

KS. MARIUSZ SZTABA

W TROSCE O WIEDZĘ PEDAGOGICZNĄ
/WIEDZĘ W PEDAGOGICE WOLNĄ OD ILUZJI
CZEŚĆ I*

Pedagogika jest swoistą nauką, w której zachodzą głębokie i zwrotne relacje między teorią i praktyką, sztuką i nauką. Przedmiotem jej zainteresowania jest edukacja, w skład której wchodzi takie procesy, jak kształcenie (nauczanie i uczenie się, samokształcenie) oraz wychowanie i związane z nim samowychowanie. Szczególnym jednak przedmiotem badania w pedagogice jest wychowanie, jako jeden z rodzajów działalności społecznej człowieka (*praxis*) i podstawowy fakt towarzyszący życiu człowieka. A ponieważ edukacją interesują się także inne dyscypliny naukowe, pedagogika mając własny przedmiot formalny (dobro rozwojowe człowieka, nastawione ku przyszłości, dzięki czemu może on w pełni się doskonalić i osiągać kres procesu rozwoju), korzysta z naukowego namysłu i dorobku nauk pomocniczych, takich jak filozofia, psychologia, socjologia oraz z innych nauk humanistycznych i przyrodniczych. Dlatego pedagogika, będąc przede wszystkim „nauką antropologiczną” (Th. Dietrich), jest zarazem nauką filozoficzno-empiryczno-

Ks. dr MARIUSZ SZTABA – adiunkt Katedry Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: sztabowy@gmail.com

* Podstawowe tezy zawarte w tym artykule zaprezentowałem podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat „Tworzenie iluzji społecznych – wiedza w sferze publicznej”, zorganizowanej przez Instytut Socjologii KUL, w dniach 1-2 grudnia 2011 r. Niniejszy artykuł jest poszerzeniem i pogłębieniem omawianego zagadnienia.

-praktyczną lub też inaczej mówiąc: filozoficzno-humanistyczną, przyrodniczą i prakseologiczną¹.

Pedagogika jako nauka, wraz z całą paletą poruszanych zagadnień, nie jest jakąś naukową prowincją, lecz znajduje się w centrum nauk humanistycznych i społecznych. Jest żywo zainteresowana dobrem rozwojowym człowieka i społeczeństw, w których on żyje i działa. Czerpiąc twórczo z nagromadzonej wiedzy i uwzględniając propozycje współczesnych nauk odnośnie do szeroko rozumianej edukacji, ma możliwość „proponowania wzorów życia, dostarczania wiedzy i kształtowania umiejętności sprzyjających życiu godziwemu [...] kształtowania pożądanych, akceptowanych społecznie, zgodnych z normami moralnymi wzorów życia społecznego i indywidualnego. Dodajmy – także oczekiwań i wzorów życia w sferze publicznej” (T. Lewowicki)².

Pedagogika porusza się więc w sferze wiedzy wielu nauk humanistycznych i społecznych, sama ubogacając je swoją refleksją. Ponadto, będąc jednym z najpopularniejszych kierunków studiów dziennych w Polsce, sprawia, że prezentowana w jej ramach wiedza ma szerokie audytorium i odbiorców, którzy tę wiedzę „wcielają” w różnym stopniu w życie zawodowe i osobiste.

Zjawiska życia społecznego, w jego różnych obszarach (polityczny, kulturowy, gospodarczy, międzynarodowy), oraz dokonujące się w ramach nauki procesy, wywierają wpływ na pedagogikę i funkcjonującą w niej wiedzę. Można powiedzieć, że pedagogika jako nauka twórczo przyswajająca wiedzę innych nauk, stanowi „barometr” zmian zachodzących w danej epoce, jak i w samej nauce. Jeśli w wiedzy naukowej istnieją iluzje społeczne, to są one obecne również w pedagogice.

Niniejszy artykuł nie jest jakimś syntetycznym wykładem na temat iluzji społecznych w pedagogice, czy też wyczerpującą analizą źródeł i przyczyn iluzji społecznych w wiedzy pedagogicznej. Jest to raczej nieśmiały, ale głośne współmyślenie, próbujące wyjaśnić i rozumieć interesujące nas zagadnienie. Jest to głos w dyskusji.

¹ M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: RW KUL 2000, s. 145-226.

² Zob. T. L e w o w i c k i, *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej*, w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: „Verba” 2007, s. 34-51.

I. WIEDZA W PEDAGOGICE /WIEDZA PEDAGOGICZNA A ILUZJE SPOŁECZNE

Definicje wiedzy wskazują na jej charakter indywidualny i społeczny. W rozważaniach nad naturą wiedzy ludzkiej mówi się o pewnych jej grupach (rodzajach), takich jak wiedza: potoczna, naukowa, spekulatywna, techniczna, irracjonalna, sztuka i nauka o sztuce³. W metodologicznym namyśle pedagogów mówi się o „wiedzy w pedagogice” i „wiedzy pedagogicznej”.

Zdaniem Stanisława Palki, „«wiedza w pedagogice» obejmuje wszelką wiedzę użyteczną do poznania pedagogicznego i do praktycznej działalności pedagogicznej, w jej zakres wchodzi zarówno wiedza ściśle pedagogiczna (wiedza pedagogiczna), jak i wiedza z dyscyplin pomocniczych dla pedagogiki”⁴. Wiedza funkcjonująca w pedagogice zawiera w sobie, w odpowiedni sposób, wszystkie rodzaje wiedzy ludzkiej⁵. Przez to też podatna jest na niebezpieczeństwo różnego rodzaju manipulacji oraz wpływ iluzji, w tym iluzji społecznych. Przy czym wiedza w pedagogice, np. wiedza potoczna czy też irracjonalna nie tylko ulega iluzjom społecznym, ale sama je często wytwarza!

„Wiedza pedagogiczna” obejmuje zaś „wiedzę związaną z dziedziną poznania pedagogiki, która uzyskiwana jest w dziele badania pedagogicznego, tworzona w dziedzinie pedagogiki”⁶. Jest ona uporządkowanym zbiorem wiadomości, mającym wartość poznawczą oraz praktyczną i dotyczącym jakiejś dziedziny rzeczywistości. Jest wiedzą naukową, profesjonalną, metodyczną, powstającą na drodze logicznego i systematycznego badania według prawideł wiedzy metodologicznej i w duchu tzw. kultury metodologicznej. W jej skład wchodzi cztery podstawowe działy wiedzy: praktyczna, empiryczna, normatywna i teoretyczna⁷. Jednak i ten rodzaj wiedzy nie jest wolny od wpływu manipulacji i iluzji.

³ Zob. J. A p a n o w i c z, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie i habilitacyjne*, Warszawa: „Delfin” 2005, s. 12.

⁴ S. P a l k a, *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidi, Kraków: „Impuls” 2010, s. 17.

⁵ Z problematyką zróżnicowania wiedzy o wychowaniu i z wybranymi typologiami wiedzy pedagogicznej zapoznaje nas studium Lucyny Górskiej: *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*, Szczecin: PTE 2008, s. 35-90.

⁶ Tamże, s. 18.

⁷ Zob. M. N o w a k, *Treści i źródła badań pedagogicznych*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, s. 38.

II. WIEDZA W PEDAGOGICE/ WIEDZA PEDAGOGICZNA W KONTEKŚCIE EDUKACJI

W kontekście prowadzonych analiz nie może zabraknąć refleksji na temat związków pedagogiki (wiedzy pedagogicznej) z edukacją. Ta ostanía jest pojęciem szerokim i bardzo pojemnym⁸. Edukacja jest przedmiotem zainteresowania wielu nauk humanistycznych. Jest także przedmiotem pedagogiki i jej subdyscyplin. Z tej to racji między pedagogiką a edukacją zachodzą różne warianty sprzężeń zwrotnych. Ta sytuacja potęguje możliwości występowania i generowania iluzji społecznych w pedagogice/ w edukacji.

Na powyższe niebezpieczeństwo zwracał uwagę Noam Chomsky, profesor w Massachusetts Institute of Technology, wybitny językoznawca, znany także jako radykalny krytyk współczesnej edukacji w USA. Wskazywał on na system edukacji jako ten, który tworzy i utrwała iluzje i mity społeczne. Chomsky określał panującą edukację w USA jako „edukację oswajającą”, tzn. dostosowującą jednostki do doktryn i praktyk pożądaných przez konkretnie panujące elity władzy. W tak pojętej edukacji uczniowie nie mają się uczyć krytycznego myślenia, lecz mają wchłaniać „paczkowaną” wiedzę służącą indoktrynacji⁹.

Doświadczenie oraz historia myśli pedagogicznej i wychowania wskazują na fakt, że pedagogika i edukacja z „natury” podatne są na występowanie w nich i generowanie przez nie różnorodnych iluzji. Sytuacja ta związana jest ze społecznym zaangażowaniem się pedagogiki i edukacji. Joanna Rutkowiak analizuje ten proces, posługując się dwiema kategoriami: „polityczność” i „upolitycznienie”¹⁰.

⁸ Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, na współczesną edukację składa się dziesięć komplementarnych procesów: globalizacja; etatyzacja; nacjonalizacja; kolektywizacja; polityzacja (biurokratyzacja, profesjonalizacja); socjalizacja; inkulturacja i personalizacja; wychowanie i jurydyfikacja; kształcenie i humanizacja oraz hominizacja (t e n ż e, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego spojrzenia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków: „Impuls” 2001, s. 31-60).

⁹ N. Chomsky jest przedstawicielem tzw. pedagogiki emancypacyjnej (zob. H. Z i e l i ń - s k a - K o s t y ł o, *Pedagogika emancypacyjna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, s. 408-412).

¹⁰ Zob. J. R u t k o w i a k, *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie” i „polityczność” jako jej pulsujące kategorie*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, Kraków: WN AP 2004, s. 33-45.

Pod kategorią „polityczności” w odniesieniu do pedagogiki/edukacji autorka rozumie „przesycenie pedagogicznego myślenia ideą wrośnięcia wychowania w zorganizowaną całość społeczną. Jest ona bliska pojęciu socjalizacji wychowania z tą jednak różnicą, iż szczególnie akcentuje się w niej problem statusów ludzi występujących w życiu społecznym jako rządzący i rządzeni”¹¹. Przez „polityczność” pedagogiki ujmuje się tutaj jej społeczne zaangażowanie, wyrażające się w czujności obywatelskiej. Dotyczy ona troski o kształt i jakość demokracji jako zasady życia społeczno-politycznego oraz demaskowania ideologizacji i uwikłania edukacji w politykę.

Kategoria „upolitycznienie” pedagogiki i edukacji wskazuje na skonkretyzowanie pedagogicznej aktywności i ukierunkowanie jej na jednostronnie zaangażowaną penetrację wychowania i kształcenia w celu ich ideologizacji. Upolitycznienie pedagogiki i edukacji prowadzi do ich prywatyzacji i instrumentalizacji przez władzę, ideologię. Świadectwo tego mieliśmy w okresie realnego socjalizmu, w którym panował niepodzielnie paradygmat naukowej pedagogiki socjalistycznej w służbie ideologicznej ofensywy. Wiedza pedagogiczna służyła tworzeniu iluzji społecznych, a edukacja ich utrwalaniu¹².

Można powiedzieć, dokonując wielkiego skrótu myślowego, że podstawową iluzją jest myślenie o edukacji jako rzeczywistości względnie autonomicznej, niezależnej! Gerard Gutek w książce *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* bardzo rzeczowo wykazał i zobrazował wpływ najważniejszych systemów filozoficznych (idealizm, realizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, filozofia analityczna) oraz wybranych systemów ideologicznych (nacjonalizm, etnonacjonalizm; liberalizm, konserwatyzm, utopizm, marksizm, faszyzm, socjalizm) na kształt myśli i praktyki edukacyjnej. Wiele z tych systemów, mniej lub bardziej świadomie, tworzyło i utrzymywało iluzje społeczne¹³. Również – jak pokazuje Gutek – reakcje na te systemy w postaci teorii (koncepcji) edukacyjnych, wyprowadzone z innych systemów poznawczych lub myślowych oraz wywodzące się z praktyki nie są w pełni wolne od iluzji. Do tych edukacyjnych teorii zalicza on: esencjalizm,

¹¹ Tamże, 35.

¹² Zob. tamże, s. 35-36.

¹³ Zob. G.L. G u t e k, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: GWP 2003, s. 9-258. Do tych ideologii mających wpływ na edukację i tworzenie iluzji społecznych, należy dodać także: anarchizm, feminizm, ekologizm, fundamentalizm religijny, postmodernizm oraz globalizację (zob. A. H e y w o o d, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, tłum. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Warszawa: WN PWN 2007).

perennializm, progresywizm, społeczny rekonstrukcjonizm oraz teorię krytyczną¹⁴.

Warto postawić w tym miejscu pytanie, czy nie jest kolejną wielką iluzją społeczną, w dobie społeczeństwa wiedzy i permanentnego kształcenia, obietnica wyrównywania szans edukacyjnych, na co wskazują wciąż poszerzające się grupy marginalizowanych osób?¹⁵

Na podstawie dotychczasowych analiz można już wyraźnie zauważyć, że pedagogika i tworzona, i funkcjonująca w niej wiedza, a także edukacja są narażone na obecność w nich iluzji społecznych, mających swoje różne źródło i przyczyny.

III. ŹRÓDŁA I PRZYCZYNY ILUZJI A WIEDZA W PEDAGOGICE /WIEDZA PEDAGOGICZNA W KONTEKŚCIE EDUKACJI

Zagadnienie źródeł i przyczyn oraz odmian iluzji jest polem zainteresowania zarówno filozofii (teorii poznania), jak i psychologii. Iluzja (łac. *illusio* – złuda, oszustwo; od łac. *illudere* – szydzić, żartować sobie, zwodzić) wiąże się z: a) poznającą osobą, b) poznawanym przedmiotem oraz c) zewnętrznymi okolicznościami percepcji¹⁶.

Gdy patrzymy na zjawisko iluzji w kontekście osoby poznającej, to pojęcie „iluzja” rozumiemy jako różnego rodzaju zniekształcenie poznawcze. To zniekształcenie może zachodzić: a) w zmysłach – i wyraża się w nieadekwatnej do rzeczywistości percepcji realnie istniejącego przedmiotu (złudzenie zmysłowe, halucynacje, fatamorgany); b) w pamięci – i przejawia się w utożsamianiu wydarzeń przeszłych z aktualnymi (zjawiska typu *deja vu*); c) w myśleniu, które nazywamy myśleniem życzeniowym i które jest wyrazem mniej lub bardziej świadomych form tendencyjności w myśleniu.

¹⁴ Zob. tamże, s. 259-337.

¹⁵ Zagadnienie to rozpatrywane jest w kontekście wykluczenia społecznego i domaga się systemowego rozwiązania (zob. A. K o ż y c z k o w s k a, *Edukacyjne złudzenia równości szans a możliwość afiliacji w obszarach wspólnoty politycznej*, w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, s. 366-374).

¹⁶ Zob. H. K i e r e ś, *Iluzja*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. IV, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojcka, A. Szymaniak, Lublin: PTTzA 2003, s. 722-733; A. S t ę p i e Ń, Z. C h l e w i ń s k i, *Iluzja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. VII, Lublin: TN KUL 1997, s. 44-45.

Zjawisko iluzji można rozpatrywać także poprzez treściowe aspekty spostrzeganego przedmiotu. Wieloznaczność (niejasność) przedmiotu może prowadzić do przypisywania mu cech, których nie posiada, albo błędnego zaklasyfikowania przedmiotu co do jego rodzaju i gatunku.

Wreszcie wpływ na tworzenie się iluzji mają zewnętrzne okoliczności, takie np. jak wychowanie, ideologia, ludzkie skłonności.

F. Bacon, biorąc pod uwagę te trzy przyczyny (źródła?) iluzji, wyróżnia następujące typy iluzji: 1) „złudzenie plemienne (*idola tribus*) związane ze strukturą władz poznawczych człowieka i ludzkimi skłonnościami; 2) złudzenie jaskini (*idola specus*) wywołane przez wychowanie i wykształcenie człowieka; 3) złudzenie rynku (*idola fori*) mające swe źródło w wieloznaczności języka; 4) złudzenie teatru (*idola theatri*), którego przyczyną jest przyjęty system filozoficzny”¹⁷.

Na podstawie powyższych rozróżnień i Bacona typologizacji iluzji można stwierdzić, że wiedza w pedagogice, zawierająca w sobie różne typy wiedzy ludzkiej, jest (może być) podatna na każdy typ iluzji. Co zaś tyczy się wiedzy pedagogicznej (wiedzy czystej, naukowej), podatna jest ona w sposób szczególny na *idola fori* i *idola theatri*. W dalszej części analiz przypatrzmy się temu zagadnieniu, mając świadomość tego, że trudno jest nieraz jednoznacznie określić i odróżnić źródło od przyczyny iluzji. Wymaga to dodatkowego namysłu i analiz.

1. „IDOLA THEATRI” JAKO ŹRÓDŁO ILUZJI SPOŁECZNYCH W WIEDZY PEDAGOGICZNEJ I W EDUKACJI

Ideologia bardziej niż system filozoficzny służy reprodukcji iluzji społecznych w wiedzy, także w wiedzy naukowej. Nie wchodząc w szczegóły definicji ideologii, gdyż pojęcie to jest jednym z najmniej uchwytnych pojęć w naukach społecznych (D. McLellan), można powiedzieć, że jest ona systemem przekonań, dominującym obrazem świata, doktryną polityczną, reżimem prawdy, gdyż ofiarowuje nam język dyskursu społecznego i politycznego, zbiór założeń i reguł funkcjonowania społeczeństwa, a w jego ramach poszczególne człowieka.

Ideologia to paradygmat w rozumieniu T. Kuhna, bo dzięki zestawowi zasad, doktryn i teorii porządkuje proces poznania intelektualnego, a więc także

¹⁷ Zob. K i e r e ś, *Iluzja*, s. 722; łac. *idolum*, -i – obraz, mara, cień, iluzja.

wytwarzania wiedzy. Tak rozumiana ideologia zawsze powiązana jest z władzą. Nic więc dziwnego, że ideologia panująca w danym czasie i miejscu reprodukuje iluzje społeczne, a władza będąca na jej usługach, utrwała je. Potwierdza ten fakt historia ideologii ostatnich wieków: faszyzm, komunizm, nacjonalizm, fundamentalizm religijny¹⁸.

Każdy czas ma swoją ideologię (ideologie?), a więc XXI wiek również. Nie miejsce tutaj, by je szczegółowo opisywać i analizować. Pragnę jednak zwrócić uwagę na tę, która jawi się jako paradygmat dla innych funkcjonujących obok niej ideologii i która bezpośrednio oddziałuje na wiedzę pedagogiczną i wiedzę w pedagogice oraz edukację. Myślę o ideologii postmodernizmu, która – jak zauważa A. Heywood – przyczyniła się (i nadal przyczynia?) do powstawania nowych ruchów ideologicznych, jak i do przekształcania już istniejących, takich jak ruch pacyfistyczny, ruch gejowski, radykalny feminizm i ekologizm oraz cała gama rozmaitych „postizmów” – postliberalizm (neoliberalizm), postmarksizm, postfeminizm itd. Ponadto należy także zauważyć, że postmodernizm i globalizacja wzajemnie się stymulują¹⁹.

Ideologia postmodernizmu została już wnikliwie opisana i przeanalizowana w literaturze, ze szczegółowym wypunktowaniem jej antynomii i zagrożeń, tak dla społeczeństw, jak i całej kultury rozumianej w sensie klasycznym (nauka, sztuka, moralność, religia). W tym miejscu ograniczę się do przypomnienia tylko tych treści (tez) postmodernizmu, które mają wpływ na tworzenie się iluzji społecznych w wiedzy w pedagogice i w edukacji²⁰.

POSTMODERNISTYCZNA ANTROPOLOGIA. Postmoderniści kwestionują racjonalność i wymiar duchowy człowieka, mówiąc za to wiele o jego cielesności, żywiołowej witalności i seksualności. Negują ludzką naturę, mówiąc o człowieku jako „sieci przekonań i pragnień” (R. Rorty). Człowiek nie jest już autonomicznym podmiotem, samoświadomym i suwerennym centrum decyzyjnym, ale ciągle tworzoną tożsamością konstruowaną językowo, dyskursywnie. Antropologia postmodernizmu jest antyhumanistyczna i antypersonalistyczna. Depersonalizacja człowieka łączy się z naturalistycznym autokreacjonizmem (samorealizacja).

¹⁸ Zob. H e y w o o d, *Ideologie polityczne*, s. 19-30.

¹⁹ Zob. tamże, s. 35-36.

²⁰ Zob. S. K o w a l c z y k, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom: Polwen 2004; *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań: Pallotinum 1995; A.E. S z o ł t y s e k, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków: „Impuls” 2009, s. 325-339.

POSTMODERNISTYCZNA FILOZOFIA. Negując wartość dotychczasowej filozofii, postmoderniści tworzą własną, która charakteryzuje się: antysystemowością – negacją wszelkiej systemowej filozofii, w tym filozofii pierwszej oraz ideą dekonstrukcji, rozumianą jako podstawowa metoda lektury tekstów filozoficznych i refleksji nad nimi. Antyesencjalizm i antysubstancjalizm oraz absolutyzacja i uniwersalizacja kategorii różnicy podważają klasyczną filozofię bytu. Teoria zaś dekonstrukcji wskazuje na centralną rolę pisma w ludzkiej kulturze.

POSTMODERNISTYCZNA ETYKA. Postmodernizm neguje etykę normatywną, stawiając w jej miejsce etykę sytuacyjną i etykę autonomicznego wyboru. W miejsce moralności wprowadza kulturowo-społeczne działanie, które niweluje przeciwieństwo między dobrem i złem, koniecznością a przypadkiem. Liczy się chytryść i spryt, a życie jest wieczną grą. Aksjologiczny relatywizm zakłada neutralność etyczną państwa.

POSTMODERNISTYCZNA FORMUŁA NAUKI. Postmodernizm kwestionuje dotychczasowe naukowe paradygmaty i osiągnięcia naukowe. Programowo neguje uniwersalność rozumu i klasyczną prawdę, a wraz z nią obiektywność poznania, pierwsze zasady, kryteria prawomocności nauki i ideę jedności. W ich miejsce stawia pojęcia chaosu, przygodności, fragmentaryczności czasu i przestrzeni, pluralizmu i tolerancji. W ten sposób postmodernizm propaguje i postuluje w nauce (w wiedzy naukowej) skrajny relatywizm epistemologiczny; relatywizm aksjologiczny; deprecjację wartości rozumu i rozumności oraz racjonalności; kwestionowanie roszczeń do obiektywizmu i czystej rozumności; zaniechanie abstrakcyjnego myślenia dyskursywnego na rzecz symultanicznych przekazów wizualnych. Antyracjonalizm, negacja klasycznej prawdy i nominalizm, skłaniają do epistemologicznego subiektywizmu i idealizmu. Nauka staje się jedną z równoprawnych form (rodzajów) wiedzy.

POSTMODERNISTYCZNY MODEL EDUKACJI I PEDAGOGIKI. Postmodernizm ma swój edukacyjny paradygmat, a w nim nowe myślenie o wychowaniu i kształceniu. Edukacja w ponowoczesności opowiada się za absolutyzacją indywidualizmu, jednostkowej tożsamości i wolności. Edukacja wskazuje na prawdę relatywną i pragmatyczną, Szkoła, o ile ma jeszcze prawo istnieć, o tyle powinna być dopasowana do pragnień i życzeń dziecka. W szkole ma być pełna tolerancja: religijna, światopoglądowa, kulturowa i odnosząca się do orientacji seksualnych. W postmodernizmie pedagogika przyjmuje postać postpedagogiki lub antypedagogiki.

POSTMODERNISTYCZNA WIZJA SPOŁECZEŃSTWA. W miejsce wspólnoty naturalno-ontologicznej postmodernizm stawia etnocentryzm kulturowy wraz

z ideą solidarności opartej wyłącznie na bliskości czasowo-przestrzennej. Radykalny naturalizm prowadzi postmodernistów do negacji Boga i negacji sensowności religii. Życie człowieka w ponowoczesnym społeczeństwie jest życiem z ambiwalencją (Z. Bauman). Kultura jest sferą swobodnej gry znaczeń, mód i trendów. Zacieśnia się granica między „kulturą wysoką” a „kulturą popularną”. Kultura przybiera charakter wiecznej, relatywizującej zabawy, w której coraz trudniej odróżnić fikcję od rzeczywistości.

W związku z taką wizją społeczności powstaje zasadnicze pytanie, czy życie społeczne może być budowane i umacniane w swojej egzystencji na podstawie ideologii postmodernizmu, która zakłada prymat różnicy nad tożsamością, przypadkowości nad istotnością, podziałów nad jednością? Niektórzy pedagodzy mówią wprost o istnieniu pedagogiki postmodernizmu²¹. Wydaje się jednak czymś bardziej zasadnym uważać postmodernizm za ideologię, stanowiącą „intelektualną matrycę” dla wielu współczesnych kierunków w pedagogice, niż za jedną z wielu „pedagogik”²². Będąc ideologią, ma wielki wpływ na powstawanie *idola theatri* tu i teraz.

2. „IDOLA FORI” JAKO KONSEKWENCJA JĘZYKA IDEOLOGII A WIEDZA PEDAGOGICZNA

Każda ideologia ma/tworzy swój własny język, aparaturę pojęciową. Podobnie jest z postmodernizmem. Odwołując się do myśli Ludwika Wittgensteina, postmoderniści twierdzą, że struktura języka tworzy rzeczywistość. Dlatego sami tworzą specyficzny język, by konstruować językowo/dyskursywnie rzeczywistość indywidualną i społeczną, a więc także edukacyjną.

Stanisław Podobiński zauważa, że uderzającym mechanizmem tworzenia pojęć i kategorii postmodernistycznych jest ich „silny stopień zmetaforyzowania”²³. Metaforyzacja przebiega na wielu poziomach języka. Terminy pochodzą z zakresu szeroko rozumianego *sacrum* i z zakresu mistycyzmu. Sfera subiektywności ujęta w sposób metaforyzowany ma być nadzieją na lepszy świat. Postmoderniści dokonują neosemantyzacji, tzn. przydawania

²¹ Zob. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, s. 452-464.

²² Zob. H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk: GWP 2005, s. 131-139.

²³ Zob. S. Podobiński, *Sterminologizowane i nie stterminologizowane słownictwo postmodernistyczne w periodykach naukowych i monografiach w ostatnim dwudziestoleciu*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. A. Pluta, Częstochowa: WSP 1997, s. 134-138.

nowych znaczeń starym terminom²⁴. W języku unika się technicyzmów, tzn. terminów tzw. twardych, o jasnych, wyostrzonych granicach semantycznych.

Postmodernizm „posługuje się quasi-terminami jako migotliwym słownictwem, jeszcze nie doprecyzowanym, słownictwem o nie wyostrzonych krawędziach znaczeniowych, słownictwem któremu wielokroć przydatna byłaby «brzytwa Ockhama». Użytkownicy tegoż słownictwa jednakowoż, jakby tego nie chcą czynić, posługują się tym słownictwem w obrębie poszczególnych «szkół» – trochę dowolnie, niekiedy z dezynwolturną²⁵.

W pedagogice/edukacji pojawiają się nowe terminy, którym nadaje się status kategorii, nazwy, która przeniknęła do języka nauk społecznych z matematyki. Kategoria (gr. sąd, orzeczenie) służy uogólnianiu przypadków szczegółowych, przy czym różni się od „pojęcia” dynamicznie pojmowaną „mocą sensotwórczą”, wyrażającą się w potencjalnej możliwości budowania wokół niej teorii, oraz zdolnością do modyfikowania swojego znaczenia wobec zmienności kontekstu jej użycia²⁶.

Kategorie teoretyczne są częstkami różnych fragmentów teorii, pochodzących z różnych dziedzin wiedzy, tworząc nową jakość. Józef Górniewicz podkreśla, że „dane pojęcia stają się kategoriami wówczas, gdy wnoszą do różnych nauk swoisty bagaż interpretacyjny, szerszy kontekst występowania i własną historię ugruntowaną w różnych dziedzinach nauki. Kategorie stanowią niejako konstrukcje, na których wspierają się analizy różnych fragmentów rzeczywistości społecznej. Konstrukcja ta dopełniana jest innymi, właściwymi dla danej dyscypliny naukowej, pojęciami i interpretacjami²⁷”.

J. Rutkowiak zauważa, że współczesne kategorie w pedagogice mają charakter „pulsujący”, wskazując na ich kontekstową zmienność znaczenia, potencjał poznawczo-interpretacyjny oraz dynamiczność i ruch²⁸.

²⁴ A.E. Szołtysek mówi o umiejętnym dokonywaniu „poślizgów semantycznych”, polegającym na nadawaniu starym terminom nowych znaczeń. Dokumentuje ten zabieg w postaci minisłownika poślizgów semantycznych (t e n ż e, *Filozofia wychowania moralnego*, s. 361-368).

²⁵ P o d o b i ń s k i, *Sterminologizowane i nie stterminologizowane słownictwo postmodernistyczne*, s. 138.

²⁶ Zob. M. L e w a r t o w s k a - Z y c h o w i c z, *Kategoria*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Warszawa: „Żak” 2003, s. 566-569.

²⁷ J. G ó r n i e w i c z, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM 2001. Do tych nowych kategorii autor zalicza: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizację, tolerancję, twórczość, wyobraźnię.

²⁸ Zob. R u t k o w i a k, *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki*, s. 35.

Krzysztof Rubacha do podstawowych, nowych kategorii charakteryzujących proces edukacji, a więc ważnych także w wiedzy pedagogicznej, zalicza: ambiwalencję, decentrację oraz tożsamość²⁹.

Kategoria ambiwalencji ma służyć opisowi kulturowego kontekstu wychowania. Podkreśla wieloznaczność, chaos, niepewność i wzajemne przenikanie się różnych zjawisk. Rozumiana jest ona jako „oscylacja pomiędzy różnymi wartościami”³⁰.

Kategoria decentracji ujmowana w wymiarze jednostkowym oraz w aspekcie procesów makrokulturowych, ma pomóc w analizie społecznego kontekstu wychowania. W pierwszym wymiarze omawiana kategoria łączy się z umiejętnością „odwracania znaczeń nadawanych obserwowanym faktom czy wyznawanym wartościom” (J. Piaget). W znaczeniu zaś makrokulturowym, decentracja jawi się jako akceptacja pluralizmu kultur, których nie można redukować, hierarchizować, wartościować czy też ujmować w kategoriach uniwersalności. Decentracja jest więc wychodzeniem poza stan harmonii i otwarciem się na inność i odmienną. W praktyce i teorii pedagogicznej oznacza to – jak podkreśla Zbyszko Melosik – „negocjowanie z młodzieżą znaczeń, odmiennych wersji rzeczywistości i sposobów zachowania się, różnych (pochodzących od nauczyciela i uczniów) wizji zmian rozwojowych, jakie mogą być skutkiem wychowania”³¹.

Trzecia kategoria tożsamości ma służyć opisowi rozwojowego kontekstu wychowania. Chociaż istnieją już naukowe koncepcje tożsamości (np. Kohlberg, Piaget), to przywołując efekt pogranicza w kulturze, proponuje się nową konceptualizację tożsamości i jej rozwoju. Tożsamość ma być rozumiana jako gromadzenie coraz to nowych doświadczeń, odgrywanie różnych ról, zróżnicowanie rodzajów interakcji typowych dla różnych kultur. Rozwój tożsamości oznacza „oscylowanie nauczycieli i uczniów pomiędzy skrajnymi dostępnymi światów kulturowych i sytuacji edukacyjnych w wymiarze ich lokalnego funkcjonowania [...]. Powyższa konceptualizacja lokuje rozwojowy kontekst wychowania po stronie nastawienia na inność i różnice”³².

Janusz Gnitecki do nowych, podstawowych kategorii wyznaczających specyficzny typ myślenia pedagogicznego, obok wcześniej wspomnianych, za-

²⁹ Zob. K. R u b a c h a, *Nowe kategorie pojęciowe we współczesnej teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, s. 59-67.

³⁰ Zob. tamże, s. 61.

³¹ Tamże, s. 63.

³² Tamże, s. 65-66.

licza jeszcze „uwiedzenie”. Autor rozumie tę kategorię jako otwarcie się „jednostki na nowe sensory, znaczenia i wartości [...] burzenie dotychczasowego schematu myślenia i wejście w świat ludzkich marzeń pełnych pokus, ale i pułapek”³³.

Omawiając „faworyzowane” we współczesnej pedagogice kategorie, nie można nie wspomnieć o kategorii dyskursu, która należy do kluczowych w koncepcji analitycznej M. Foucaulta. W tym ujęciu dyskurs określa się jako „[...] uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji, operujące argumentacją z elementami perswazyjnymi bądź ekspresyjnymi [...]. Dyskurs jest niepodzielną konfiguracją władzy-wiedzy, a nie władzy i wiedzy [...]. Dyskurs może być zatem tak instrumentem, jak i skutkiem sprawowania władzy”³⁴.

Myliłby się więc ten, który tzw. dyskurs edukacyjny utożsamiałby z dyskusją³⁵ czy też z dyskursem w rozumieniu filozoficznym bądź psycholingwistycznym³⁶, czy też z dyskursywnym myśleniem, rozumianym jako typ myślenia werbalno-logicznego (wnioskowanie dedukcyjne i indukcyjne, rozwiązywanie problemów)³⁷.

Dyskurs, na który w obecnym czasie powołuje się tak wielu pedagogów, jest czystą kalką rozumienia dyskursu w teorii literatury, zapoczątkowanego przez M. Foucaulta. Dla danej kultury jest narzędziem i efektem władzy. Ponieważ – jak twierdzi ten autor – istnieje możliwość fikcji w prawdzie, to prawdziwy dyskurs może wytwarzać, „wymyślać” i przetwarzać coś, co jeszcze nie istnieje. W walce o władzę dyskursy mogą ze sobą rywalizować, prezentując różne wersje rzeczywistości społecznej. Dyskurs, który osiągnie pozycję dominującą, eliminuje inne, wpływając na kierunek zmian społecznych i tworzenie nowej rzeczywistości i nowej prawdy społecznej³⁸. Czy nie

³³ J. Gnitecki, *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, w: *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: Wydawnictwo AB 2003, s. 68.

³⁴ Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: „Impuls” 2011, s. 39.

³⁵ Zob. J. Pólturzycki, *Diskusja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, s. 843-845.

³⁶ Zob. B. Czernska, *Dyskurs*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, s. 830-832.

³⁷ Zob. J. Michalik-Surówka, *Dyskursywne myślenie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, s. 833-843.

³⁸ Zob. Czernska, *Dyskurs*, s. 833; M. Lewartowska-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Kraków: „Impuls” 2010, s. 18-24.

jest to już wielka iluzja, w którą w imię nowoczesności wprzęgają się współcześni pedagodzy?!

Jak można zauważyć na podstawie powyższej analizy, język ideologii postmodernizmu przeniknął do języka pedagogiki/edukacji. Współczesna pedagogika/edukacja i funkcjonująca w nich wiedza są pełne wieloznaczności, ambiwalencji, stałej gry różnic tworzących nowe znaczenia. Nowe pojęcia i kategorie „czuwają” nad prawomocnością różnic i równoważnością odmienności za wszelką cenę.

Ta wieloznaczność pojęć i swoista nowomowa widoczne są „gołym okiem” w nowych publikacjach, studiach i monografiach pedagogicznych. Nie negując ich wartości merytorycznej i poznawczej, ma się jednak wrażenie, że wpisują się one w budowę pedagogicznej wieży Babel.

Ambiwalencja, decentracja, uwiedzenie i pluralizm oraz dowolność podnieszone do rangi podstawowych zasad w tworzeniu i funkcjonowaniu wiedzy pedagogicznej i w edukacji, generują takie zjawiska, jak: nieprzewidywalność; relatywizm poznawczy i aksjologiczny; wątpienie, które staje się metodologiczną zasadą; anarchizm metodologiczny (tolerantyzm metodologiczny); rozproszenie obiektywności (Z. Bauman); rozrost zanim rozwój pedagogiki; czy wreszcie „prywatyzację pedagogiki” dla własnych celów przez określone grupy (ideologii, władzy, rynku)³⁹.

Język postmodernizmu obecny w pedagogice/edukacji nie służy już do opisywania i interpretowania rzeczywistości, ale do jej konstruowania⁴⁰. Dlatego też Z. Melosik uważa, że w świecie założeń postmodernizmu „edukacja staje się terenem walki o «wersję» rzeczywistości, która ma być «aktualna» i «przeważająca» w danym społeczeństwie. Edukacja jest miejscem walki o kształt wiedzy i prawdy”⁴¹.

Reasumując powyższe analizy, możemy stwierdzić, że ideologia postmodernizmu wytwarza *idola theatri*. Aby jednak iluzja społeczna była bardziej uprawomocniona i powszechna, ideologia posługuje się tworzeniem nowomowy, wieloznacznego języka, tworząc nowy typ iluzji: *idola fori*. Powyższe

³⁹ Zob. J. P i e k a r s k i, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, s. 151-173.

⁴⁰ Zob. T. S z k u d l a r e k, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, s. 323-338.

⁴¹ Z. M e l o s i k, *Postrukturalizm i społeczeństwo*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 211.

dwa typy iluzji mogą być wzmocnione przez wyżej omówione przyczyny odnoszące się do *idola tribus* i *idola specus*.

IV. WYBRANE PRZYKŁADY ILUZJI SPOŁECZNYCH FUNKCJONUJĄCYCH W WIEDZY PEDAGOGICZNEJ/EDUKACJI

Wiedza pedagogiczna tworzy iluzje, gdy jest na usługach ideologii! Tak było w historii i tak jest obecnie. Uzasadnione jest więc stawianie następujących pytań: komu służą iluzje społeczne? Na zamówienie kogo „produkuje się” iluzje społeczne w wiedzy naukowej (w naszym przypadku – w wiedzy pedagogicznej)? Poniekąd są to pytania o związki zachodzące między wiedzą naukową a władzą będącą na usługach ideologii⁴².

W okresie PRL-u pedagogika i edukacja były ideologicznie uwikłane. Upolitycznienie pedagogiki było widoczne w jej służalczości wobec roszczeń dominującej grupy (partii), a wyrażało się to między innymi w kształtowaniu określonych form podmiotowości (uprzedmiotowienia) w ramach socjalistycznego systemu edukacji. W ten sposób powstała tzw. pedagogika instrumentalna⁴³.

W czasie polskiego przełomu formacyjnego, po 1989 r. nastąpiło ożywienie dyskusji pedagogicznej i próba ujmowania edukacji jako „przestrzeni budowania ludzkiej autonomii” i zaangażowania się jej w budowanie demokratycznego porządku społecznego, z charakterystyczną dla niego kategorią obywatelskości. Nadzieja ta okazała się jednak przedwczesna i niespełniona, bowiem pedagogika i edukacja zaczęły ulegać nowej ideologii postmodernistycznej.

A ponadto, coraz częściej widać podatność współczesnej edukacji (a nawet całej nauki!) na reguły zewnętrznego sterowania podawane przez radykalną ideologię rynkową. Oddziaływanie hegemonii rynkowej na całą strukturę społeczną (w tym na edukację) rodzi nową „ontologię pozoru” (J. Staniszkis), tzn. taką sytuację, w której myślenie życzeniowe (rzeczywistość założeniowa) produkuje iluzje (pozór) w sferze rzeczywistości. Dyskurs rynkowy, blokując nie-

⁴² Zagadnienie relacji zachodzących między wiedzą i władzą zaprezentowane jest i przeanalizowane w pracy zbiorowej pod redakcją J. Szymczyka, M. Zemło i A. Jabłońskiego: *Wiedza – władza*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2009.

⁴³ Zagadnienie zideologizowania i upolitycznienia pedagogiki w okresie PRL-u analizowali w swoich pracach m.in. J. Rutkowiak, T. Hejnicka-Bezwińska i inni.

zależne dyskusje wewnątrz edukacji, proponuje nową wersję emancypacji wraz z towarzyszącymi jej modelami tożsamości, spychając pedagogikę i edukację (naukę!) na pozycje struktury służebnej wobec porządku społecznego przez niego generowanego. W związku z tą sytuacją coraz częściej mówi się o urynkowaniu edukacji przez logikę rynkową, będącą logiką zysku i wzrostu i dążącą do hegemonizacji pola społecznego dyskursu⁴⁴.

Ta nowa ideologia generuje wiele iluzji. W dalszej części artykułu przyjrzymy się wybranym dwóm przykładom iluzji funkcjonujących we współczesnej wiedzy pedagogicznej/w edukacji.

1. ANTYPEDAGOGIKA JAKO ANTYMETODOLOGICZNE MYŚLENIE I MÓWIENIE O WYCHOWANIU

Antypedagogika jest jednym z wielu współczesnych kierunków (stanowiskiem, teorią) w pedagogice⁴⁵. Jest „produktem” naszych czasów. Zrodziła się jako odpowiedź na wymagania czasu i niedomagania współczesnej pedagogiki (teorii oraz praktyki). Zawiera w sobie wiele ważnych i twórczych elementów, które należy poznać i sobie przyswoić. Można do nich zaliczyć m.in. zwrócenie uwagi na pozycję dziecka w relacjach z dorosłymi (rodzice, nauczyciele); sposób przekazywania treści w procesie nauczania; ideologiczne i polityczne uwikłanie wychowania; zagadnienie agresji i przemocy wobec dzieci. Mimo jednak tych ważnych spostrzeżeń i postulatów, odnośnie do szeroko pojętej edukacji i wychowania, antypedagogika nie uniknęła błędów iluzji i myślenia utopijnego.

Nie wchodząc w szczegółowe analizy tego kierunku, zasygnalizujemy obecnie jego podstawowe założenia, przywołując myśli jednego z głównych przedstawicieli – Hubertusa von Schoenebecka. Antypedagogika odwołuje się do postmodernizmu jako swojego paradygmatu. Jako „ruch kulturowy i edukacyjny”⁴⁶ odcina się od pedagogiki, uważając, że wszelka działalność wychowawcza wiąże się z przemocą fizyczną i psychiczną, stosowaną względem dzieci i młodzieży i dlatego trzeba wyzwolić się „z pedagogicznego

⁴⁴ Tę nową ideologię bardzo wnikliwie analizuje i opisuje Małgorzata Lewartowska-Zychowicz w monografii: *Homo liberalis jako projekt edukacyjny*, s. 252-263.

⁴⁵ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, s. 439-451.

⁴⁶ Zob. T. Szkuclarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: „Impuls” 2009, s. 52.

myślenia”⁴⁷. Antypedagogika przeciwstawia sobie cały dotychczasowy świat pedagogiczny, jego teorię i praktykę, uważając, że krzywdzi on wychowanka, jest względem niego nieszczerzy i traktuje go przedmiotowo⁴⁸.

Sztandarowym hasłem antypedagogiki są słowa: „kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje”! Antypedagogika bowiem radykalnie stwierdza, że „wychowanie musi być przemocą strukturalną i symboliczną” i dlatego zamiast wychowania proponuje „przyjaźń, wspieranie, wzajemne interakcje (uczenie się)”⁴⁹.

Nadrzędną wartością w antypedagogice jest dziecko. Kierunek ten, prezentując swoistą „filozofię życia i współżycia z innymi”⁵⁰, twierdzi m.in., że: a) człowiek (dziecko!) jest z natury istotą dobrą i nie popełnia błędów; b) człowiek od urodzenia jest zdolny sam odczuwać własne dobro i w pełni stanowić o sobie samym; c) wychowywanie człowieka jest niemożliwe i nieskuteczne.

Ponieważ dziecko jest nadrzędną wartością, antypedagogika wiele uwagi poświęca problematyce praw dziecka, ale nic na temat jego obowiązków⁵¹. Mówiąc o prawach, domaga się takich samych praw dla dzieci, jak i dorosłych. Przy czym gdy chodzi o odpowiedzialność dziecka, to stwierdza, że „pociąganie do odpowiedzialności musi uwzględniać poziom sprawstwa (w zależności od stopni zrozumienia sytuacji, zadań i obowiązujących praw), wynikającego z samoświadomości i poziomu kompetencji”⁵².

Antypedagogika, domagając się równouprawnienia dzieci i dorosłych co do praw, ale nie obowiązków (!), postuluje m.in. następujące prawa: a) prawo do równości – generalnie dzieciom wolno czynić to, co czynią dorośli; b) prawo do ochrony prawnej – dzieci mogą same skarżyć przed sądem inne osoby; c) prawo do prawnej regulacji własnej aktywności społecznej; d) prawo do uczestniczenia w życiu publicznym – prawo do sprawowania funkcji w urzędach państwowych; e) prawo do uczestnictwa w życiu publicznym – bierne i czynne prowyborcze; f) prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów – prawo do posiadania i dysponowania mass mediami; g) prawo do wyboru życiowego partnera, posunięte aż po możliwość wyrzeczenia się swoich rodziców; h) prawo do swobodnego przyjmowania pożywienia – możli-

⁴⁷ Zob. tamże, s. 74-84.

⁴⁸ Zob. tamże, s. 105-107.

⁴⁹ Zob. tamże, s. 86.

⁵⁰ Zob. tamże, s. 85-86.

⁵¹ Zob. tamże, s. 61-62.

⁵² Zob. tamże, s. 107.

wość spożywania tego, co dorośli i odmawiania określonego posiłku; i) prawo do własnego imienia – mogą nadać sobie imię takie, jakie im odpowiada; j) prawo do seksualizmu – mogą same określać swój seksualizm i doświadczać jego skutków; k) prawo do samostanowienia o własnej edukacji – dzieci mogą same decydować, czy chcą i w jakim zasięgu korzystać z ofert oświatowych; l) prawo do swobody – dzieci same mogą ustalać miejsce i czas swego pobytu, niezależnie od woli opiekunów; ł) prawo do informacji w zakresie wszystkich interesujących je zdarzeń i faktów⁵³.

Propozycje antypedagogiki odnośnie do wychowania oraz pedagogiki, czy szerzej mówiąc: edukacji, mimo wielu ważnych postulatów są w większości wysoce kontrowersyjne, podobnie jak irracjonalny (antyracjonalny) jest sposób ich uzasadniania. Antypedagogika jest zbiorem wielu stanowisk i myśli o wychowaniu, na czele z iluzyjnym naturalizmem.

Ponieważ kierunek ten znajduje się *in statu nascendi*, to terminologia stosowana w antypedagogice jest nieostra i wieloznaczna. Poza tym pisma H. von Schoenebecka mają charakter bardziej eseistyczny i poetycki niż naukowy. Wiele w nich treści emocjonalnych, odczuć, przekonań oraz subiektywnych doświadczeń.

Antypedagogika, funkcjonując w paradygmacie postmodernistycznym, jest więc w gruncie rzeczy antymetodologiczna, pełna wieloznaczności, obfitująca w wątki utopijne i myślenie życzeniowe. Mimo swojego subiektywizmu i irracjonalizmu nie jest jednak jakimś peryferyjnym kierunkiem we współczesnej pedagogice, ale obecnym na różnych poziomach toczącego się dyskursu edukacyjnego.

2. PEDAGOGIKA RODZAJU (GENDER) A GENDER MAINSTREAMING

Wzrost zainteresowania tematyką *gender*⁵⁴ jest związany z rozwojem feminizmu, pojmowanego jako ideologia, zbiór koncepcji i poglądów, które

⁵³ Jest to wybór najbardziej kontrowersyjnych praw ułożonych razem z dziećmi i opublikowanych przez H. von Schoenebecka pod nazwą *Niemiecki Manifest Dziecięcy*, z dnia 3 maja 1980 r. w Münster (zob. tamże, s. 61-62).

⁵⁴ Angielskie słowo *gender* (od łac. czasownika *geneo, generare* – płodzić, rodzić) znaczy rodzaj, klasę, typ. Obecnie pojęcie to oznacza płęć społeczno-kulturową w odróżnieniu od *sex* – płci biologicznej. *Gender* jest pojęciem relacyjnym, tzn. ulegającym zmianie w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim występuje (zob. E. M a n d a l, *Pojmowanie fenomenu płciowości w psychologii*, w: *Zrozumieć płęć. Studia interdyscyplinarne II*, red. A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska, Wrocław 2004, s. 202-204).

były lub są nadal żywe w ruchu feministycznym. W ramach feminizmu mówi się o feministycznej krytyce edukacji, związanej z odtwarzaniem i utrwalaniem kulturowych różnic między płciami (*gender*) oraz o badaniach podstawowych obszarów, w obrębie których kształtowana jest tożsamość płciowa uczniów, nauczycieli i pracowników administracyjnych⁵⁵.

Zainteresowanie problematyką *gender* doprowadziło do powstania *gender studies*, interdyscyplinarnych studiów nad tożsamością społeczno-kulturową płci. Jako dyscyplina naukowa wyłoniły się w latach osiemdziesiątych XX wieku w USA. W Polsce *gender studies* zaczęły pojawiać się na uczelniach po 1989 r., m.in. na Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim i na wielu innych wyższych polskich uczelniach⁵⁶.

W związku z powyższymi badaniami powstała pedagogika feministyczna⁵⁷, we wnętrzu której tworzyły się różne stanowiska odnośnie do roli i relacji między płciami w edukacji. Pojawiła się m.in. idea androgyniczna (S.L. Bem)⁵⁸ oraz idea egalitarnej różnicy i różnorodności (A. Prengel)⁵⁹. Nie miały wpływ na pedagogikę feministyczną mają ruchy emancypacyjne i feministyczne oraz teoria krytyczna i postmodernizm⁶⁰.

Coraz częściej na teren pedagogiki „wchodzi” tzw. zjawisko *gender mainstreaming*, pojmowane oficjalnie jako stosowanie zasady równych szans dla kobiet i mężczyzn we wszystkich sferach życia społecznego. W rzeczywistości jawi się ono jako nowa ideologia seksualności suponująca, że każda orientacja seksualna (heteroseksualna, homoseksualna, lesbijska, biseksualna, transseksualna, transwestycka [*crossdressing*], transgenderowska) ma taką samą

⁵⁵ Zob. E. G ó r n i k o w s k a - Z w o l a k, *Feministyczna krytyka edukacji*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, s. 1115-1122.

⁵⁶ Zob. E. G ó r n i k o w s k a - Z w o l a k, *Feminizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, s. 1130.

⁵⁷ Zob. H.H. K r ü g e r, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk: GWP 2005, s. 122-131.

⁵⁸ Osoby androgyniczne włączają do swojego „ja” zarówno schemat kobiecości, jak i męskości. Jako rezultat socjalizacji powstaje „osoba totalna” (zob. A. G r o m k o w s k a - M e l o s i k, *Pedagogika rodzaju (gender). Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. IV, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2010, s. 205).

⁵⁹ Zdaniem Annedore Prengel, zasada równości realizuje się dopiero w szacunku dla heterogeniczności. To znaczy, że różnice bez równości oznaczają hierarchię społeczno-kulturową oraz degradację i wyzysk ekonomiczny. Równość zaś bez różnicowania oznacza przystosowanie lub wyłączenie drugiego (zob. K r ü g e r, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze*, s. 129).

⁶⁰ Zob. tamże, s. 122-131.

wartość i musi być akceptowana przez społeczeństwo. Celem tego jest przewycięzanie „przymusowej heteroseksualności” i stwarzanie nowego człowieka, na którego wolność składa się wielokrotna możliwość wyboru i przeżywania tożsamości seksualnej niezależnie od płci biologicznej⁶¹.

Gender mainstreaming staje się ideą przewodnią i podstawowym zadaniem polityki Unii Europejskiej, na co wskazuje m.in. Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie homofobii w Europie z dnia 18 stycznia 2006 r.⁶² *Gender mainstreaming* to nowa dyktatura relatywizmu posługująca się narzędziami demokracji, tolerancją, mass mediami, a także powoli edukacją⁶³.

Nieśmiało, ale już wyraźnie widać w monografiach i pracach pedagogicznych omawiane wyżej zagadnienie. Nie pisze się już tylko o pedagogice feministycznej czy też pedagogice seksualnej, ale wprost zaczyna pisać się o pedagogice *gender*⁶⁴. W miejsce tzw. stereotypów płci wprowadza się konstrukcję kulturową płci, tzw. *gender*, która ma być „tymczasowym stopniem rozwoju” stosunków społecznych między mężczyznami i kobietami. Edukacja i pedagogika mają „zająć” się nową socjalizacją i wychowaniem na rzecz niwelowania jakichkolwiek różnic między różnymi *gender*⁶⁵. Autorzy, opisując *gender mainstreaming*, posługują się metaforami, wieloznacznym i po części poetyckim językiem po to, by „uwić” czytelnika⁶⁶.

V. ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUKOWCÓW ZA JAKOŚĆ WIEDZY NAUKOWEJ

Każdy człowiek sam odpowiada za posiadaną jakość wiedzy, jej stopień pewności i uzasadnienia. Jednak za wiedzę naukową odpowiadają w pierwszym stopniu sami naukowcy i ośrodki naukowo-dydaktyczne.

⁶¹ Zob. G. K u b y, *Rewolucja genderowa. Nowa ideologia seksualności*, Kraków: Homo Dei 2007.

⁶² Zob. tamże, s. 159-165.

⁶³ Zob. tamże, s. 17-98.

⁶⁴ Zob. G r o m k o w s k a - M e l o s i k, *Pedagogika rodzaju (gender)*, s. 199-207. Ten artykuł poświęcony pedagogice gender nie mówi jeszcze o *gender mainstreaming*, jako nowej ideologii, ale może „przecierać” szlaki dla kolejnych artykułów propagujących już te ideologie w edukacji pod nazwą „pedagogika gender”.

⁶⁵ A. T o k a r o v a, *Równość płci i praca przedstawicieli zawodów pomocowych*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. II, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa: WN PWN 2007, s. 332-350; D. P a n k o w s k a, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP 2005.

⁶⁶ Zob. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków: „Impuls” 2009, s. 115-122; 192-203; 494-502.

W 1936 r. Florian Znaniecki w książce *Spoleczne role uczonych* opisał zjawisko „postępowego bankructwa ludzi czynu” (prezydenci, ministrowie, dyrektorzy departamentów itd.), którzy uważając się za „samowystarczalnych kierowników życia”, popełniają podstawowe błędy w kierowaniu rzeczywistością społeczną, nie umiejąc planować w perspektywie przyszłości i marnując tym samym szanse rozwojowe. Przyczyną tych braków, nieureczywistnianych możliwości mimo to, że owi kierownicy „mają energie i zdolności praktyczne”, jest ignorancja, brak wiedzy o kierowanej przez nich rzeczywistości oraz brak wyobraźni⁶⁷. Dlatego Znaniecki przypomina uczonym o ich doniosłych funkcjach społecznych, do których zalicza przede wszystkim: służbę prawdzie na drodze poznania, badań, diagnozowania rzeczywistości, a następnie służbę rozwojowi, poprzez budowanie przyszłości opartej na swoistym twórczym wizjonerstwie.

Zdaniem Znanieckiego od uczonych powinno się wymagać perfekcjonizmu w sztuce myślenia i wytyczania praktyki przy równoczesnej niezależności badawczej. „Rola właściwa uczonych – pisze ten autor – nie na tym polegać winna, aby radzić ludziom czynu, czy i jak mają wykonywać coś, co obecnie zamierzają, lecz na tym, aby nie wiązać się wcale obecnymi ich zamiarami, wskazywać im takie kierunki i możliwości działania na przyszłość, jakich nie tylko jeszcze nie zamierzali, ale o jakich prawdopodobnie sami nigdy by nie pomyśleli”⁶⁸.

Poszczególne uczeni oraz ośrodki naukowo-dydaktyczne powinni dbać o rzetelną wiedzę, która adekwatnie będzie opisywać i interpretować rzeczywistość, a ponadto będzie wyznaczać nowe kierunki głębszego myślenia o rzeczywistości w przyszłości. Zadaniem naukowców jest więc chronić wiedzę przed iluzjami i utopiami. „Ludzie czynu” – jak podkreślał Znaniecki – niemający często „czasu ani możliwości na prowadzenie badań nad rzeczywistością, którą rządzą”⁶⁹, lubią sięgać po łatwe i nieliczące się z rzeczywistością rozwiązania! Być może w tym kontekście ma rację Z. Kwiecieński, który zauważa, że źródła dominującego obecnie w praktyce wzoru pedagogii znajdują się nie w centrum edukacyjnego/pedagogicznego namysłu, ale na „marginesie epistemologicznym”, a więc na poboczu pedagogiki naukowej. To znaczy, że wiedza pedagogiczna, którą powinni rzetelnie tworzyć naukowcy i ośrodki naukowo-dydaktyczne, tworzona jest poza nimi. W taki spo-

⁶⁷ Zob. F. Z n a n i e c k i, *Spoleczne role uczonych*, Warszawa: PWN 1984, s. 240-241.

⁶⁸ Tamże, s. 141.

⁶⁹ Tamże, s. 241.

sób powstają pedagogie potoczne i pedagogiki pełne iluzji i myślenia życzeniowego, po które sięgają politycy i tzw. klienci rynkowej oferty⁷⁰. To jest ukryte i dyskretne źródło współczesnych iluzji w pedagogice/edukacji.

Naukowcy mają za zadanie wytwarzać adekwatną do rzeczywistości wiedzę, poprzez służbę prawdzie na rzecz autentycznego rozwoju ludzkości. Spoczywa na nich obowiązek czujności nad naukowym charakterem wytwarzanej i popularyzowanej wiedzy. Czujność ta ma wyrażać się poprzez demaskowanie jakiegokolwiek uwikłania wiedzy w politykę oraz iluzję, prowadzące do prywatyzacji i instrumentalizacji wiedzy pedagogicznej. Powinna także chronić badacza przed „rytualizacją własnego dorobku naukowego” na rzecz otwierania się na nowe problemy i ujęcia badanej rzeczywistości⁷¹.

Naukowiec, badacz w trakcie wytwarzania wiedzy naukowej powinien kierować się prawdą, odpowiedzialnością i samokrytyką. Sam czując się odpowiedzialny za naukowy status wiedzy pedagogicznej, powinien zachować zmysł krytyczny odnośnie do innych twórców wiedzy i ich wytworów⁷². Badacz powinien dbać o prawdziwość wytwarzanej wiedzy, poprzez nieustanne konfrontowanie teorii z praktyką⁷³ oraz liczenie się z psychologicznymi, społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami badań naukowych⁷⁴.

Naukowiec jest w stanie uchronić wiedzę naukową od iluzji, jeżeli w swojej pracy naukowo-badawczej będzie kierował się troską o ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej. To zagadnienie stanie się przedmiotem analizy w drugiej części powyższego artykułu, zamieszczonego w kolejnym numerze „Roczników Pedagogicznych”.

⁷⁰ Zob. B. Śliwerski, *Jaki paradygmat?*, w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, s. 445.

⁷¹ Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: WAiP 2008, s. 78-84.

⁷² Zob. T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 189-207.

⁷³ Zob. M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010, s. 24-28.

⁷⁴ Zob. *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 399-442.

FOR THE SAKE OF PEDAGOGICAL EXPERTISE/
KNOWLEDGE IN PEDAGOGY FREE FROM ILLUSION
Part I

S u m m a r y

Pedagogical expertise/knowledge in pedagogy is created in a social context. Knowing the state of knowledge in pedagogy, is also discovering various illusions. Because education is a discipline of a social sciences and humanities, it uses achievements of many sciences, and as they are, it is threatened by illusions. In the article the problem of sources and types was taken on, as well as processes of formation and distribution of pedagogical knowledge. Then the typology was presented, and ways of understanding the illusion. As an example of the illusion as it appears in the pedagogical knowledge in education, antipedagogy as well as gender pedagogy is presented. In light of the analysis made in this article, effective way to counter any illusions, in education as well as in other sciences, there's concern for ontological, epistemological, methodological and axiological basis for the creation and popularization of scientific knowledge.

Słowa kluczowe: wiedza pedagogiczna, wiedza w pedagogice, iluzje, antypedagogika, pedagogika *gender*, ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej.

Key words: pedagogical expertise, knowledge in pedagogy, illusions, antipedagogy, gender pedagogy, ontological, epistemological, methodological and axiological basis for the creation of scientific knowledge.

