

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ ОСВІТОЛОГІЇ

FILOZOFICZNE I PEDAGOGICZNE POCHODZENIE OŚWIATOLOGII



УДК 37.013:001.18

Bogusław Śliwerski

ORCID iD 0000-0003-0263-8211

Profesor zwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego i
Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,
doktor honoris causa multi,
przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN,
ul. Matejki 21/23, 90-237 Łódź, Rzeczpospolita Polska
boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

PEDAGOGIKA PRZYSZŁOŚCI

Spojrzenie na pedagogikę w co najmniej kilku możliwych kontekstach wiąże się niewątpliwie z poczuciem określonych stanów i doznań przez tych, którzy są aktywnymi kreatorami tej dyscypliny wiedzy, jej badaczami lub klientami (odbiorcami). Proponuję przyjrzeć się trzem wymiarom funkcjonowania pedagogiki w sferze akademickiej, z których dwa pierwsze prowadzą do jej względnego «upośledzenia», destrukcji czy anomalii z negatywnymi skutkami tego procesu. Podobieństwo warunków pracy naukowej i akademickiej pozycji pedagogów nie zapewnia automatycznie ich wspólnego działania w ostatnim z proponowanych tu wymiarów obszaru pedagogiki – pedagogiki nadziei czy nadziei związanych z pedagogiką.

Słowa kluczowe: pedagogika przyszłości; beznadziejna pedagogika; fundamentalizm.

DOI: 10.28925/2226-3012.2017.6.819

Wprowadzenie. Zastanawiające jest to, czy istnieją obiektywne kryteria pozwalające orzec, która z tych perspektyw postrzegania i/czy naznaczania pedagogiki w polskim społeczeństwie, w tym szczególnie w środowisku naukowym, będzie dalej rzutować na jej status, skoro tak wiele jest czynników warunkujących jej rozwój? Podobieństwo warunków pracy naukowej i akademickiej pozycji pedagogów nie zapewnia automatycznie ich wspólnego działania w ostatnim z proponowanych tu wymiarów obszaru pedagogiki – pedagogiki nadziei czy nadziei związanych z pedagogiką. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że nasze środowisko akademickie nie reprezentuje działającej jednomyślnie wspólnoty, która byłaby zdolna do zgodnego przeciwstawiania się naukowcom innych dyscyplin, ale także politykom, władzom resortowym ośmielającym się z pozamerytorycznych powodów degradować nasz status do nienaukowego, nic nie znaczącego środowiska (Śliwerski, 2011).

Nie jest prawdą, że to ci INNI są powodem negatywnej dystrybucji opinii o pedagogice, gdyż także w naszym środowisku są sprawcy tego procesu (Bauman, 2001). Warto zastanowić się nad tym, czy istnieje jeszcze szansa na to, by wyłoniła się w sensie weberowskim «wspólnota interesów» pedagogów, która dałaby odpór nierzetelnym i nienaukowym ocenom, a zarazem zatroszczyła się także o strukturalne i symboliczne warunki jednoczenia się, celem podnoszenia na jak najwyższy poziom pedagogiki jako nauki i praktyki społeczno-humanistycznej. Nie ma przecież już żadnych politycznych ograniczeń czy sił nacisków, które uniemożliwiłyby naszemu środowisku akademickiemu odbudowywanie i wzmacnianie własnej tożsamości naukowej. W ponowoczesnym społeczeństwie suwerenności pedagogiki jako nauki nie osłabia ani nie wyklucza fakt przekraczania jej granic przez przedstawicieli innych nauk, czego najlepszym przykładem są chociażby historycy, którzy prowadzą badania w zakresie dziejów oświaty i wychowania, komparatyści czy filozofowie badający diachronicznie

i synchronicznie ewolucję myśli pedagogicznej w kraju czy na świecie.

Za sprawą globalnej komunikacji idee przekraczają granice tak samo szybko i dynamicznie, jak wyniki badań w społecznościach, w których one zaistniały w praktyce pedagogicznej i teoriach naukowych. Transcendowanie wiedzy w naukach jest czymś naturalnym, a nawet sprzyja pojawianiu się nowych utopii lub wskrzeszaniu starych, zaś blokowanie tego procesu staje się oznaką patologiczności tych, którzy tak czynią. Najlepszą jednak – jak się wydaje – przesłanką na symetryczne (dialogiczne) współzycie pedagogów wśród innych nauk i z ich twórcami jest utrzymywanie własnego dystansu, by wysokim poziomem własnych badań przeciwstawiać się tyranii wścibskich i despotycznych wobec pedagogiki przedstawicieli nauk współdziałających jako pedagogicznych *besserwisserów*. Nie możemy sami wytwarzać swoich wrogów, konstruując własną tożsamość z obu stron granicy naraz. Jak pisał Zygmunt Bauman (2000): *Niczego w tym świecie nie wie się na pewno, ale wie się, że o wszystkim, o czym się wie, wiedzieć można w zgoła odmienny sposób – a każda wiedza jest tyle samo warta, co inna, nie lepsza ani nie gorsza, a już z pewnością nie mniej od innych tymczasowa i ulotna* (s. 49).

Pedagogika beznadziei – beznadziejna pedagogika. To na szczęście dość rzadko pojawiający się obraz naszej dyscypliny jako źródła działań lub wytworów, które świadczą o afirmowaniu w niej i przez jej autorów jakiejś nędzy, braku wartości, nieetyczności, czegoś, co źle się zapowiada lub prowadzić ma do jednoznacznych strat, cierpień, czyjegoś lub jakiegoś zagrożenia. Taka pedagogika bliższa jest orientacji nekrofilnej (E. Fromm), pedagogice negatywnej czy czarnej pedagogice. Kreują ją najczęściej pedagodzy masek, hipokryci, cynicy, którzy starają się stworzyć na zewnątrz ułudę przeciwną do tego, jaki jest naprawdę ich stosunek do pedagogiki i jej badaczy. *Między maską a maskowaną prawdą, ustala się coś na kształt przeciwieństwa aksjologicznego: wartość negatywna chce się przedstawić jako pozytywna.* (Tischner, 1990, s. 63).

Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której pedagogika staje się okazją dla wielu nie-pedagogów (np. socjologów, psychologów, politologów czy filozofów) do wpisywania się w jej ramy z całkowitym pominięciem czy nawet aroganckim negowaniem jej dorobku, by dyskredytując ją *in extenso* pouczać pedagogów i narzucać im własne – a nieuznawane w ramach profesjonalnego wykształcenia – «standardy». To nie jest tylko kwestią braku elegancji czy naruszania obyczajów akademickich, ale przede wszystkim – w wyniku powierzchownej wiedzy o stanie rozwoju nauk pedagogicznych – aroganckie kształtowanie fałszywej świadomości i wdrukowywanie nieadekwatnej, a negatywnej oceny nauk pedagogicznych przede wszystkim w społecznościach naukowych.

Wykluczanie pedagogiki z obszaru i dziedziny nauk humanistycznych i/lub społecznych jako nie-nauki lub jeszcze nie-nauki jest zarazem powodem do pozbawiania prawa do naukowości dyscypliny wiedzy,

która takową uzyskiwała stopniowo, konsekwentnie od czasów i dzieł Jana Amosa Komeńskiego poprzez rozprawy Jana Fryderyka Herbarta aż po współczesnych jej twórców. Zagrożeniem pogłębiania się stanu pedagogiki beznadziei jest niespektowanie jej przez przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych jako nauki z wspólnej im wszystkim dziedziny wiedzy mimo, iż można jej przypisywać takie same słabości i wady czy zalety jak socjologii, psychologii, naukom o polityce itp. Dywagowanie przez naukowców z innych nauk społecznych lub humanistycznych na temat pedagogiki jako nie-nauki w oderwaniu od treści oraz wyciąganie na jej temat wniosków jedynie na podstawie uprzedzeń, potocznych sądów czy cudzych opinii potwierdza, że występuje u nich brak posługiwania się logiką we własnej narracji.

Niespektowanie różnicy pedagogiki jako nauki ze względu na to, że zdarzają się w jej obszarze, podobnie zresztą jak w innych naukach, postaci i rozprawy na żenująco niskim poziomie teoretycznym i metodologicznym, jest naruszeniem prawa i jego ciągłości w stosunku do tych, którzy uzyskali poczesne miejsce w humanistyce i naukach społecznych właśnie jako pedagodzy. Pedagodzy nie mogą unikać dialogu, w trakcie którego można byłoby przedyskutować słabości, patologie, ale i zasługi i sukcesy ich dyscypliny naukowej. Nie można jednak godzić się na wyniosłość temu oskarżycieli czy krytyków wobec niej tych, którzy sami są przykładem ignorancji i/czy niczym nie popartej, a zatem bezdusznej wrogości z pozamerytorycznych powodów. W przeciwnym razie będzie pojawiać się w naszym środowisku grupa osób, która już na początku swojej drogi naukowej będzie wyrastać w poczuciu względnego upośledzenia czy też kompleksu niższości w stosunku do przedstawicieli innych nauk.

Przeciwstawienie się tak uprawianej pedagogice jako nie-pedagogice wymaga zbiorowego wysiłku i solidarności tych, którzy świadomi istniejących różnic między dyscyplinami naukowymi, a zarazem otwarci na przekraczanie granic w analizach inter- i transdyscyplinarnych, powinni bronić dziedzictwa nauk pedagogicznych i ich naukowego statusu (Interdyscyplinarne i interdyscyplinarności, 2011). Nie chodzi tu jednak o blokowanie dostępu do pedagogiki dla przedstawicieli pozostałych dyscyplin naukowych, ale o budowanie racjonalnej, naukowej wspólnoty terytorialnej (Nisbett, 2009) z trwałymi zobowiązaniami do jej pogłębiania, wzbogacania i dalszego rozwijania. Różnica pedagogiki w stosunku do pozostałych nauk także podejmujących problemy (samo-)kształcenia i (samo-)wychowania człowieka powinna być wyjednywana zbiorowo w sposób naukowo lojalny i akademicko solidarny, aby była dostrzegana i szanowana jako odrębna nauka, z którą należy się liczyć tak samo, jak szanowane są pozostałe dyscypliny naukowe jej pogranicza.

To jednak także taka jej odmiana, która jest intencjonalnym pustoszeniem jej fundamentów przez tych, którzy z niej żyli i żyją, ale nie identyfikują się z nią i jej dziedzictwem. Brnięcie w doświadczenie próżni, nicości,

bezsilności, czegoś, niepożądanego, co być już nie powinno lub mu istnieć nie wolno, grozi pedagogom utratą własnej tożsamości, niezdolnością czy niemożliwością realizowania założonych celów poznawczych i/czy praktycznych. To pedagogika odwrotu od własnych dążeń, a może i samej siebie, pedagogika skazana na niebyt; to pedagogika rozpaczy, utraty podstaw własnego istnienia i rozwoju; to często pedagogika submisji, rezygnacji, zwątpienia, dramatu, rozczarowań wywołujących w nas jakiś głęboki żal. Kiedy jedni w tej sytuacji bezradnie rozkładają ręce, inni cieszą się z tego powodu, gdyż uwolniono im przestrzeń do własnych badań i praktyk. *To nie «czysta nicłość» przychodzi do człowieka, ponieważ nicłość w ogóle nie może przychodzić* (Tischner, 2003, s. 150).

Wspólnym mianownikiem działań tak zwanych pedagogów, ludzi kryjących się wstydliwie przed światem i przed innymi, gdyż mającymi poczucie bycia trędowatymi wśród innych nauk (w podtekście – tych wyższych, elitarnych), są ich akty niszczenia w wyniku bezczeszczenia jej dokonań i twórców. Ich jedyną nadzieją jest ta, która wiąże się z przetrwaniem ich samych, a nie nauki, którą reprezentują. *Przejście z przestrzeni nadziei w przestrzeń kryjówki jest upadkiem człowieka o głęboko etycznym znaczeniu. (...) Człowiek żyje na poziomie nijakości, poza dobrem i złem, jest ani winny, ani niewinny, jego odpowiedzialność znalazła się w stanie uwięźdzenia* (Tischner, 2003, s. 200).

Konieczne jest odstępianie od tradycji unikania merytorycznej krytyki prac naukowych osób starszych, wyższych stopniem naukowym przez szacunek do nich lub z obawy o repulsję z ich strony. Niestety, kiedy młodzi doktoranci po napisaniu bardzo dobrej, krytycznej analizy wybranej rozprawy naukowej są przeze mnie proszeni o wyrażenie zgody na jej opublikowanie, proszą o to, by tego nie czynić, gdyż lękają się o swoje dalsze losy. Taka sytuacja nie sprzyja rozwojowi nauki, a nawet po części zniechęca część utalentowanych badaczy do angażowania się w niej. Nie jest to jednak, jak się okazuje tylko polski problem, bowiem Richard E. Nisbett tak uzasadnia stosunkowo niskie osiągnięcia japońskich naukowców, tłumacząc je konfucjańską tradycją: (...) *szacunek dla osób starszych wymaga tego, żeby wspierać naukowców starych, choćby nawet przeciętnych, kosztem młodych i utalentowanych. Jednak niektórzy japońscy uczeni wiążą ten brak osiągnięć z nieobecnością intelektualnych sporów i polemik. W Japonii recenzowanie i krytyka prac naukowych przez kolegów naukowców nie zdarza się często. Takie zachowania są wręcz uważane za niegrzeczne* (Nisbett, 2009, s. 144). Czyżbyśmy i my – śladem obietnic b. prezydenta III RP Lecha Wałęsy – mieli w takim kontekście budować w naukach pedagogicznych «drugą Japonię»?

Pedagogika bez nadziei. Mam tu na uwadze naukę, która znalazła się w labiryncie bez wyjścia, w jakiejś ślepej uliczce, pustce, a może i samoświadomości własnego «odchodzenia» z obszaru i dziedzin nauk. Pedagogika staje się nauką bez nadziei w państwie totalitarnym, gdyż jednostka i społeczeństwo, w tym prowadzący badania naukowe i aplikujący ich wyniki

w praktyce muszą w nim dostosowywać swoje postawy i wiedzę do narzuconej im władzy (ideologii, struktur, itp.). Jeśli tego nie czynią, to są wykluczani z przestrzeni publicznej, a więc z nauki, kultury i edukacji, a często też prześladowani. Ten typ pedagogiki należy do nauki funkcjonującej w państwie totalitarnym, gdzie cenzura polityczna i przemoc (także fizyczna) wobec naukowców niszczyła jej podstawy teoretyczne, praktyczne i zasoby ludzkie, gdzie mieliśmy do czynienia z tendencją do zduszania wszelkich różnic w obszarze humanistyki i nauk społecznych jeśli nie wykazywały one bezwzględnej zbieżności z doktryną marksistowsko-leninowską i wspierającą je filozofią pozytywistyczną. W takiej przestrzeni politycznej stosowana była logika dwuwartościowa typu: albo jedno, albo drugie w ocenianiu przydatności, prawdziwości czy słuszności określonych dokonań w nauce.

Swoisty «kanibalizm» naukowy mający na celu tępienie odmiennej pedagogiki, filozofii wychowania i kształcenia, niszczenia autorytetów lub zmuszania część z nich do wyrzeczenia się własnych dokonań w imię egzystencjalnego przetrwania, wzmacniany był w także w Polsce, w okresie PRL, usuwaniem z kraju, z uniwersytetów pedagogów posługujących się innym językiem, innymi przesłankami od tych narzucanych przez władzę. W państwach totalitarnych tego typu praktyki są jednoznaczne, wyraziste a nawet wpisane w podstawowe zasady konstytucyjnego porządku, w innych zaś ustrojach politycznych mogą zawierać się w symbolice i systemie prawnym organów władzy, która dąży do wykorzystywania nauki i edukacji do indoktrynacji państwowej czy narodowej. Wielu naukowców stawało się strażnikami ideologicznych dogmatów. W tym jednak przypadku spotyka się z jawnym sprzeciwem ze strony opozycji politycznej, która może także instrumentalnie wykorzystywać naukę do realizacji swoich celów.

U podstaw pedagogicznego fundamentalizmu, edukacyjnej ortodoksji tkwi przeświadczenie o jej «czystości» niezależnie od odmian i wpływów zróżnicowania społecznego, kulturowego, politycznego, religijnego czy edukacyjnego. Zwolenników tego podejścia charakteryzuje dosłowność odczytywania jedynie słusznych, poprawnych tekstów i bezpośredniego zaangażowania w ich recepcję poprzez wiarę jednostek. Przejawem tego są publikacje zaczynające się od pytania typu rozstrzygnięcia, czyli np. Czym jest wychowanie? Co znaczy być patriotą? itp. Postawa wychowawcy musi być zdominowana wiarą i indywidualnym «duchowym» przeżyciem, a jednocześnie powinna być umocniona zakazami interesowania się odmiennością, by nie została zakłócona czystość doświadczenia, poczucie pewności i jednoznaczności. Z jednej strony jest szczytny i jedynie słuszny cel, z drugiej zaś rozpoznawalni wśród mu niewiernych – inni, czyli wrogowie. Pedagodzy w tej paradygmatycznej perspektywie są po to, by zawłaszczyć naukę dla siebie i eksportować swoją doktrynę na zewnątrz tak, by skutecznie stłumić czy wyplenić pluralizm. To właśnie w takim duchu prowadzone

były w okresie ortodoksji w Polsce Ludowej badania komparatystyczne myśli pedagogicznej, podobnie zresztą jak i w ościennych krajach socjalistycznych mając do spełnienia odrzucenie wszystkich niezgodnych z marksizmem prądów i nurtów pedagogicznych oraz jednostronne, fragmentaryczne odczytywanie tych teorii w spreparowanym pod pozorem naukowości polu oglądu. Istotą rozróżnień metateoretycznych (metateorii z arbitrem) było doprowadzenie dzięki pseudokomparatyście do odgórnie rozstrzygającej konkluzji, iż każda pozamarksistowska teoria wychowania, albo ma «sens klasowy, ukryty wśród rozważań niejednokrotnie całkiem słusznych i dostatecznie uzasadnionych» (Chmaj, 1963, s. 17; Kotłowski, 1976, s. 121), albo jest zupełnie bezużyteczna, «toksyczna» czy wręcz niebezpieczna. Tego typu podejście było uzasadniane tym, iż pedagogika tylko wówczas osiągnie wyższy stopień rozwoju naukowego, kiedy podporządkuje się regułom empiryzmu logicznego i przejdzie od subiektywizmu do obiektywizmu metodologicznego (Muszyński, 1970; Konarzewski, 1982; Gajdamowicz, 1991, s. 33).

Fundamentalizm w humanistyce, a w pedagogice w szczególności jest groźny, kiedy głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlepsze – często konfrontacyjnie, przeciwko innym – uważa, iż nie ma potrzeby dopuszczania do głosu innych szkół naukowych, a jego tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację. Odbiera tym samym innym, prawo do ich własnych generalizacji wiedzy czy teorii, nie dopuszcza nowych perspektyw badawczych, a tym samym hamuje rozwój nauki. Ten typ postaw zawładających prowadzi zarazem do dogmatyzowania głównych założeń danego nurtu, głosząc ich wyjątkowość. *Następuje wtedy usztywnienie własnych poglądów, odrzucenie osiągnięć innych ludzi nauki, co odsuwa na jakiś czas możliwości badań nowych problemów, zamyka tematykę badawczą w kategoriach używanych przez danego uczonego czy zespół. Nie pozwala się na wyjście poza «zakłętą» krąg kategorii analitycznych, które sporo przecież razy były weryfikowane. Jeśli taka postawa jest zrozumiała na początku istnienia szkoły, to przy jej schyłku staje się dogmatyzmem i fundamentalizmem. Ów fundamentalizm był utwierdzany na początku drogi przez założyciela, a przy końcu drogi czynią to epigoni* (Surmaczyński, 2002, s. 135).

Fundamentalizm i dogmatyzm wiąże się bowiem często z epigonizmem polegającym na tym, że każde sądy krytyczne wobec przedstawicieli danej teorii traktowane są przez nich jako nietakt, porwanie się „na świętości”, a więc radykalnie się im przeciwstawiają. *Uczniowie tak są przywiązani do poglądów mistrza, że sami nie wychodzą poza nie i innym bronią, okupując się w tej samej tematyce, metodach i sposobach postrzegania rzeczywistości. Wykluczają oni inne aspekty wejrzenia na to, co się bada. Krytycyzm otoczenia naukowego jest odrzucany, a mimo to następuje schyłek szkół* (Surmaczyński, 2002, s. 136).

Brak tolerancji wobec odmienności i jad w języku jej krytyki mają zapewnić sukces w tej rywalizacji właściwej stronie. Włącza się w ten proces władzę państwową, której zadaniem jest spowodowanie, by społeczeństwo kierowało się tym samym systemem wartości, co ona. Nie ma lepszej czy innej pedagogiki, jest tylko gorsza, zła, niepożądana od tej jedynie słusznej. Nie można ulegać pokusie wyrażającej tęsknotę za Absolutem, gdzie prawdy dostępne wtajemniczonym, mającym lepszy wgląd w prawdziwą moralność, jedynie słuszny paradygmat stają się zarazem obowiązującym prawem. Państwo i prawo nie powinny zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu władz państwowych, w tym także prawa, to ich rolą powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniom umożliwić poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna.

Przenoszenie do pedagogiki wprost z polityki modelu antagonistycznego podziału istniejących doktryn, prądów i kierunków na «swoje» i «obce», na «przyjazne» i «wrogie», zawsze będzie oznaczało powrót do zimnowojennej, totalitarnej gry na rzecz niszczenia, wyparcia, całkowitej likwidacji wszystkich tych doktryn, które nie mieszczą się w kategorii odpowiadającej władzy, a więc w kategorii: «my», «nasi», «swoi», czyli politycznie, aksjologicznie i ideologicznie «poprawni». To właśnie w tak antagonistycznie konstytuowanym dyskursie i praktyce edukacyjnej każdy «inny», «obcy», «odmienny» jest wrogiem, zagrożeniem, niepożądanym przez władze rodzajem czy typem kierunku myśli, teorii lub doktryn, z którymi nawet nie ma co polemizować, tylko należy je zniszczyć, by to one nie doszły do władzy i nie zakwestionowały dominującej tożsamości.

Odmianą pedagogiki bez nadziei, bo pozbawianej na życzenie niektórych jej przedstawicieli własnej suwerenności, jest **pedagogika służebna** (określenie Jadwigi Mizińskiej), a ja nawet wyostrzyłbym to określenie na – **pedagogika służalcza**. Przykładem tak rozumianej pedagogiki jest – zdaniem J. Mizińskiej – płasko pojęta służebność wobec społecznej praxis. *«(...) pewne odłamy gotowe są «naukowo podbudować» najbardziej absurdalne pomysły urzędników ministerstwa edukacji. Niektórzy teoretycy pedagogiki, na podobieństwo sofistów, z równym przekonaniem głoszą konieczność zapędzenia do szkoły sześcioletnich dzieci, zniesienia, a za chwilę przywrócenia matury z matematyki, nie mówiąc o lansowaniu niebezpiecznych mód w rodzaju permissywizmu, czyli tzw. pedagogiki przyzwalającej. To w jej efekcie doszło do swoistej «paidokracji», wyrażającej się w wymuszaniu przez dzieci i młodzieży na dorosłych wszelakich, zwłaszcza materialnych roszczeń»* (Mizińska, 2012, s. 77).

Wprawdzie autorka tej tezy nie jest kompetentna co do «paidokracji» i jej wpływów w społecznej praxis,

operując w eseju potocznym osądem, to jednak w ocenie relacji na linii pedagogika – władza państwowa, polityczna (a nie społeczeństwo, bo i tu dokonuje nietrafnej kategoryzacji) wskazuje na kluczową kwestię samo ubezwłasnowolnienia się pedagogów w imię pozanaukowych interesów. Słusznie postuluje: *Zanim więc zajmiemy się programem naprawczym nauki, należałoby rozpocząć od naprawienia samych siebie – nas, ludzi, zarówno twórców, jak i jej użytkowników. To zaś z kolei należałoby rozpocząć od wewnętrznej integracji Człowieka, utożsamienia go z samym sobą* (Mizińska, 2012, s. 83).

Zastanawiam się, w jakim stopniu pedagogika służalstwa jest pozostałością reprodukowanego czy podtrzymywanego przez niektórych pedagogów syndromu «homo sovieticus»? Oni bowiem poddają się bezkrytycznie politykom. Pedagogika beznadziei to jednak – na co zwraca uwagę J. Mizińska – także dyscyplina deprawująca humanistyczny język w wyniku lansowania przez m.in. submisyjnych pedagogów uprzedmiotawiającej doktryn nauk ekonomicznych, politycznych, prawnych czy o zarządzaniu. Ich przesłanki (...) *nie wydają się rażące, mimo iż samym brzmieniem degradują człowieka. Redukują go już nie jedynie (jak w totalitaryzmie) do matematycznej jednostki jako cząstki masy, lecz wprost do bezdusznej i bezosobowej substancji, której wartość opisywana jest w kategoriach stricte ekonomicznych, przeliczalnych na wymierne zyski i straty. Bardzo wymowna jest kariera owego słowa «wymierne», uchodzącego dziś za równoważnik bycia wartościowym w ogóle* (Mizińska, 2012, s. 77). Nie można odmówić racji J. Mizińskiej, kiedy stwierdza, że w znanych jej książkach z zakresu nauk społecznych (...) *trudno się doszukać ideału człowieka; ten brak najbardziej razi w pedagogice i psychologii. Hołdują one jakiejś niezbyt precyzyjnie określonej normalności. Zwykle podstawia się pod nią produktywność oraz opłacalność, expresis verbis nazywane funkcjonalnością i dyspozycyjnością. Wbrew postulowanej kreatywności chodzi w gruncie rzeczy o model konformisty doskonale wpasowanego w odgórnie narzucane trendy, style i mody w myśleniu, mówieniu i zachowaniu kierującego się poprawnością polityczną albo zgola konsumpcyjną* (Mizińska, 2012, s. 81).

Pedagogika zejścia z platformy fundamentalizmu. Nie warto godzić się z tak konstruowaną rzeczywistością, w której nie ma możliwości na przekroczenie podziału «my-oni», gdyż poza logiką antagonistyczną istnieje jeszcze nieantagonistyczna, odzwierciedlająca toczące się między poszczególnymi nurtami i teoriami gry o sumie niezerowej, właśnie nieantagonistyczne. To nieprawda zatem, że konstytuowanych i wyłanianych przez struktury władzy antagonizmów nigdy nie będzie można usunąć, zaś wiara w nadejście społeczeństwa, w którym antagonizm zostałby wyeliminowany, jest utopią, gdyż w świecie konstruowanych dyskursywnie tożsamości i praktyk edukacyjnych istnieją już przykłady stosunków nieantagonistycznych. Warto zastanowić

się nad tym, co zrobić by wyostrzane przez liderów poszczególnych formacji intelektualnych dyskursy nie prowadziły do praktyk dyskryminacyjnych wobec innych, nie przenikały przez życie zbiorowe, starając się nim zawładnąć i narzucić mu jedynie słuszny, prawdziwy i obowiązujący kanon? *Intelektualiści różnią się od zwykłych uczonych przekonaniem, że do prawdy dochodzi się nie tylko drogą kumulatywnego przyrostu wiedzy, ile poprzez obalenie starych poglądów, wywracanie powszechnie akceptowanych uprzedzeń, odrzucanie autorytetów, które stają się przeszkodą na drodze do uzyskania autonomii* (Wróbel, 2006, s. 17). W świetle spojrzenia na naukę przez Thomasa Kuhna różne paradygmaty – jako odrębne sposoby postrzegania świata – są wzajemnie niewspółmierne a komunikacja między nimi jest niemożliwa. Nauki humanistyczne, społeczne nie rozwijają się kumulacyjnie, progresywnie, tocząc ze sobą spór o swoje miejsce w centrum, o uprzywilejowaną epistemologicznie pozycję. *Ontologia postulowana przez różne paradygmaty nie przystaje do ontologii postulowanej przez rywalizujący paradygmat, jest z nią niewspółmierna. Paradygmat ustanawia jak gdyby przesłonę wyznaczającą obszar, który uczony może zobaczyć, ale zarazem zasłania przed nim sferę, która z punktu widzenia tego paradygmatu nie istnieje. Z jednej strony paradygmat uniemożliwia uczonemu «obiektywne» postrzeganie takiej rzeczywistości, «jaka ona naprawdę jest», ponieważ Kuhn twierdzi, że taki obiektywny, bezstronny ogląd rzeczywistości samej jest filozoficznym mitem. Z drugiej zaś strony Kuhn głosi, że paradygmat, który w oczach antyrelatywistycznego obiektywisty zniekształca ogląd rzeczywistości, umożliwia jednocześnie jej postrzeganie* (Machnikowski, 2002, s. 12). Wielość paradygmatów nie musi wcale oznaczać ich równoprawności, ale każdy z nich wymaga różnych wyjaśnień.

W odniesieniu do roli humanisty w ponowoczesnym świecie Stefan Morawski mówi nawet o zajęciu przez filozofa postawy paradygmatycznej, której przedmiotem refleksji jest nie tylko materiał abstrakcyjno-pojęciowy i procedura wysuwania tez oraz argumentowania za ich trafnością, ale i samowiedza tego co się czyni oraz świadomość wielości rozwiązań tak samo roszcujących sobie prawo do uniwersalności, a więc ubiegających się o rangę prawdy najlepszej. Filizowanie paradygmatyczne nie może prowadzić do ostatecznych rozstrzygnięć, mimo iż może pojawiać się w trakcie taka pokusa, gdyż filozof stawałby się funkcjonariuszem ludzkości czy misjonarzem odkrywającym prawdę utajoną. Tymczasem powinien on przyjąć status – jak to określa Stefan Morawski – *notorycznego pasożyta*, maksymalnie samokrytycznego, odkrywającego niepewność, ciągle niedosyt tego, co sam formułuje oraz świadomego, iż jego wyjaśnianie świata i interpretacja są jednymi z wielu. Doświadcza zatem dramatycznej samowiedzy wielu prawd, zdając sobie zarazem sprawę z tego, iż będąc niejako skazanym na ekumenizm wielości paradygmatycznej, nie może bronić żadnego z nich.

Dysponujemy przecież własną historią i dziedzictwem kulturowym, co Pierre Bourdieu nazywa habitusem myślenia i zachowania. Pozwala to na bycie w centrum ogólnowiatowej debaty o prądach i kierunkach wychowania. Bogactwo podejść teoretycznych w pedagogice nie powinna być zjawiskiem niepokojącym, gdyż jest to zupełnie naturalne w naukach o człowieku. *Natomiast niepokojący może być stan zagubienia, dezorientacji wielu pedagogów, którzy nie mając szerszej wiedzy metodologicznej nie potrafią znaleźć na mapie różnych orientacji miejsca własnych badań, studiów, poczynań edukacyjnych. Dokonują więc wyborów nieświadomych, nierzadko podyktowanych modą, «orientacją» na osoby (nie ich program naukowy), koniunkturalizmem (pewne orientacje i tematy badawcze znajdują poparcie finansowe, są lansowane przez administrację itd.). To chwilowo – być może – utrzymuje jednostki we względnie dobrym samopoczuciu, ale nie niesie nic dobrego pedagogice. W istocie pogłębia chaos i słabość tej dyscypliny* (Lewowicki, 2007, s. 38–39).

Nie można zawrócić ani koła historii, ani rozwoju myśli pedagogicznej, a więc tym samym nie można, a nawet nie należy sterylizować różnych prądów i kierunków czy modeli wychowania tylko dlatego, że są one sprzeczne z naszymi indywidualnymi czy zbiorowymi preferencjami. Nie można upodobnić polityki oświatowej do propagandy, gdyż są to sprawy jakościowo różne i w sensie tworzenia wartości uniwersalnych i w sensie wpływania na osobowość ludzką. Musimy mieć świadomość tego, że pluralizm pedagogiczny jest faktem i że ten pluralizm będzie się pogłębiał w miarę podnoszenia się poziomu intelektualnego obywateli, a także w miarę rozwoju masowych środków przekazu oraz upowszechniania się wzorów kultury czy – jak powiada Pelcová – wzorów ludzkości (Pelcová, 2001). Nie ulega też wątpliwości, że nasze dążenia, nasze życzenia, którym usiłujemy nadać walor powszechnego lub jak największego obowiązywania czasami rozchodzą się z konkretną praktyką. Nie ma sensu mówić i pisać o określonych ideach wychowania czy kształcenia bez zadumy nad losem konkretnego człowieka, nie wolno nam tracić z oczu sprawy jednostki, jej życia i biografii. Doświadczenia ludzkie mogą być prototypem zarówno dla afirmacji określonych podejść czy orientacji wychowawczych, jak i ich zaprzeczeniem, ale ani jedno, ani drugie ich nie może z tego powodu wykluczać tak z publicznego dyskursu, jak i z własnej praktyki. Manipulacyjny stosunek do określonej pedagogii sprawy nie załatwia i jest z góry skazany na niepowodzenie, gdyż ta znajdzie ujście dla swoich pod «parasolem» polityki, wyznania, instytucji czy grupy społecznej.

Niektóre kierunki myśli pedagogicznej rozwijają się w wyniku wywołania efektu negatywnego kontrastu. Chodzi tu o nagłe negatywne odcięcie się od sytuacji określanych jako z jakiegoś powodu złe, niekorzystne, negatywne, które wydają się lub w świetle badań są ku temu dowody iż są dla człowieka ciężkie, groźne lub niebezpieczne. Przeżycie negacji, dyssatisfakcji, jakiegoś nieszczęścia czy niepowodzenia stanowi impuls

do ładowania akumulatorów sprzeciwu, protestu, kontestacji, niezgody, by już więcej nie miało ono miejsca, by nie było innym dostępne w takim zakresie i skali. Pedagogia wyrosła na negacji innej pedagogii jest zarazem okazją do budowania czegoś pozytywnego, odsłaniania kontrastu czegoś, co ma swój początek i koniec. Pojawia się pytanie, czy ta negatywna przesłanka jest koniecznym warunkiem do tworzenia nowego czy innego podejścia do wychowania, czy on nie mógłby się bez niej obejść? Każda pedagogiczna teoria wychowania jest pochodną koncepcji człowieka. Spór zatem o teorie wychowania czy kształcenia jest sporem także antropologicznym, a nie tylko pedagogicznym.

Zaistnienie myśli pedagogicznej przejawia się w dwu sprzężonych ze sobą płaszczyznach: w płaszczyźnie stosunków bezpośrednio interpersonalnych, międzyjednostkowym w danym środowisku wychowawczym (naturalnym czy instytucjonalnym) i w płaszczyźnie stosunków powszechnych, a więc w relacjach, w których już bezpośrednio sami nie uczestniczymy, ale pojawiają się one poza naszym uczestnictwem, w wyniku recepcji naszej myśli. Obie te płaszczyzny są ze sobą związane, ale też różnią się od siebie. Potrzeba moralizatorska skłania niektórych twórców myśli, by uszczęśliwiać nią innych, by służyła ona innym, skoro służy im samym. Pojawia się pytanie, na ile możliwe jest uzyskanie pełnej zgodności działania w tych dwu różnych płaszczyznach?

Być może zgodność ta jest jakimś ideałem, ale jej zasięg może stanowić problem zawłaszczania czyjegoś terytorium, totalizowania go. Pojawia się bowiem konflikt o wielu aspektach i wymiarach. Tworzenie wartości indywidualnie i społecznie istotnych, niezależnie od tego czemu miałyby służyć w sferze praktycznej, naukowej, oświatowej, religijnej, kulturowej, politycznej itp. jest zawsze sprzeciwem wobec jakichś dotychczas dominujących wartości. Twórca nowego prądu czy podejścia podejmuje działania trudne, narażające go czy wywołujące wobec jego myli czy praktyki sprzeciw. Każda doniosła wartość społeczna rodzi się jako herezja (co nie znaczy, że każda herezja musi być postrzegana jako zawierająca eo ipso doniosłą wartość), a więc może wywoływać słuszny sprzeciw wobec siebie i jej twórcy. Najczęściej autor nowego podejścia przeżywa wokół siebie czy w związku z sobą i jego teorią stan pustki, osamotnienia, przeżywa czas zwątpienia, niepewności czy nawet udręki.

Pedagogika nigdy nie była w stanie bezwzględnie spokojna, bezpieczeństwa i komfortu wolności od krytyki, gdyż sama nieustannie rozwija w sobie nurt krytyczny i samokrytyczny. Beznadzieja pedagogiki jest jedynie wytworem dostrzegania jej przez niektórych, przy czym nie zdarzyło się, by wywoływała z tego powodu u jej sprawców poczucie wstydu, zażenowania czy rodziła chęć zadośćuczynienia. Mamy jednak dzięki krytycznym analizom możliwość przewidywania ich negatywnych następstw w kolejnych latach, chociaż nie są to zjawiska obliczalne. Nieobliczalność wytworów części środowiska naukowego w postaci opublikowanych przez nich rozpraw, uzyskanych –

wyłudzonych dyplomów i wynikających z nich uprawnień multiplikuje jedynie już istniejącą nieodpowiedzialność wobec przeszłości, teraźniejszości i przyszłości reprezentowanej przez siebie dyscypliny. Możemy rzecz jasna dociekać, kogo obarczać współsprawstwem za istniejącą sytuację degradowania nauki, ale ustalenie tego nie tylko nie jest możliwe, ale i bezskuteczne, gdyż w części przypadków niektórzy wpisali się w interpretatorów odwracających od siebie uwagę.

Rolą współczesnej pedagogiki powinno być wskrzeszanie człowieka publicznego, a tym samym powrót do budowania społeczeństwa obywatelskiego, które to kategorie są niszczone przez specjalistów od wizerunku osób sprawujących władzę. Ta bowiem czyni wszystko, co jest w jej mocy, a ma tu do dyspozycji ogromne środki finansowe z UE na propagandę (tzw. kampanie społeczne, *via* lokowanie produktu), by nie dochodziło do ścierania się racji merytorycznych w debacie publicznej. Zastępuje je «system gwiazdorski» w upelnomocnianiu decyzji rządzących. Im bardziej stanowisko władzy jest sprzeczne nie tylko z interesem publicznym, ale przede wszystkim racjami naukowymi, tym częściej i silniej wykorzystuje ona metody i środki propagandy politycznej wzmocnione celebrytami, w tym także posłusznymi tej strategii władzy – naukowcami. Pedagodzy powinni w tej sytuacji włączać się w rozprawianie się z szeregiem konstruowanych i upowszechnianych przez władzę mitów, głoszonych przez intelektualne gwiazdy komunalów, które odwracają uwagę społeczeństwa od istotnych zagrożeń i szkód do jakich prowadzi technokratyczna, populistyczna czy etatystyczna polityka rządu.

Obecna w społeczeństwach demokratycznych ideologia neoliberalna ma charakter heterofagiczny, bowiem nie wytwarza już nowych pomysłów, natomiast – jak twierdzi Neil Smith – skutecznie żywi się tym, co znajduje naokoło (Pobłocki, 2013, s. 12).

Partycypacja jest tu pozorowaną grą władzy z obywatelami, która zgodnie ze znaną od lat międzywojennych II RP zasadą organokracji pospolitej włącza przedstawicieli środowisk społecznych do sztucznych form organizacyjnych u jej boku. Czyni to w taki sposób, by nie miały one jednak żadnego wpływu na podejmowane przez nią decyzje. Już sam fakt bycia «wyróżnionym» z racji mianowania na resortowego celebrytę członka np. Forum Rodziców przy MEN czy Zespołu do spraw X przy MNiSW powinien zaspokajać potrzebę partycypacji. Dzięki temu nie można zarzucić władzy braku konsultacji ze społeczeństwem, z naukowcami czy środowiskami oświatowymi, skoro mają one u jej boku swoich konsultantów. Ci jednak z nikim niczego nie konsultują, gdyż przedkładane im projekty ustaw lub rozporządzeń są w gotowej do zatwierdzenia formie i treści. Organizowane przez władzę pro forma konsultacje (...) *służą jedynie jako wentyl bezpieczeństwa dla społecznego niezadowolenia. Władze wysyłają na takie spotkania urzędników-zderzaki, wprawionych w przyjmowaniu na siebie żalów, oskarżeń czy wręcz obelg. Ludzie mają się*

okazję wygadać, a potem wszystko wraca do normy (Pobłocki, 2013, s. 13). Rozwój myśli i praktyki pedagogicznej musi zatem sprowadzać się także do uświadamiania pojawiających się wraz z nią pewnych przeszkód, oporu, trudności i barier, ale i odsłaniać nowe problemy, kreować nadzieje czy nowe sposoby rozwiązywania określonych problemów, jakie się w związku z nią pojawiają. Jeśli jakiś model wychowania czy kształcenia przetrwał próbę czasu, to trudy związane z jego wdrażaniem w życie są oddalane, pomniejszane lub lekceważone przez jego twórcę, natomiast staje się darem dla następców, którzy mają do wyboru, albo wierną, współmierną kontynuację, albo wprowadzenie własnych modyfikacji. Ktoś może tego nie chcieć, nie godzić się z dalszym jego rozprzestrzenianiem na danym terytorium, ale trud jest daremny, gdyż autor nowej pedagogii ma za sobą nie tylko określony trud i wysiłek, ale także jego owoce, wymierne efekty, które pomnażane są przez kolejne pokolenia, kolejne jednostki czy grupy. Dla jednych staje się on długiem, który należałoby spłacić, dla innych jest okazją do sprawdzenia własnych możliwości, do odnalezienia dla siebie miejsca na mapie współczesnych pedagogii.

Warto dostrzec, że alternatywne rozwiązania pedagogiczne nie są i nigdy nie mogą być nieprzerwanym pasmem pomyślności i sukcesów. Niektóre opłacane są większymi lub mniejszymi stratami, czyimś zdrowiem a nawet życiem. Każde z nowych podejść czerpie z wartości już mu dostępnych, istniejących rozwiązań własnych lub cudzych. Nurty, prądy czy orientacje pedagogiczne mogą być sobie przeciwstawne, ale i mogą być sobie wrogie. Przeciwność wcale nie musi jeszcze wywoływać negatywnych reakcji. Może bowiem istnieć obok i być tolerowana. Kiedy jednak zaczyna być odczytywana jako zagrożenie dla wartości istnienia, czy dalszego rozprzestrzeniania się określonego prądu, staje się jemu wroga, antagonistyczna. Nie można jednak nie formułować pytania o to, czy rzeczywiście musi być wykluczona, jeśli ktoś – z jakiegoś powodu i w sposób nierzetelny, stronniczy – odmawia jej prawa do istnienia (Śliwerski, 2000).

Pedagodzy w sytuacji pluralizmu idei zaczynają przechodzić na określone strony, opowiadając się za jednym, stają zarazem przeciwko czemuś drugiemu czy trzeciemu. Klęska jednego nurtu staje się potwierdzeniem sukcesu jego antagonisty. Żaden z prądów czy nurtów myśli pedagogicznej nie zapewnia szczęścia i nikt tego nie może oczekiwać od jego twórców. Można natomiast mówić o tym, że każdy na swój sposób stwarza jakieś podstawy do szczęścia, tworzy warunki, przesłanki, w których staje się ono potencjalnie możliwe. Można pytać o sens danego nurtu czy orientacji pedagogicznej, a więc pytać o jego treść jako istotną dla kogoś lub czegoś. Sens jest związany z pewnymi prawidłowościami dotyczącymi przebiegu odbywających się procesów. Pytanie o sens danej myśli rodzi się, kiedy pytamy o jej znaczenie dla człowieka i cel, jakiemu może służyć. Sens ten istnieje niezależnie

od tego czy człowiek sobie go uświadamia, czy nie. Jeśli dzięki określonym działaniom cel zostanie osiągnięty, mówimy, że dany nurt ma sens, że był czy jest sensowny. Pojęcie sensu wyraża pozytywną ocenę działalności ludzkiej, rezultatów i celów, czasami nawet niezależnie od tego czy cele te są osiągnięte, czy nie.

Sens danego prądu czy myśli pedagogicznej odzwierciedla specyficzny stosunek człowieka do rzeczywistości pedagogicznej, potwierdza możliwość jej poznawania i wprowadzania w niej pożądanej zmiany. Towarzyszące odczytywaniu sensu wartościowanie wiąże się z koniecznością ustosunkowania się do wiedzy i interesu. Coś zatem będziemy w danej myśli aprobować, coś odrzucać, coś innego będziemy preferować, a coś innego w niej zwalczać. Ważne jest w tym procesie to, czy nasze wartościowanie jest adekwatne do istoty analizowanej myśli, czy uwzględnia znaczenia, jakie ona wnosi do naszego rozumienia zjawisk i czy kierujemy się realnym odzwierciedleniem obecności danej myśli w praktyce czy może tylko potencjalnymi a więc niesprawdzonymi jeszcze konsekwencjami jej możliwego obowiązywania?

Kiedy podejmujemy się analizy obcego nam nurtu czy teorii warto brać pod uwagę to, że jest się w obszarze jej założeń gościem, a nie gospodarzem. To nie jest tylko kwestia przestrzeni obcości, w której niektórzy usiłują zachowywać się tak, jakby byli na swoim terenie. Tymczasem niektórzy badacze usiłują być śledczymi, prokuratorami, a nawet zaborcami starając się wykazać obcej sobie myśli i jej twórcom jakąś niestosowność, chcą być ich zastępczym sumieniem, pouczać ich, moralizować, nawracać, straszyć czy napiętnować. Czemu tak się dzieje? Otóż nie dopatrywałbym się w tym złej woli. Jest to raczej reakcja części elit na sukces, który ze względu na radykalnie odrębną ideologię wywołuje w nich potrzebę toczenia wojny ideowej. Kiedy w szkołach jest wszystko w porządku, kiedy społeczeństwo nie narzeka na poziom oświaty, a nawet gdy przyzwyczajają się do pewnej stabilizacji i pewności własnych oddziaływań, zawsze znajdują się chętni do wywołania krucjaty przeciwko czemuś, co jest inne, anty, odmienne. I to mimo tego, iż owa alternatywna pedagogia w żadnej mierze ani nie dąży do zawłaszczania czy zdominowania swoim podejściem istniejącego systemu, ani nie stanowi żadnego zagrożenia dla swoich odbiorców, skoro jest przez nich i dla ich własnych dzieci wybierana, akceptowana i czynnie popierana.

Ten typ postaw wrogich wobec edukacji mniejszościowej jest najczęściej efektem obsesji moralistycznej, na jaką najczęściej cierpią zarówno przedstawiciele oświaty lewicowej, jak i prawicowej, bowiem obie skrajne ideologie definiują oświatę publiczną jako dawanie świadectwa określonego i niepodważalnemu systemowi aksjonormatywnemu, jako naprawianie (nawracanie) społeczeństwa, jako krzykliwe dzielenie się zawartością własnego sumienia. Jedynie liberałowie nie determinują sumień ludzkich, pozwalając każdemu na samodzielny wybór pożądanego

przez niego modelu kształcenia i wychowania. Niektórzy chcą przypisać nowemu podejściu w pedagogice rolę «konia trojańskiego», który miałby od środka, podstępnie zniszczyć istniejący przeszło 2 tysiące lat system wychowania chrześcijańskiego. Już nikt nie pyta, nie doszukuje się chrześcijańskich adaptacji tej pedagogii we współczesnych systemach oświatowych różnych krajów świata, bo jak się nie pyta, to nie trzeba formułować odpowiedzi, które mogłyby zaprzeczyć jedynie słusznej tezie negującej. O ile na przełomie lat 80. i 90. XX w. takim nurtem stała się antypedagogika, o tyle w ostatnich latach jest nim «pedagogika transhumanizmu».

Nauka jest walką z czasem. Czytając, badając coś, i pisząc zatrzymujemy czas, by przechrzyć śmierć. Utrwalamy bowiem myśli cudze i własne wpisując je w rytm doraźnego życia i odczuć, rodzących się wyobrażeń czy przeżyć, które dzięki naszej twórczości stają się wieczne. Jeśli uczynią człowieka lepszym, to znaczy, że spełniliśmy swoją powinność. Nie mam zatem wątpliwości, że warto zapoznać się z podstawami systemu pedagogicznego oddziaływania na dzieci, młodzież i dorosłych, jaki zapoczątkował Rudolf Steiner, a dzisiaj, i pewnie jeszcze przez następne wieki, kolejni jego badacze i afirmatorzy będą go rozwijać, doskonalić i upowszechniać. Przekonani zyskają impuls do dalszych badań i własnych praktyk, może pogłębią swoją refleksję, zastanowią się nad własnymi dokonaniem. Każda pedagogia jest jak sztuka, ma bowiem swoje stałe elementy, punkty oparcia, jak np. w malarstwie jest nimi droga albo rzeka, coś, co jest w stosunku do nas ponadczasowe (Chodzi o niewidzialne, 2008, s. 38). Być może wątpiący w sens nowo tworzącej się pedagogiki nabiorą do niej większego zaufania lub pozostaną przy swoich poglądach na jej temat, zaś dotychczasowi czy przyszli jej przeciwnicy będą musieli z jeszcze większą dozą manipulacji doszukiwać się w niej tego, czego w niej nie ma, by zachować swoje prawo do negacji. Wszystkie podejścia są możliwe.

Pedagogika nadziei. Jest tym rodzajem dyscypliny wiedzy i praktycznej refleksji o kształceniu i wychowaniu, która może nieustannie rozwijać się jako autonomiczna nauka, ale też może powstać na fundamencie pedagogiki pustki, beznadziei jako odpowiedź kierowana nadzieją i odwagą. Jest nią pedagogika, która – kierując się w stronę przyszłości – otwiera nowe perspektywy dla własnego istnienia i rozwoju. Jest przy tym pełna optymizmu i zaraża nim każdego, kto jest nią zainteresowany. To pedagogika bliższa utopii, sile promieniującego z jej wnętrza optymizmu, żaru, pociechy, zawierzenia, pasji i zaangażowania. Tak rozumiana pedagogika jest nośnikiem wiary, fascynacji, dążenia do upragnionych celów, jest pedagogiką transformacji, odmiany, siły oporu transformatywnego. *Ten kto ma rzetelną nadzieję, widzi przed sobą przestrzeń otwartą, poprzecinaną drogami, zapraszającą do ruchu. Zapewne dlatego symbolem człowieka przenikniętego nadzieją stał się obraz pielgrzyma. Pielgrzymem jest ten, który dzięki nadziei czyni właściwy użytek z przestrzeni. Przede wszystkim więc*

podąża on ku jakiejś przyszłości, w której nadzieja umieściła jego cel (Tischner, 2013, s. 198).

To pedagogika afirmacji reprezentowanej przez naukowca dyscypliny. Wymaga ona jednak więzów solidarności, kapitału społecznego i intelektualnego, by podejmować walkę nawet w sytuacjach absurdu czy toksycznych dla niej zagrożeń. Tego typu pedagogika wymaga pasji i odwagi, gotowości do podejmowania prób czy zdolności do wyrażania buntu mimo pojawiających się lęków, obaw czy braku doświadczeń i zewnętrznego wsparcia. Akt podejmowania protestu ożywia nadzieję, która jest w swej istocie zgodą na własną tożsamość, na wierność własnej nauce i tym, którzy ją tworzyli przez minione wieki. Pedagogika nadziei to nauka, która nie wyrzeka się etosu, wartości, idei, gdyż chcąc służyć człowiekowi jest świadoma tego, że on sam jest z natury istotą etyczną, to znaczy kimś, dla którego problem etosu jest zarazem problemem własnego bytu. Jeśli odkryje, gdzie, wśród jakich spraw, z jakimi ludźmi wiąże się jego ethos, może «przynieść owoc obfity». Jeżeli tego nie znajdzie, będzie żył jak istota obca samej sobie (Tischner, 2013, s. 171–172). Pedagogika nadziei to pedagogika ujawnianych przez jej przedstawicieli wartości, która tworzy przestrzeń nadziei, a więc ich możliwego doświadczenia jako aktów ludzkiej wolności. Pedagog nadziei to ten, który broni swoją pracę naukowo-badawczą i kształceniem (nauczycielstwem) poniżania i niszczenia pedagogiki, myśli z pedagogami i dla pedagogów, tworząc wspólną płaszczyznę porozumienia. Nadzieja jest możliwa tam, gdzie jest powiernictwo nadziei, gdzie człowiek komuś siebie powierza. Aby mogła zaistnieć nadzieja, musi być ktoś, w kim ją pokładamy (Tischner, 2000, s. 81).

Józef Nusbaum-Hilarowicz w wydanej w 1910 r. we Lwowie książce pt. *Uczeni i uczniowie* tak pisał o uroku badań naukowych: *W pracy twórczej naukowej obcujemy z największymi mocarzami ducha, zgłębiamy ich płody, a gdy najdrobniejszym choćby przyczynkiem posuwamy naukę naprzód, uczuwamy żywe zadowolenie wewnętrzne, że do skarbnicy, do której najlepsi i najtężsi duchem owoce swej pracy składają, i myśmy złożyli dorobek, z którym liczą się inni pracownicy na polu nauki* (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 12). Dalej zaś tak określa warunki pracy naukowej:

Nauka wymaga najzupełniejszego oddania się jej, nie znosi niczego obok siebie, jak wielka pani, której oddać należy całe serce, ale której połowicznie służyć nie można. Stąd też prawdziwy badacz naukowy służy tylko nauce, a jeśli zajmuje się od czasu do czasu i czem innym, np. jakąś pracą t.z. społeczną, to tylko okolicznościowo, ubocznie i nie poczytuje tego za cel swego życia. Uczony badacz nie znajduje też czasu na liczne stosunki towarzyskie, unika zwykle zabaw i rozrywek częstych, a nawet zupełnie w nich udziału nie bierze, przynajmniej w okresie intensywniejszej swej pracy naukowej (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 25). Najwyższej klasy naukowiec powinien kierować w uniwersytecie katedrą, gdyż tylko w ten sposób może prowadzić wykłady i zajmować się swoimi uczniami,

śledząc na bieżąco z tego też powodu postęp w rozwoju własnej dziedziny nauk.

Za Wilhelmem Oswaldem wyróżnia dwa typy naukowców: klasycznego i romantyka, którzy w odmienny sposób przyczyniają się do rozwoju nauki. U (...) *klasyka punkt ciężkości pracy naukowej polega na nadaniu możliwej doskonałości każdej pracy pojedynczej, każdemu poszczególnemu poszukiwaniu, podczas gdy u romantyka pojawia się nadmiar myśli, obfitość idei, które on usiłuje uzewnętrznić, zanim jeszcze każda z nich została w zupełności, w stopniu doskonałym przerobiona i opracowana. Klasyk pracuje powoli i spokojnie, romantyk szybko o bardziej gorączkowo, pierwszy idzie głębiej, ostatni zato ogarnia rzeczy szerszej, pierwszy jest w pracy naukowej i w ogóle w życiu naturą bardziej flegmatyczną, ostatni bardziej sangwiniczną* (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 44–45). Obserwacje tego autora są interesujące, bowiem wynika z nich, że klasyk często zwleka z opublikowaniem swoich dociekań, gdyż ciągle ma poczucie niespełnienia przyjętych założeń, jest kimś w rodzaju chorobliwego perfekcjonisty, a przy tym niechętnie naucza, są mało dostępni dla innych i nie tworzą własnych szkół naukowych.

Natomiast romantyk nie troszczy się w swoich publikacjach o szczegóły, gdyż chce jak najszybciej pozbyć się wraz z wydaniem zajmującego go problemu, by podjąć kolejny problem badawczy. *Na takie drobnostkowe opracowywanie swych zdobyczy nie ma on wprost czasu, bo już nowe świtają mu idee, nowe pochłaniają go problemata. (...) jemu chodzi przede wszystkim o wypowiedzenie się, o przedstawienie świata wyników zagadnień, które go dręczyły* (Nusbaum-Hilarowicz, 1910, s. 50). Pedagog nadziei to naukowiec, który kieruje się w swoim pragnieniu dociekania prawdy o kształceniu i wychowaniu – nieskończonością myślenia o człowieku i jego relacjach ze światem, z innymi i z samym sobą. *Myślenie jest jakby ukrytym porównywaniem tego, o czym się myśli, z tym, dzięki czemu można myśleć o tym, o czym się myśli, tak jak się myśli – nie inaczej. Jedno nie da się oddzielić od drugiego. Bez pragnienia nie byłoby myślenia i bez myślenia nie byłoby pragnienia* (Tischner, 1990, s. 40–41).

Pedagogika w każdym z przywołanych tu wymiarów toczy walkę zarówno o prawo do swego istnienia, jak i o swoją wewnętrzną i zewnętrzną wiarygodność. Jedni wnoszą do niej swoje nadzieje, a inni jej ich pozbawiają, kiedy troska o tę dyscyplinę naukową splata się z horyzontem zdrady, osamotnienia i beznia. W życiu społecznym, w tym w świecie nauki i oświaty – jak pisał J. Tischner: *Zacierają się granice między tym co stałe, a tym co zmienne. Ponieważ nic na świecie nie jest pewne, nie ma w nim podstaw dla stałości. Zdrada jest trwającą wciąż obok nas naszą możliwością. Co więcej, mówi się nawet, że jest ona wprost koniecznością: czyż nie musimy nieustannie zdradzać tego, co przemija, aby móc obcować z tym, co nadchodzi* (Tischner, 1992, s. 95)? Także pedagogika jako nauka i praktyka społeczna znajduje się od wieków w szczególnej sytuacji, bo funkcjonuje w

stanie ustawicznego zagrożenia i niepewności. Nie ma w tym niczego wyjątkowego, a jednak ciągle obawiamy się o jej losy. *Zagrożenie i niepewność zawsze należały do warunków ludzkiej egzystencji, w pewnym sensie dawniej nawet w większym stopniu niż dziś* (Beck, 2012, s. 15).

Skoro w XXI w. niepomierzenie wzrasta rola mediów i związanych z nimi zawodów, za pośrednictwem których można w sposób wieloznaczny i wielowymiarowy manipulować opinią publiczną oraz w związku z tworzeniem przez nie świata wirtualnego, pojawia się zupełnie nowa rola pedagogiki i nauczycielstwa, która powinna służyć społeczeństwu w tym, by nie pozwolić na zastąpienie świata realnego życiem wirtualnym, stechniczowanym, uprzedmiotawiającym człowieka. Zaczynamy żyć w świecie dominującej cenzury (w duchu poprawności politycznej), w miejsce której stosowane są – jak pisze Kapuściński – *inne mechanizmy definiujące, co należy uwypuklić, co przemilczeć, a co zmienić, pozwalające manipulować w sposób bardziej subtelny* (Kapuściński, 2013, s. 17). Jest to o tyle niebezpieczne, że włącza się w ów zafałszowany przekaz powszechna edukacja, która staje się w rękach władzy doskonałym narzędziem do dokonywania rozmaitych zabiegów na mentalności i wrażliwości społeczeństw. Jeśli nauczyciele, wychowawcy, instytucjonalni opiekunowie nie znajdą wsparcia w pedagogach, szczególnie z środowiska naukowego, to z czysto pragmatycznych i egzystencjalnych racji staną się kluczowym czynnikiem deformowania realnego świata ludzkich istnień, w którym rzeczywistość będzie wypierana przez fikcję, pozór, fałsz i bezceremonialny cynizm oraz hipokryzja elit.

Revolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji humanum, w której pomożemy dzieciom i młodzieży, ale i światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w realu z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie. Po raz pierwszy pedagogika musi stać się nie tyle forpocztą przemian społecznych i budowania czy współkreowania przyszłości, ale obrony człowieczeństwa w warunkach coraz bardziej dehumanizującego się świata. Nie możemy stać biernie po stronie manipulatorów, przyglądać się toksycznym zmianom i nawet krytycznie je opisywać oraz interpretować, tylko musimy zacząć interweniować, przeciwstawiać się temu, co jest patologiczne, destrukcyjne by wzmacniać potencjał samoobronny kolejnych pokoleń wobec pazerności świata skrywającego zło.

Pedagogika musi nadal prowadzić eksperymenty, realizować swoje projekty w każdym z dopuszczalnych i pożądaných społecznie nurtów, prądów czy normatywnych projektów, ale zarazem powinna zwiększyć swoje zaangażowanie w formacji samoświadomości i sumienia podmiotów, które są narażane na manipulację, wykorzystanie czy ekskluzję. Nie wolno nam zaniedbać dokonań przeszłości, uniwersaliów pedagogicznej myśli i dydaktycznych dokonań w obliczu zmian, które sprzyjają zapomnieniu, fałszowaniu historii, faktów i wydarzeń, niszczeniu autorytetów czy podważaniu

rzeczywistych zasług naszych liderów. Pedagogika nie może jednak akceptować maski fałszu i obłudy u tych, którzy pod pozorem akademickiej czy oświatowej misji, troszczą się w istocie o samych siebie, o osobisty dobrobyt wchodząc w koalicje polityczne (partyjne) i instytucjonalne z władzą. Ta wykorzysta każdy, nawet największy autorytet do realizacji partykularnych celów, które nie mają nic wspólnego z humanizmem, edukacją, nauką czy kulturą.

Pedagog nie jest zawodem dla cyników, hipokrytów, manipulatorów i intrygantów, którzy załatwiają swoje interesy, lecząc własne kompleksy czy zaspokajając kosztem innych własną omnipotencję władztwa. Niezwykle ważny jest tu głos Ryszarda Kapuścińskiego, który u schyłku swojego życia przekazał nam kluczowe przesłanie nie tylko dla jego profesji, ale przecież dotyczących w takiej samej mierze naszej – oświatowej oraz akademickiej, skoro jest nią poszukiwanie – a nie głoszenie jedynie słusznej – prawdy. *Obecnie problemem komunikacji nie jest przemilczanie prawdy, ale to, że słowo nie ma już tego samego ciężaru gatunkowego, co kiedyś. Jeśli za komunizmu w sowieckiej prasie pojawił się krytyczny artykuł, ktoś kończył w łagrze. Każde słowo ważyło o życiu lub śmierci. Teraz, w sytuacji nadmiaru i wszechobecnej rozrywki, można pisać o wszystkim i nikogo to nie interesuje. Na przykład w polskiej prasie pisze się, że minister jest kłamcą i nic się nie dzieje, minister nie zostaje zdymisjonowany, dalej robi to, co uważa za stosowne* (Kapuściński, 2013, s. 31). To nie tylko informacja stała się towarem na rynku, ale także edukacja i nauka, które mają służyć minimalizacji kosztów państwa ustępującego od publicznego interesu na rzecz generowania i maksymalizowania zysków jego popleczników. To już jest więcej niż niebezpieczne, skoro na strukturach przepływu środków publicznych, w tym także unijnych, rozwija się działalność politycznych kadr i związanych z nimi środowiskami cynicznych popleczników w niewielkim stopniu służąca młodym pokoleniom i obywatelom!

Podsumowanie. Dopuszczono do udziału w wydawałoby się – naukowym zjeździe pedagogicznym posłów, polityków, którzy nie mają nic wspólnego z dochodzeniem do naukowej prawdy, tylko są zainteresowani – jak pisał o tym przed laty S. Hessen – poszerzaniem własnego elektoratu i pozyskiwaniem autorytetu nauki do realizacji – przecież nie powszechnie akceptowalnych – celów i wartości. W państwie pluralistycznym otwartym naukowcy powinni z większą wrażliwością i wyczuleniem reagować na potrzebę prowadzenia rzetelnych badań naukowych, a nie podporządkowywania ich rynkowemu ideowo płatnikom. To kompromituje i niszczy naukę oraz jej środowisko.

Jeśli nie będziemy traktować nauki jako profesjonalnej misji społecznej, kulturowej i historycznej, tylko oddamy się w ręce polityków, biznesu i przedstawicieli innych nauk jako służących jedynie wykonawstwu ich zaleceń, to podcinamy gałąź drzewa pokoleń, które nam zawierzyły kształcąc nas i promując

nasze dokonania. Najwyższy czas podnieść się z kolan, z usługomości, wyzwolić się z oportunistów, by współtworzyć nową tożsamość pedagogiki jako nauki i praktyki publicznej. Każde pójście w uproszczenia, pozorantwo, niszczy jakże konieczny dla naszego funkcjonowania w społeczeństwie szacunek i zaufanie, redukuje zdolność do rozumienia złożoności świata edukacji w jej wszystkich wymiarach, sukcesach i dramatach. Być może musimy zmienić język komunikowania się z otaczającym nas światem zachowując we własnych strukturach i dla potrzeb nauki jego hermetyczną, wysoce specjalistyczną odmianę. Jeśli mamy służyć i być lojalni, to trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie: czemu, komu i jak? Co ma być podstawą, kryterium odniesienia, fundamentem, poniżej którego nie powinniśmy nigdy zejść?

Jeśli chcemy na przykład pisać o zjawiskach społecznych, musimy zaprezentować możliwie najszersze ujęcie tematu: filozofia, antropologia, psychologia,

wszystko, co może dotyczyć tej problematyki. Nie możemy zapuszczać się w obszary społeczne i polityczne bez gruntownych studiów istniejącej literatury przedmiotu; to niedopuszczalne, i nie tylko dlatego, że wszechstronne przygotowanie chroni nas przed wymyśleniem odkrytego już raz prochu, lecz dlatego, że wcześniejsza lektura daje siłę naszej prozie (Kapuściński, 2013, s. 61). Mimo tego, że w naukach humanistycznych i społecznych dochodzi do zamazywania granic na skutek prowadzenia interdyscyplinarnych badań, to jednak żadna z wyłonionych w pozytywistycznym okresie dyscyplin naukowych nie rezygnuje z zachowania własnej tożsamości, odrębności, a wprost przeciwnie, stara się ją umacniać pokazując szczególny wkład w metapoznawanie świata kształcenia i wychowania. Tego przedmiotu naszej obecności poznawczej i aplikacyjnej żadna z nauk szczegółowych nie jest w stanie zrealizować ani go nas pozbawić.

References

- Śliwerski, B. (2011). *Klinika akademickiej pedagogiki*. Kraków, Polska: Oficyna Wydawnicza «Impuls» (pol).
- Zob Z., Bauman. (2001). *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. Janusz Margański. Kraków, Polska: Wydawnictwo Literackie (pol).
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa, Polska: Wydawnictwo Sic (pol).
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Paris, France: Éditions du Dialogue. Société d'Éditions Internationales (pol).
- Interdyscyplinarnie i interdyscyplinarności*. (2012). Między ideą a praktyką. Adam Chmielewski, Maria Dudzikowa, Adam Grobler (red.). Kraków, Polska: Oficyna Wydawnicza «Impuls» (pol).
- Interdyscyplinarności i transdyscyplinarności pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*. (2011). Rafał Włodarczyk i Wiktor Żłobicki (red.). Kraków, Polska: Oficyna Wydawnicza «Impuls» (pol).
- Nisbett, R. E. (2009). *Geografia myślenia*, przeł. Ewa Wojtych. Sopot, Polska: Smak Słowa (pol).
- Tischner, J. (2003). *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał i opracował Aleksander Bobko, Wrocław-Warszawa-Kraków, Polska: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo (pol).
- Chmaj, L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa, Polska: PZWS (pol).
- Kotłowski, K. (1976). Pedagogika filozoficzna na UŁ w 30-lecie PRL. *Acta Universitatis Lodziensis*, Seria I, zeszyt 14 (pol).
- Muszyński, H. (1970). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa, Polska: PWN (pol).
- Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa, Polska: PWN (pol).
- Gajdamowicz, H. (1991). Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej. *Acta Universitatis Lodziensis*. Łódź, Polska: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego (pol).
- Surmaczyński, M. (2002). *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii, (Podręcznik)*. Wrocław, Polska: Oficyna Wydawnicza ARBORETUM (pol).
- Mizińska, J. (2012). «Człowiek to człowiek». Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach problemu interdyscyplinarności [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.). Kraków, Polska: Oficyna Wydawnicza «Impuls» (pol).
- Wróbel, S. (2006). Wstęp: Uniwersytet w opałach. S. Wróbel (red.). «Studia Pedagogiczno-Artystyczne», t. 6. Kalisz-Poznań, Polska: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu (pol).
- Machnikowski, R. M. (2002). *Spór o relatywizm w XX-wiecznej socjologii wiedzy naukowej*. Łódź, Polska: Wydawnictwo UŁ (pol).
- Lewowicki, T. (2007). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Radom, Polska: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB (pol).
- Pelcová, N. (2001). *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově*. ISV nakladatelství. Praha, Česko (cz).
- Pobłocki, K. (2013). Prawo do odpowiedzialności [w:] Markus Miessen, *Koszmar partycypacji*. Kraków, Polska: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana (pol).
- Śliwerski, B. (2000). Edukacja steinerowska na cenzurowanym? *Wszystko dla Szkoły*, 5; tenże, Etyczne problemy unikania lub deprecjonowania zaangażowania eksperckiego naukowców w środowisku oświatowym, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1–2 (pol).

- Chodzi o niewidzialne (2008). Z Jerzym Mierzejewskim rozmawiał Maciej Mazurek, Tygodnik Powszechny, 3, 38 (pol).
- Tischner, J. (2000). *Miłość nas rozumie*. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem, Wybór i opracowanie Wojciech Bonowicz. Kraków, Polska: Wydawnictwo ZNAK (pol).
- Nusbaum-Hilarowicz, J. (1910). *Uczeni i uczniowie*. Lwów, Ukraina: Nakładem Księgarni H. Altenberga (pol).
- Tischner, J. (1992). *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*. Kraków, Polska: Wydawnictwo ZNAK (pol).
- Beck, U. (2012). *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Warszawa, Polska: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR (pol).
- Kapuściński, R. (2013). *To nie jest zawód dla cyników*. Warszawa, Polska: Biblioteka Gazety Wyborczej. Literatura Faktu PWN (pol).

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО

Сліверський Богуслав, професор звичайний, почесний доктор, голова Комітету педагогічних наук Польщі, Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської, Лодзький університет, вул. Матейки 21/23, 90-237 Лодзь, Республіка Польща, boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

Погляд на педагогіку, принаймні в декількох можливих контекстах, безсумнівно, пов'язаний із відчуттям деяких станів та досвіду тих, хто є активними творцями цієї дисципліни, своїх дослідників або клієнтів. Автор пропонує розглянути три аспекти функціонування педагогіки в академічній сфері, перші два, що ведуть до її відносної «інвалідності», руйнування або аномалії з негативними наслідками цього процесу. Схожість умов наукової роботи та академічної позиції педагогів не забезпечують автоматичного їхнього співробітництва в останній з пропонованих вимірів педагогіки – педагогіки надії чи надії, пов'язаної з педагогікою.

Ключові слова: безнадійна педагогіка; педагогіка майбутнього; фундаменталізм.

PEDAGOGY OF THE FUTURE

Sliverskyi Bohuslav, Professor, Honoris Causa Doctor, Chairman of the Committee of Pedagogical Sciences of Poland, The Maria Grzegorzewska Pedagogical University, University of Lodz, 21/23 Mateiky Str., 90-237 Lodz, The Republic of Poland, boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

A view of pedagogy, at least in several possible contexts, is undoubtedly related to the sense of some states and the experience of those who are active creators of this discipline, the researchers or clients. The author suggests considering three aspects of the functioning of pedagogy in the academic field, the first two of which, lead to its relative «disability», destruction or anomaly with some negative consequences of the process. The similarity of the conditions of scientific work and the academic views of educators does not provide automatic cooperation in the last of the proposed dimensions of pedagogy – the pedagogy of hope or hope associated with pedagogy.

If we do not consider science as a professional, social, cultural and historical mission, with giving politicians and business representatives all the power to make decisions, we will cut the branches of the tree of generations, instead of promoting our achievements. The time has come to get up from knees, to create a new identity with usefulness for both scientific pedagogy and practice. It is possible that we should even change the language of communication with the outside world, preserving it in its structures and studying its tightness, highly specialized diversity. For example, if we want to write about social phenomena, we should present the widest possible approach to the topic: philosophy, anthropology, psychology – everything that can affect this issue. We are not able to carry out certain research in one or another field without careful study of the existing literature. Despite the fact that there are blurring boundaries in the field of humanities and social sciences as a result of interdisciplinary research, however, none of the positivist period selected scientific disciplines renounce its own identity. On the contrary, it tries to show a special contribution by metaphorizing the world of education.

Key words: hopeless pedagogy; pedagogy of the future; fundamentalism.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2017
Прийнято до друку 05.10.2017