

Beata KRZYSZPIN

Aluwalne koncepcje współczesnej pedagogiki

Wprowadzenie

Mało kto wie, że pedagodzy tworzą znacznie więcej koncepcji teoretycznych, aniżeli na przykład fizycy, chemicy czy matematycy razem wzięci¹. Powstaje więc naturalne pytanie, skąd bierze się w nich, taka obfitość pomysłów?

Częściowej odpowiedzi, dostarcza w swojej pracy *Metatheorie der Erziehung* Wilhelm Brezinka, pisząc m.in.: „Dziwną koleją losu pedagodzy przywłaszczają sobie nazwiska badaczy np. Spencer, Weber, Habermas, którzy z natury rzeczy nigdy nie byli pedagogami – co raczej, byli to filozofowie lub socjologodzy. Przywołując kogokolwiek zaczyna dopasowywać się «teorie», które *de facto*, nigdy nie powstały»².

Przytoczona tu wypowiedź W. Brezinki stanowi trafne spostrzeżenie, które zostaje na ogół przez pedagogów przemilczane. W. Brezinka daje do zrozumienia, że wielu pedagogów przywłaszcza sobie poglądy innych, uznając je w dodatku za pedagogiczne. Ponadto wielu pedagogów tworzy koncepcje ponad miarę. Wystarczy odwołać się do opracowań H. Daubera czy H. Krügera, aby przekonać się, jak „przemycają” oni rozważania do pedagogiki faktycznie nie należące³.

H. Dauber czy H. Krüger, szeroko rozpisują się na temat tzw. „pedagogiki humanistycznej”. Czy można jednak wyobrazić sobie pedagogikę ahumanistyczną, skoro *par excellance* dotyczy ona osoby ludzkiej i jej postaw wychowawczych?

Edward Spranger pisze na przykład, że pedagogikę należy uporządkować oraz ukształtować za pomocą norm i systemów wartości⁴.

¹ Szerzej zagadnienie to omawia dwukrotny laureat Nagrody Nobla Leon Lederman w pracy: *Ideas of really science*, „Boca-Raton” CRC Press, Florida 2000, s. 183.

² W. B r e z i n k a, *Metatheorie der Erziehung*, München–Basel 1978, s. 207.

³ H. H. K r ü g e r, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2006, a także H. D a u b e r, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, „Impuls”, Kraków 2004.

⁴ Nie może być innej pedagogiki niż humanistyczna.

Przedo wszystkim pedagogika humanistyczna pozbawiona jest norm, gdyż nie jest nauką normatywną (jak np. etyka czy prawo). Także rozpisywanie się o pedagogice doświadczalnej (empirycznej) jest *idem per idem*. Przecież nie może istnieć wychowanie bez doświadczenia.

Pedagodzy w swoich opracowaniach kompletnie pomijają troskę, jak owe koncepcje, stanowiska czy modele wychowawcze przelożyć na grunt praktyki wychowawczej.

Gdyby wszelkie teorie pedagogów dałoby się przenieść na grunt praktyki – to przeważaliby sami wspaniali wychowankowie, prawie „beatyfikowani”. Niestety, jest inaczej. Można by powiedzieć, że stan obecnego wychowania jest odwrotnie proporcjonalny do rodzących się teorii czy koncepcji pedagogicznych. I na tym fakcie zasadza się słabość dzisiejszych stanowisk pedagogów.

Obok pedagogiki humanistycznej powstały pedagogiki ekologiczne, marketingowe, hermetyczne, fenomenologiczne etc. Czy jednak natłok tych wszystkich propozycji pedagogicznych, przekłada się w jakimkolwiek stopniu na grunt praktyki? Czy są widoczne skutki wychowawcze, lawinowo narastających koncepcji pedagogicznych?

Artykuł ten stanowi próbę odpowiedzi na tak postawione pytanie.

1. Pedagogiczny eklektyzm

Heinz Krüger wyróżnił pedagogikę kultury (Geist) oraz pedagogikę empiryczną⁵. Łatwo zauważyć, że podział podany przez H. Krügera, jest z natury wadliwy. Pedagogika kultury oznaczałaby w praktyce tyle, że każdy krąg kulturowy posiada własną, specyficzną pedagogikę – albo też, że myśl pedagogiczna jest funkcją danej kultury. To teza karkołomna.

Z kolei wyróżnienie pedagogiki empirycznej jest przykładem tautologii, jako że nie ma innej pedagogiki, jak tylko empiryczna.

Natomiast Heinrich Dauber kojarzy pedagogikę z polityką – terapią i socjologią, a czasami nawet i z psychologią⁶.

Trzeba przyznać, że bardzo rzadko w rozprawach pedagogicznych pojawiają się tego rodzaju eklektyzmy, czego unikają na przykład polscy pedagogodzy.

Pozostawmy na razie, niemieckojęzyczny obszar pedagogiki i przejdźmy do kręgu kultury anglosaskiej. Wystarczy tu przywołać koncepcje J. Elliotta, M. Mc Namary czy R.M. Geoffreya paradygmatu „cognitive science” albo epistemologii praktyki nauczycielskiej R. Gibbso⁷. Pedagodzy tej orientacji proponują tzw. „redukcję” treści programowych – z tego względu, że ogrom wiedzy rozrasta się wykładniczo.

⁵ Tamże, s. 11.

⁶ H. D a u b e r, dz. cyt., s. 171.

⁷ J.M. G i b b s o n, *Education and its new concept*, „Punquin-House”, New York 2002, s. 67.

Jednakże pedagog amerykański Shelly Morgan, proponuje inne podejście do edukacji, zwane „essential education”.

A więc nie redukcjonizm, ale „essential” ma stanowić istotę współczesnej edukacji. Oznacza to tyle, że należy w procesie kształcenia ograniczyć się do kwestii fundamentalnych, a nie marginalnych⁸.

Nie jest ważna informacja, że każda liczba pomnożona przez zero daje nam wynik zero, ale skąd ten wynik? Z rzeczywistości czy z umowy? Czy to fakt realny czy może tylko konwencja?

Nie jest kwestią zasadniczą znajomość faktów historycznych, opisujących bitwy, wojny czy rewolucje, ale bardziej fundamentalnym problemem jest wyjaśnienie tych faktów – dlaczego gatunek ludzki pozostaje w ustawicznych konfliktach ze sobą? Czy to zasada, czy ułomność ludzka?

Z kolei L. Schulman eksponuje tzw. kontekstowe właściwości klas⁹.

Znana jest też koncepcja S. Penso tzw. „pedagogicznych treści wiedzy przedmiotowej” (pedagogical content knowledge) i dotyczy ona nauczycielskich interpretacji i transformacji wiedzy przedmiotowej¹⁰.

Koncepcja S. Penso wymaga wyjaśnienia, o co w tej kwestii chodzi? Owe semantyczne slalomy zaciemniają istotę zagadnienia i wywołują wrażenie uczoności koncepcji. Na uwagę zasługuje fakt, że fundatorzy nowych pomysłów w pedagogice kładą nacisk głównie na procesy kształcenia, a nie na wychowanie.

Te rażące dysproporcje w trendach współczesnej myśli pedagogicznej ujął znakomicie K. Misiołek w pracy pod tytułem *Niewspółmierności we współczesnej pedagogice*¹¹.

Z podanego tu szkicowego przeglądu tylko niektórych koncepcji pedagogicznych można zauważyć, że pedagogika dzisiejsza, a ściślej mówiąc pedagogicy – mają niepoahamowane tendencje tworzenia teorii i koncepcji pedagogicznych. Skoro jednak jest tak dobrze w tekstach, to dlaczego jest tak źle w realnym wychowaniu?

Czyżby teksty pedagogów miały dowartościowywać ich samych? Czy raczej powinny one być pomocne tym, którzy na co dzień zmagają się z trudami wychowania – od badaczy oczekują oni rzetelnych przemyśleń, a nie „semantycznych lamańców” i intelektualnej kokieterii.

Należy uwolnić myśl pedagogiczną od zbędnej frazeologii napuszonych opracowań. W propozycjach pedagogów powinny znaleźć się faktyczne problemy, a nie „barokowe” dywagacje.

Nauczyciele, opiekunowie i wychowawcy oczekują komunikatywnych wywodów, które ułatwiłyby mozolną pracę czynnych pedagogów praktyków.

⁸ S. M o r g a n, *Introduction to modern psychology and sociology*, „Lambert” Lectures, Chicago–Detroit 2003, s. 64–68.

⁹ L. S c h u l m a n, *Knowledge and teaching*, „Harvard Educational Review” Vol. 57 1987.

¹⁰ S. P e n s o, *Pedagogical content knowledge*, „Bentica” Roma Addizionale, 2001 s. 124.

¹¹ K. M i s i o ł e k, *Niewspółmierności we współczesnej pedagogice*, Konferencja Naukowa GWSP, Myslowice 2004, s. 66.

2. Stany „nieoznaczone” w wychowaniu

Od momentu powstania mechaniki kwantowej uczeni uświadomili sobie fakt, iż nie ma żadnej nauki „ściślej”. Wręcz odwrotnie, nauki matematyczno-fizyczne obciążone są stanami nieoznaczonymi (zasada nieoznaczoności W. Heisenberga). Nauki społeczno-humanistyczne też posiadają stany nieoznaczone. W praktyce oznacza to fakt, że nie można opisać zjawisk edukacyjno-wychowawczych precyzyjnie. Można budować modele bądź przybliżenia dla celów heurystycznych, ale będą one odbiegać od rzeczywistości. Nie oznacza to wcale namowy, iż należy zrezygnować z tworzenia koncepcji pedagogicznych. Oznacza to raczej sytuację, w której wszelkie idee pedagogiczne należy tworzyć z respektem dla rzeczywistości – a nie komponować „gabinetowe” teksty, które żyją własnym życiem.

Pomysłodawcze idee pedagogiczne powinny z pełnym szacunkiem dla realiów troszczyć się, aby ich przemyślenia zgodne były z faktycznym obrazem. Aby nie stanowiły czystej spekulacji bądź improwizacji. Powinny one natomiast uwzględniać całe empiryczne bogactwo, jakie niesie ze sobą codzienna praktyka pedagogiczna¹².

Takie teksty istnieją w pedagogice. Należy bowiem pamiętać, że były czasy, kiedy polska myśl pedagogiczna i polscy pedagodzy należeli do wiodących ośrodków badawczych w Europie. Polscy pedagodzy nie przywoływali w gorli i chwale Williamsów, Schulzów bądź innych autorytetów. Byli prawdziwie rzetelnymi badaczami. Oczywiście, że nauka nie może być hermetyczna. Jest ona ponad granicami państw i narodów. Nie może ona jednak powielać tego, co uczynili lub napisali już inni przedstawiciele danej dziedziny wiedzy.

Nie ma czegoś takiego jak nauka „narodowa”. Nie ma pedagogiki polskiej, niemieckiej, amerykańskiej etc. Wszelka nauka jest wartością ogólnoludzką. Na tym polega jej uniwersalizm. Pedagogika jest szczególnego rodzaju nauką. Dotyczy ona kształtowania ludzkiej osobowości i charakteru, postaw i światopoglądu. To nauka osobliwego rodzaju – bo związana jest ściśle z ludzką osobą, a więc wartością najwyższej miary.

Z tych względów pedagogika nie może być zlepkiem frazesów słownych, ornamentów czy dogmatów. Natomiast ma być nauką o wychowaniu i edukacji, a jednocześnie służyć wszechstronnemu rozwojowi człowieka.

Bezpośrednim tworzywem pedagogiki jest człowiek. W tym sensie, status pedagogiki jest bezdyskusyjny.

Należy ubolewać, że są badacze, który zastanawiają się, czy pedagogika jest nauką?

Oczywiście, że pedagogika jest nauką i to najwyższej klasy. Myślę, że nawet w środowiskach uczonych ciągle mało docenianą. Pedagogika nie potrzebuje metafizycznych wynurzeń, ale trafnych teorii edukacyjnych¹³.

¹² Nie powinny być całkowicie sformalizowane.

¹³ Czyli trafnych uogólnień, teoretycznych faktów rzeczywistych.



Takie teorie kiedyś tworzono. Warto tu przypomnieć badaczy pedagogów szkoły lwowsko-warszawskiej (S. Baley, S. Hessen, M. Kreutz, W. Witwicki).

Dzisiaj dominują teksty postmodernistyczne, zwolnione z badawczej dyscypliny. Przypominają bardziej eseje niż prace naukowo-badawcze.

Myśli pedagogicznej należy się widoczne miejsce w ogromie nauk społeczno-humanistycznych w takim wymiarze, aby świat czynnych pedagogów mógł czerpać inspiracje i wzbogacać swoje codzienne poczynania.