



3/2004 (6)

## ***Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania***

---

**Bogusław Śliwerski**

Nauka dba o pozbawianie nas iluzji.  
Nawet nie wiadomo, czemu jej na tym zależy<sup>1</sup>.

Pluralizm teorii wychowania stał się dla pokolenia nauczycieli oraz pedagogów i kandydatów do tych zawodów przełomu lat 80. i 90. XX w. czymś oczywistym, naturalnym, ale wcale to nie oznaczało, że łatwym, a zarazem dobrze przyjętym. Jeszcze nie wszyscy byli przekonani, że ten stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycznej stanie się trwałym osiągnięciem nadchodzących czasów transformacji społeczno-politycznej. Niektórzy mieli nadzieję, że mimo wszystko w naukach o wychowaniu niewiele się zmieni, że władze nie wypuszczą ze swoich sieci wpływów tej sfery oddziaływań, która legitymizuje postawy ludzkie, orientuje na określony świat wartości, służy etatystycznej indoktrynacji czy urabianiu społeczno-politycznemu z wykorzystaniem struktur i procesów obowiązkowej oświaty.

Niewątpliwie, część nowego pokolenia badaczy wykorzystała tę szansę, by natychmiast ujawnić i przekazać społeczeństwu wiedzę zdobywaną w zaciszu osobistych penetracji naukowo-badawczych, w wyniku nawiązywanych od lat kontaktów międzynarodowych z naukowcami krajów wolnych od różnego rodzaju reżimów czy totalitaryzmów. Trzecia Rzeczpospolita stała się z każdym rokiem państwem zorientowanym na wartości pluralizmu i demokracji, społeczeństwem otwierającym się na wielość i poszanowanie indywidualnej wolności. W dyskursywnej walce o kształt pedagogiki polskiej można zatem wyróżnić dwa nurty:

---

<sup>1</sup> Cz. Miłosz, *Uczeni*, „Tygodnik Powszechny” 16 czerwca 2001, s. 13.

- pierwszy, charakteryzujący się „epistemologiczną pewnością”, dążeniem do zamykania się tożsamości pedagogiki w granicach dotychczas obowiązującej pedagogiki monistycznej, odrzucającej i wykluczającej wszelkie alternatywne wobec pedagogiki socjalistycznej (pozytywistycznej, instrumentalnej) kierunki i prądy pedagogiczne;
- drugi, cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze – wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej.

Nic dziwnego, że duża część środowiska nie zdążyła się dobrze w tym procesie zorientować, by móc – adekwatnie do zmiany – dokonywać osobistych rozstrzygnięć, podejmować decyzje, które rzutowałyby na sposób pełnienia roli społecznej i zawodowej. Ten stan trwa zresztą po dzień dzisiejszy, choć niewątpliwie nasza wiedza o stopniu zróżnicowania wiedzy o różnych prądach i kierunkach wychowania jest znacznie większa. Jakże niezwykle trafnie oceniła tę sytuację Joanna Rutkowiak, kiedy w połowie lat 90. pisała:

Pedagog ukierunkowany ideami jednej pedagogiki nie potrzebuje żadnej mapy, gdyż ma przed sobą określoną drogę, której niejako poddaje się. Pedagog dwóch dróg jest w bardziej złożonej sytuacji; jego problem sprowadza się do podjęcia decyzji w ramach konstrukcji dychotomicznej, gdyż tak właśnie, w formie przeciwstawnych możliwości, interpretuje on funkcjonujące koncepcje wychowania. Odcina się natomiast od innych, nie mieszczących się w dwuczęściowej strukturze i w tym sensie nie koncentruje się na uzyskiwaniu orientacji w całości zagadnienia, w związku z czym mapa jest mało przydatna także i jemu<sup>2</sup>.

Co jednak ma zrobić nauczyciel, który zderza się z wielością teorii pedagogicznych? Jak ma odnaleźć się w świecie odczuwanego „chaosu”, nieładu konkurujących między sobą podejść i orientacji, nie eliminując wstępnie żadnego z nich? Zdaniem

---

<sup>2</sup> J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, pr. zb. pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 13.

J. Rutkowiak, pedagog w świecie różnych odmian myślenia o edukacji powinien przyjąć postawę wędrowca, posuwającego się swoim traktem i posługującego się stosowną mapą pluralistycznego świata pedagogicznych myśli i teorii. Jest mu ona potrzebna dlatego, gdyż niechybnie doświadcza lub spotka się ze sprzecznością między obfitością wytwarzanych dóbr, obiektów, idei, a niemożnością ich skonsumowania.

W świetle refleksji socjologa Zygmunta Baumana nie wystarczy

wiedzieć jak się rzeczy mają, by dobrze postąpić; ale bez tej wiedzy szansa, że się dobrze postąpi, byłaby nieporównanie szczuplejsza. (...) By zrozumieć, co się dzieje, trzeba wpiery rozlane beładnie doznania w jakieś koryto rzeki ująć – czy wyrażając się bardziej uczenie „usensownić” je, nadać im formę, zorganizować wokół jakiejś „osi problemowej”<sup>3</sup>.

Dla mnie taką osią będą metafory hipermarketu<sup>4</sup> i labiryntu, które pozwalają przezwyciężyć ograniczenia pojęciowe naukowego kodu ze swoimi rozdrożami, pułapkami, zakrętami, z błądzeniem i popełnianiem błędów, ale także z radością odkryć i poczuciem właściwego wyboru. Obie metafory ilustrują dylemat ludzkiego losu, symbolizują wędrówkę przez nauki o wychowaniu w jakiejś zamkniętej przestrzeni, a zarazem odwołują się do tych ludzkich doświadczeń i chwil, kiedy uwięzieni, osaczeni czy zabłąkani musimy dokonać wyboru. A ten staje się najcięższym przywilejem wolnego człowieka. Wpadliśmy w pułapkę kultury wielkiego domu towarowego, gdzie na kilku piętrach, w kilkudziesięciu sklepach zachęca się tłum klientów do zaspokojenia swoich potrzeb i spełnienia marzeń. To właśnie on wprowadza nas w zdecentrowaną i chaotyczną rzeczywistość, w której jedynie czujne oko właściciela i jemu jedynie znane sposoby pozwalają zaplanować nad przestrzenią i jej pozornym porządkiem.

Czyż świat nauk pedagogicznych nie przypomina nam podobnego chaosu i natłoku idei, teorii i filozofii, które przeciskają

---

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Przedmowa*, w: Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, *Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 10-11.

<sup>4</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura. Tożsamość. Edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 31 n.

się do centrum, by zmusić nas do aktywności poznawczej i nabywczej, do przemieszczania się przez kolejne metanarracje („sale z półkami i wieszakami” wiedzy), będące terytorialną odrębnością ich przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych? Jak wpływa na nas ten świat sfragmentaryzowanych, zróżnicowanych, ale zarazem skupionych w jednym miejscu teorii? Czy tak, jak w supermarkecie, pod pozorem wolności do kupowania, mamy do czynienia z subtelnym i pełnym przyjemności kontrolowaniem przez producentów i sprzedawców wiedzy naszej pedagogicznej tożsamości? Czyż nie jest tak w naszym obcowaniu z syntezami wielkich i małych teorii wychowania, jak w wielkim domu towarowym, gdzie „pełne uroku «możesz być każdy» zamienia się w złowrogie «musisz być każdy»”<sup>5</sup>.

Swoistego rodzaju „epidemia” czy inflacja pedagogicznych teorii, ich rozdrobnienie sprawiają, że nauczyciele tracą zdolność czynienia rozróżnień między nimi i budowania kluczowych dla dualistycznie postrzeganego świata opozycji,

które zawsze, z jednej strony, wskazują na wartość prawdziwą, a z drugiej, poprzez konfrontację, ustalają zestaw nie-wartości, albo wartości opozycyjnych. Jak w sytuacji takiej nadmiarowości rozproszonych wartości szacować, co jest pięknem, a co brzydota, co prawdą, a co fałszem, co dobrem, a co złem? Gdy zbyt wiele wartości atakuje nas jednocześnie i nie mają one odniesienia w rzeczywistości, gdyż tylko przypominają one niegdyś prawdziwe dylematy, cały ich system po prostu znika, nie da się ustalić<sup>6</sup>.

Przyjrzyjmy się zatem ofercie autorów syntez teorii wychowania, którzy – podobnie jak twórcy hipermarketów – starają się udostępnić społeczeństwu jak największy wybór zróżnicowanej wiedzy („towarów”). Jest to ważne także dlatego, iż – zdaniem Z. Melosika – w każdym społeczeństwie trwa walka różnych teorii pedagogicznych o zdobycie statusu wersji obowiązującej (to znaczy statusu metanarracji).

---

<sup>5</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>6</sup> W.J. Burszta, W. Kuligowski, *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury*, wstępem opatrzył Z. Bauman, Warszawa 1999, s. 97.

Teoria aktywnie uczestniczy w walce o kształt rzeczywistości. Z perspektywy ponowoczesnej teoria stanowi przejaw dążenia do kontrolowania granic rzeczywistości, która w danym miejscu i czasie uważana jest za normalną i naturalną. Stąd teoria – wbrew temu, co zwykle głoszą jej twórcy bądź wyznawcy – nie reprezentuje prawdy i (prawdziwej) wiedzy, lecz je wytwarza<sup>7</sup>.

Hipermarket wiedzy staje się nie tylko miejscem i przestrzenią publicznej wyprzedaży wiedzy, ale i swoistego rodzaju labiryntem, terytorium, po którym powinni umiejętnie się poruszać jego klienci. Jest też wokół niego teren w postaci przylegających placówek usługowych, którymi – w tym ujęciu – są nauki pogranicza.

Autorzy syntez teorii pedagogicznych, ich klasyfikacji, sposobów i zawartości ich prezentacji stają się kreatorami „hipermarketów teorii”, w których każdy z rozdziałów może odzwierciedlać odmienną orientację aksjologiczną, psychologiczną czy socjologiczną. Kryją się za autorskim wyborem i strukturą narracji czynności włączania i wyłączenia określonych dyskursów. W tym świetle teorie pedagogiczne, które są konkurencyjnymi formami (re)prezentacji wiedzy o wychowaniu, walczą o uzyskanie statusu teorii prawdziwej, jedynej i niezaprzeczalnej.

Teoria staje się formą symbolicznego kapitału, którego posiadanie – w symbolicznej walce o wyznaczanie kształtu świata – jest decydujące<sup>8</sup>.

To trochę tak, jak z towarami, które są – w zależności od miejsca ich wyeksponowania w hipermarkecie – bliżej lub dalej od klienta.

W tej perspektywie, znaczenie tekstu nie istnieje autonomicznie w tekście, lecz jest tworzone w jego dialogicznym stosunku z innymi tekstami. Tekst staje się intertekstualnym układem – miejscem spotkania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnych tekstów. W rezultacie, nie istnieją uprzywilejowane znaczenia tekstu. Ma on charakter otwarty – prowokuje wiele różnorodnych (często sprzecznych ze sobą) możliwości czytania

---

<sup>7</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (Kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 25.

<sup>8</sup> Tamże, s. 28.

i nadawania znaczeń. Teoretycznie tekst ma tyle znaczeń, ilu jest jego czytelników<sup>9</sup>.

Pytanie zatem o to, czy i po co chodzimy do hipermarketów, jest w tej metaforycznej konwencji poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, po co studiować wiedzę o współczesnych prądach i kierunkach pedagogicznych. Chodzimy przecież do sklepów nie tylko po to, żeby coś kupić, ale też żeby sobie „pooglądać”. Chcemy kupić jedną rzecz, a jednak patrząc na promocje innych towarów, wybieramy coś dodatkowego, coś czego wcześniej nie planowaliśmy. Czy z teoriami wychowania nie jest podobnie? Czy nowa na rynku idei teoria pedagogiczna nie staje się dla nas pretekstem do relatywizacji własnych doświadczeń praktycznych?

Wśród nauczycieli, wychowawców są przecież tacy, którzy mają świadomość tego, jaka wiedza jest im w danym okresie niezbędna czy przydatna. W zależności od tego, czy są studentami pedagogiki, czy rodzicami poszukującymi odpowiedzi na pytania związane z codziennymi zabiegami opiekuńczo-wychowawczymi, łakną wiedzy z aksjonormatywnej, psychologicznej bądź ideologicznej perspektywy. Nic dziwnego, że ci, którzy poszukują rozwiązań bez uprzedniego zdefiniowania źródeł ich uzasadnień, korzystają właśnie z „hipermarketu wiedzy”, czyli metapedagogiki, by wędrując przez świat różnych idei i ich teoretycznych uzasadnień, dokonać wyboru najwłaściwszej dla siebie, zakupić ją do „skonsumowania” we własnej praktyce edukacyjnej.

Niektórzy staną się pasjonatami wiedzy (teorioholikami), wiecznie analizującymi, poszukującymi, refleksyjnymi i krytycznymi, a przy tym będą wciąż nienasyчени, niezadowoleni z istniejących koncepcji pedagogicznego świata. To pedagogiczni bibliofile, metafizycy, wiecznie „głodni” nowych tekstów. W świetle ideologii konsumeryzmu, takich konsumentów cechuje permanentnie nieadekwatna tożsamość, poczucie nie-spełnienia czy raczej niedopełnienia. Niektórzy, w imię edukacji ustawicznej, uzależnią się od kompulsywnego studiowania teorii pedagogicznych, by poprzez ich analizę i porównywanie poszukiwać własnej tożsamości zawodowej. Wynika to z ich wewnętrznego

---

<sup>9</sup> Z. Melosik, *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 43.

przymusu i ma najczęściej kliniczny charakter natręctw lub poczucia frustracji i winy, kiedy dowiadują się, że nie znają jeszcze tej czy innej teorii, tego czy innego modelu wychowania. Niewątpliwie jedną z przyczyn uzależnienia od wiedzy metapedagogicznej jest świadomość faktu, iż wreszcie różne teorie wychowania są powszechnie dostępne.

W „domu towarowym pedagogiki syntetycznej” nikt nie może zagwarantować nam spokoju, azylu od doznań na skutek nowych lub starych teorii. Być może są one w nowym opakowaniu, językowym, graficznym itp., to jednak

każda teoria odnosi się jakby do nieco innego świata, do określonego historycznego momentu i do poszczególnego jego rozumienia. (...) Świat składa się z wielu równoprawnych i sprzecznych ze sobą, rozproszonych rzeczywistości, które SA jednocześnie. Człowiek może żyć w kilku „na (jeden) raz”. Może zatem po chwili myślenia w jednej konwencji pomyśleć świat w innej, biorąc w nawias rezultat swej poprzedniej pracy intelektualnej. Jeśli zaakceptujemy to, wówczas nie będziemy już skłonni do (nowoczesnego w swej istocie) zaprzeczania istnieniu takich rzeczywistości i teorii, które nie wyrastają z naszej własnej biografii i naszego doświadczenia<sup>10</sup>.

Ludzie najchętniej robią zakupy w hipermarketach dlatego, że jest tam najtaniej, że jest dużo akcji promocyjnych, gdzie można wszystko wziąć do ręki i sprawdzić, czy aby nie jest popsute, gdzie można rozpakować daną rzecz z pudełka i sprawdzić, czy nam odpowiada lub nie. Podobnie jest z pracami syntetycznymi, poradnikami w zakresie wiedzy o wychowaniu, z wygłaszanyymi teoriami, dzięki którym możemy przyjrzeć się każdej z nich, jak towarowi (wiedzy), którego właściwości (przesłanki ideowe) mogą się nam wydać proste, łatwe i przyjemne, mogą wzbudzać najprzeróżniejsze skojarzenia, poczucie satysfakcji czy zbliżenia duchowego z naszymi odczuciami i doświadczeniami życiowymi.

W hipermarketach co jakiś czas zmienia się oferta sprzedaży podobnie, jak zmieniają się orientacje aksjonormatywne czy ideologiczne naukowców. Ci, co jeszcze kilkanaście lat temu byli

---

<sup>10</sup> Z. Melosik, *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 35

czołowymi przedstawicielami pedagogiki marksistowskiej, dzisiaj są wręcz fanatycznymi zwolennikami pedagogiki humanistycznej. Zmienili jedynie preferencje aksjologiczne, kategorie odniesienia, ale pozostali w obszarze tej samej gry językowej, poza którą nie są w stanie wyjść, ponieważ są w niej w pewnej mierze zamknięci. Podobnie jak pracownicy hipermarketu nakleją na przeterminowany towar naklejki z nową datą ważności, tak i niektórzy pedagodzy usiłują „sprzedać” swoje zdezaktualizowane teksty, uciekając się do wyeliminowania z nich nieadekwatnych już treści. Odklejają przymiotnik „socjalistyczny” z własnych tekstów i włączają do nich określenia wpisujące się w nowy zakres ważności. W tym przypadku zamiast socjalistycznej pedagogiki mamy: „pedagogikę europejską” czy „pedagogikę racjonalizmu krytycznego”. Tacy „kreatorzy” wiedzy przejawiają postawę formalnego przystosowania, podejmują działania pozorne<sup>11</sup>.

Dla niektórych nauczycieli studiowanie bogactwa pedagogicznych teorii i praktycznych ich egzemplifikacji jest problemem, podobnie jak robienie zakupów. Nie odpowiada im uczęszczanie do biblioteki czy księgarni, tak jak chodzenie pomiędzy wszystkimi stoiskami i wybieranie spośród co najmniej kilku gatunków tego samego towaru najtańszego lub naj...naj... naj... Są jednak takie osoby, dla których wejście do hipermarketu staje się najlepszą formą spędzania czasu wolnego. Mogą bowiem swobodnie zabawiać się nieustannym wybieraniem, przymierzaniem, smakowaniem, dotykaniem tego wszystkiego, czego tymczasem lub i tak nie kupią, a co staje się największą radością, relaksem na codzienną pustkę, na brak bodźców czy nadmiar stresu.

Jak nauczyciel uwikłany w metaforę hipermarketu teorii pedagogicznych ma uniknąć zniewolenia? Może po prostu nie czytać, nie studiować, nie porównywać. Może przyjąć postawę krytyka wobec kryjących się w różnych teoriach uwiedzeń.

Wizja życia opartego na zasadach chrześcijańskich i przenikniętego ideą służby dla Ojczyzny z szyderstwem spychana jest do opłotków „zaścianka” i „ciemnogrodu”. Trzeba więc niemało od-

---

<sup>11</sup> Por. Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, PTP, Warszawa 1994, s. 16.



wagi cywilnej, aby umieć wyzwolić się z pęt modnych stereotypów i nie dać się zastraszyć ich hałaśliwej reklamie<sup>12</sup>.

Może też dokonać superwizji własnej świadomości pedagogicznej, poddać analizie własną racjonalność, zastanowić się nad tym, jaka wiedza jest mu potrzebna. Zdaniem Karla Popera,

zbyt łatwo zapalamy się do teorii, które pośrednio lub bezpośrednio apelują do naszej moralności i nie jesteśmy wobec tych teorii wystarczająco krytyczni; nie dorastamy do nich intelektualnie i stajemy się pełnymi dobrej woli i ofiarności – ofiarami<sup>13</sup>.

Hipermarketów jest coraz więcej, a wraz z nimi jest coraz więcej w nich ludzi, którzy powiększają stan „ofiara”. Sklepy te wszędzie mają swoje reklamy i billboardy. Czyż nie jest podobnie z teoriami wychowania, z różnymi prądami i kierunkami myśli pedagogicznej, których przybywa niemal z każdym rokiem, czy wraz z jakimś szczególnym wydarzeniem?<sup>14</sup> Tak, jak trwa konkurencyjna wojna rynkowa między hipermarketami, tak i toczą się spory między teoretykami wychowania o to, która z nich jest najlepsza.

Wędrując przez różnorodne teorie dostrzegamy, że to, co w jednej ma charakter kluczowy, w innej jest zmarginalizowane; to, co w jednej jest „makro”, w innej jest „mikro”. Wchodząc w języki oferowane nam przez różne dyskursy dostrzegamy bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata – jest on zbyt skomplikowany i sprzeczny wewnętrznie, rozproszony i zdecentrowany, aby można go było „stotalizować” w jedną narrację<sup>15</sup>.

Istnieją też w nauce inne sposoby na radzenie sobie z utrzymaniem się „na rynku obowiązującej wiedzy”, a mianowicie zawieranie cichych paktów o nieagresji, a więc unikanie

---

<sup>12</sup> *Wychowawca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychować?*, red. K. Mroczek, Warszawa (bez daty), okładka.

<sup>13</sup> K. Popper, *Dlaczego jestem optymistą*, „Polityka” 1991 nr 30, s. 9.

<sup>14</sup> Zob. L. Kochanowicz, *Wychowanie po 11 września*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003 nr 4.

<sup>15</sup> Z. Melosik, T. Szkudłarek, *Kultura, tożsamość...*, dz. cyt., s. 35.

krytycznych, rzetelnych i merytorycznych recenzji, na rzecz wzajemnego poparcia, w tym legitymizującego jakże często bezwartościowe teksty. Są jednak uczelnie, które – podobnie, jak ma to miejsce w hipermarketach – nie udostępniają swoim klientom pewnych teorii, a nawet zniechęcają do ich recepcji, do zapoznawania się z nimi. To swoisty sposób na zwalczanie konkurencyjnej myśli, dzięki izolowaniu odmiennych, nieakceptowanych przez dane środowisko teorii.

Wiedzy o wychowaniu nie da się skumulować, nadać jej wspólną, wszechogarniającą etykietę, gdyż (...)

każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się<sup>16</sup>.

Czy zatem nauczyciel powinien bać się „hipermarketu teorii pedagogicznych”? Czy raczej powinien poszukiwać sklepików „małych teorii, mikronarracji” i przemieszczać się od jednego do drugiego, by móc poznać świat wychowawczych relacji międzyludzkich z różnych perspektyw, w różnych, małych sklepikach, także tych na peryferiach, w których wyprzedawana teoria pozwoli nam dotrzeć do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy?<sup>17</sup>

Wybór należy do każdego pedagoga jako konsumenta, a może i producenta wiedzy pedagogicznej, jako tego, który ma do niej już wyrobiony stosunek i opinię oraz jako tego, który wciąż jeszcze poszukuje odpowiedzi na pytania istotne dla jego własnej praktyki czy refleksji. Nauczyciel może tu jednak być wędrowcem, spacerowiczem, włóczęgą lub turystą, dokonującym wyboru między różnymi terytoriami wiedzy, między takimi, które mogą spełniać rolę „domu” i tymi, gdzie jest się „u siebie”. Dzięki takiej wędrówce może uświadomić sobie, jak bardzo oddala się od swojego „domu”, od swojej pedagogii, w momencie, kiedy wkracza na obcy teren<sup>18</sup>. Czy

---

<sup>16</sup> Por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 20.

<sup>17</sup> Por. tamże, s. 21.

<sup>18</sup> E. Rewers, *Koniec podróży*, w: *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmunt Baumanem*, red. A. Seidler-Janiszewska, Poznań 1995, s. 45.

zrezygnuje ze swoich dotychczasowych poglądów, opinii, wartości, czy podda je weryfikacji, zmodyfikuje? W jakiej mierze otworzy się na odmienność, a w jakim zakresie będzie poszukiwał podobieństw w tym, co jest mu obce i obcości w tym, co jest mu bliskie?

Nauczyciele chcieliby dysponować kryteriami do waloryzowania istniejących teorii, do rozpoznawania ich zróżnicowanych przesłanek. W odróżnieniu od filozofa dysponują bowiem sankcjami wobec swoich wychowanków. Kiedy sięgają po jakąś filozofię, ideologię czy teorię wychowania, stają się w nią uzbrojonym „władcą”, dysponują jakąś częścią mocy i sił sprawczych wobec niego. Każda teoria w rękach nauczycieli traci swoją niewinność, podobnie jak zakupiony przez nas nóż może stać się narzędziem zbrodni, zamiast sztucem do spożycia posiłku. Nauczycieli czeka zatem zadanie odczytywania, klasyfikowania i porównywania ze sobą wielości teorii, by dzięki nim mogli ujrzeć tę szczególną grę różnych warstw i odcieni idei, myśli czy wartości, która im do tej pory zupełnie umykała, gdyż zamknięci byli w systemie uprzednich i odmiennych zarazem wobec tych teorii założeń.

Każdy nauczyciel powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Nie wystarczy „zakupić” jakąś teorię w „hipermarkecie wiedzy”, tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom. Bo kiedy jedna teoria coś nam komunikuje, a druga mówi to samo, to jednak nie jest tym samym.

Nie liczymy jednak na to, że nauka wyzwoli nas z wysiłku własnego umysłu i udzieli jednoznacznej odpowiedzi na rodzące się wątpliwości czy pytania. Współczesna pedagogika jest tylko jedną z nauk, pozwalającą uczestniczyć nam w procesie dochodzenia do prawdy, który nie wiadomo kiedy i czy w ogóle się skończy. Ma zarazem tak wiele wizerunków, prądów i kierunków, że to, co z jednej strony wydaje się czymś niebezpiecznym, wątpliwym bądź niepokojącym, gdyż narusza jakieś dotychcza-

sowe tabu, z drugiej strony równoważone jest przez – bardzo mocno osadzone już w tradycji myśli pedagogicznej – teorie filozoficzne, psychologiczne czy socjologiczne o wyraźnym podłożu aksjologicznym. A czyż świat hipermarketu nie jest światem iluzji, a świat labiryntu nie ma w sobie czegoś magicznego, czegoś, co dopuszcza doświadczanie przez nas sytuacji bez wyjścia?

#### BIBLIOGRAFIA

- Ball S.J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, wyd. I poprawione i poszerzone, Kraków 1999.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajar i A. Sulak, Gdańsk 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa 1997.
- Idee pedagogiki filozoficznej. Pedagogika filozoficzna I*, pr. zb. pod red. S. Sztobryna, B. Śliwerskiego, Łódź 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981 (1996).
- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
- Ku pedagogii pogranicza*, pr. zb. pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań-Toruń 1996.
- Nawroczyński B., *Dzieła Wybrane*, t. 1, Warszawa 1987.
- Nieobecne dyskursy*, cz. I, pr. zb. pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1991.
- Nieobecne dyskursy*, cz. II, pr. zb. pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1992.
- Nieobecne dyskursy*, cz. IV, pr. zb. pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1994.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Odmiany myślenia o edukacji*, pr. zb. pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1996.
- Pedagogika – Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.
- Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, pr. zb. pod red. W. Korzeniowskiej, Kraków 2002.

- Pytanie. *Dialog. Wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Rodziewicz E., „Szkoly myślenia” w edukacji. *Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994.
- Rutkowiak J., *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1993.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.
- Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000.
- Szulakiewicz M., *Filozofia jako hermeneutyka*, Toruń 2004.
- Szymański M.S., *Podstawowe kierunki myślenia pedagogicznego w Niemczech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997 nr 3-4.
- Śliwerski B., *Kontrowersje wokół badań porównawczych teorii wychowania*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, pr. zb. pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Metateoria „arbitrem” w badaniach teorii wychowania. Na marginesie rekonstrukcji antypedagogiki*, w: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania. Materiały z konferencji naukowej*, pr. zb. pod red. J. Górniewicza, Toruń 1993.
- Śliwerski B., *Dyskurs o wychowaniu w Niemczech jako jedno ze źródeł inspiracji dla reform pedagogicznych*, w: *Dylematy wczesnej edukacji*, pr. zb. pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Suświło, Olsztyn 1998.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne. Wstęp*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pr. zb. pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, t. 1, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Cztery podejścia do teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pr. zb. pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, t. 2, Warszawa 2003.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998.
- Wulf Ch., *Paradygmaty nauki o wychowaniu. Powstanie nauki o wychowaniu w Niemczech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993 nr 4.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pądocentryzm*, Warszawa 2002.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – PEDAGOG, TEORIE WYCHOWANIA, TEORIE PEDAGOGICZNE, HIPERMARKETY TEORII

## **SUMMARY**

---

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, *Pedagogue in the Face of Pluralism of Contemporary Theories of Education*

The main problem undertaken by the author is presenting a pedagogue facing pluralism of contemporary theories of education. The author wonders what a teacher who is confronted with multitude of pedagogical theories should do, how to pull himself together in the world of chaos and disorder, where pedagogical approaches and orientations are competing with one another, not eliminating anything at the beginning. The author refers to the metaphor of „hypermarket and labyrinth”. Both metaphors illustrate the world of pedagogy resembling a similar mass of theories, ideas and philosophies. It is the supermarkets that attempt to make the choice of diverse knowledge („goods”) available to society. Hypermarket becomes a peculiar kind of labyrinth, a territory where customers should skilfully get around.

Therefore, a question arises: How can pedagogue entangled into the metaphor of hypermarket of theories of education avoid enslavement? The author thinks that he may simply not read, not study. He may adopt a critical attitude in the face of „catches” hidden in various theories. Finally, he may also look into his own pedagogical consciousness thoroughly, analyze his own rationality, think about knowledge he needs. The author thus states that pedagogues are faced with the task of reading, classifying and comparing a multitude of theories so that they can adopt those most valuable and so that they are able to make use of them in the process of education.

**Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski** – kierownik Katedry Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego; rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi; członek Państwowej Komisji Akredytacyjnej, członek Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członek Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, członek Prezydium Polskiego Towarzystwa

Pedagogicznego. Zainteresowania badawcze: współczesne teorie wychowania, pedagogika porównawcza, w tym polityka oświatowa.

OSTATNIO WYDANE PUBLIKACJE NAUKOWE:

*Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996; *Edukacja autorska*, Kraków 1996; *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998; *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002; *Pedagogika – Leksykon Wydawnictwa Naukowego PWN*, Warszawa 1999 (współred. z B. Milerskim); *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Kraków 1995, (red.); *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1998, (red.); *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole*, Kraków 1999, (red.); *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy* (współred. J. Piekarski) Kraków 2000; *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001, (red.); *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002 (współred. E. Malewska); *Idee pedagogiki filozoficznej*, (współred. S. Sztobryn), Łódź 2003.