

I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA PRZYBOROWSKA

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

PEDAGOGIE NURTÓW POBOCZNYCH JAKO ETAP ROZWOJU REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ

ABSTRACT. Przyborowska Beata, *Pedagogie nurtów pobocznych jako etap rozwoju refleksji pedagogicznej* [Contrary pedagogies as the stage of development of pedagogical reflection]. *Studia Edukacyjne* nr 21, 2012, Poznań 2012, pp. 7-17. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2485-3. ISSN 1233-6688

The author presents an expanded view of alternative pedagogical concepts called “contrary pedagogies” which based on epistemological criterion were categorized by Z. Kwieciński as “awesome pedagogies”. Various utopian ideologies included in those pedagogies influence the awareness and behavior of the general public. With time they find their way into universal education programs. The author analyzes the term “pedagogy” and presents the role of “contrary pedagogies” in the development of theoretical and practical education.

Key words: pedagogy, ideology, educational theory and practice

Wprowadzenie

W niniejszym tekście podjęto próbę rozwinięcia jednego z wątków dotyczących tzw. pedagogii przekornych, obocznych wobec nurtu głównego, które ze względu na kryterium – jak nastawienie emocjonalno-motywacyjne i światopoglądowe – zostały nazwane pedagogiami odlotowymi, „proponującymi różne utopijne, nierealne na początku ideologie, które z czasem, drażąc powszechną świadomość i praktykę, dokonują znacznych przekształceń edukacji powszechnej”¹.

Wśród nich będą mnie interesować głównie, wybrane spośród zaproponowanej przez Z. Kwiecińskiego listy, tzw. pedagogie przejścia, sklasyfikowane ze względu na kryterium temporalne: synchroniczne (prezentystyczne) bądź diachroniczne (retrospektywne i prospektywne).

¹ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, Wrocław 2007, s. 119.

Synchronia i diachronia w naukach pedagogicznych

Rozróżnienie synchronii i diachronii w badaniach zmiany społecznej rozwinięte zostało pierwotnie na gruncie antropologii i historii, jak również funkcjonuje w innych naukach społecznych. Widoczne jest to na gruncie analiz socjologicznych i pedagogicznych. Istotnym tutaj pojęciem jest otoczenie. Otoczenie (środowisko) oświaty stanowi kontekst, w którym istnieje instytucja edukacyjna i obejmuje wszystko to, co znajduje się poza granicami systemu. Przydatność pojęcia kontekstu w myśleniu pedagogicznym polega na tym, iż pozwala ono ujmować praktykę wychowania jako układ otwarty, nie w pełni autonomiczny, podlegający wpływom środowiskowym i na skutek tego zmieniający się w czasie².

W analizie zjawisk edukacyjnych w ujęciu diachronicznym bierze się za podstawę wymiar czasu i analizuje rozwój pedagogicznych praktyk oraz instytucji, uwzględniając odcinki czasu o różnej długości. W optyce rozwojowej spogląda się na zasób pedagogicznego doświadczenia z punktu widzenia jego dynamiki, przez pryzmat jego wzrostu, rozwoju, ewolucji, przeobrażeń w czasie. Zmiany edukacyjne w ujęciu diachronicznym to ukierunkowane procesy rozwoju, ewolucji i postępu zachodzące w sferze edukacji³. Analiza diachroniczna ukazuje, jak dane zjawisko rozwija się wraz z ewolucją różnych dziedzin kultury. Ma również wymiar historyczny, tzn. że analiza musi uwzględniać uwarunkowania danego etapu rozwoju kultury.

Inna interpretacja zjawisk edukacyjnych wyłania się przy zastosowaniu ujęcia synchronicznego, gdzie zjawiska edukacyjne interpretowane są statycznie. Powyższa konwencja zwraca bardziej uwagę na związki systemu oświatowego z jego otoczeniem, niż na jego powiązania z systemem oświatowym.

Proces zmiany interpretuje się tutaj nie jako dalszy ciąg pewnego procesu historycznego, zapoczątkowanego w przeszłości i ustalonego pod względem swego kierunku, lecz jako następstwo ciągłej interakcji systemu oświatowego z innymi podsystemami społeczeństwa globalnego⁴.

W ujęciu synchronicznym na oświatę nie spogląda się przez pryzmat jej stanu, lecz analizuje skład i strukturę w danym momencie czasowym. Jest ona traktowana na ogół jako system izolowany, który rozwija się autonomicznie, czerpiąc z własnej przeszłości siły dla własnego rozwoju, ewolucji i postępu.

² R. Schulz, *Szkola jako organizacja*, Toruń 1993, s. 38.

³ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980, s. 59-62.

⁴ Tamże, s. 62.

W pierwszym przypadku akcent pada na wymiar czasu i „rozwojową” interpretację dynamiki społecznej, w drugim dominuje poszukiwanie związków o charakterze koezystencjalnym oraz systemowe ujęcie procesów zmiany⁵.

Dla badaczy zjawisk edukacyjnych świadomość analizy danego fragmentu praktyki społecznej ze względu na perspektywę synchroniczną i diachroniczną jest istotna. Jak pisze Lech Witkowski, „Dla nauk pedagogicznych nie jest to rozróżnienie błaha. Przebieg procesów socjalizacji uwikłany jest w diachroniczny opis stanu świadomości, w jakim one zachodzą”⁶. Wszelkie zmiany zachodzące w otoczeniu systemu edukacji (w wymiarze świadomościowym, materialnym i instytucjonalnym), doświadczenia pokoleń, wydarzenia, kryzysy modyfikują kontekst i warunki wyjściowe, w jakich przebiegają procesy socjalizacyjne. Podkreśla, że

Choć nauki pedagogiczne mają historię, to i uprawia się je często ahistorycznie. Historia to jedynie kontekst erudycji, nie modyfikujący kategorii nastawień poznawczych, nie wpływający na nasze rozumienie siebie samych i naszych działań. Nie służy ocenie prawomocności „zaangażowania” dominującego aktualnie, więc doraźnie, w dyscyplinie. Pedagogika żyje zatem rzeczywistością własnej historii, jako faktem, choć jest niezdolna żyć historycznością obcej jej rzeczywistości – obcej, bo wbrew jej idei i wymagającej zniesienia – dla realizacji humanistycznego posłania⁷.

Rozróżnienie na perspektywę synchroniczną i diachroniczną jest ważne, gdyż najczęściej dla potrzeb analizy „zamrażamy” pewne stany i procesy edukacyjne, o czym niektórzy badacze, niestety, zapominają i interpretują dane z pominięciem kontekstu. Jednakże, jak pisze P. Sztompka, społeczeństwo w bezruchu nie istnieje, a całą rzeczywistość społeczną wypełniają zjawiska dynamiczne; jest to strumień zmian o różnej intensywności, rytmie i tempie⁸.

Metodologiczną konsekwencją dynamicznego ujmowania życia społecznego jest podważenie zasadności prowadzenia badań wyłącznie synchronicznych i afirmacja perspektywy diachronicznej (historycznej)⁹.

Mając to na uwadze, badacz powinien mieć świadomość, że analizuje chwilowy stan, który podlega nieustannym zmianom i różnym procesom oraz poziomom złożoności, które na potrzeby badań chwilowo zamrażamy.

⁵ Tamże, s. 61.

⁶ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologiczne i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010, s. 82.

⁷ Tamże, s. 83.

⁸ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 25.

⁹ Tamże.

Pedagogie diachroniczne a pedagogika

Roman Schulz pisze w swych pracach o dwóch podstawowych modalnościach pedagogiki w perspektywie kognitywnej:

- pedagogice jako pedagogii, jako logosie rozwijanym z użyciem wszystkich kodów kulturowych (materialnego, społecznego oraz symbolicznego) oraz

- pedagogice jako formie świadomości edukacyjnej społeczeństwa, który jako logos posługuje się kodem kultury symbolicznej: numerycznym, obrazowym oraz werbalnym.

Pojęcie pedagogii według *Leksykonu PWN* dotyczy praktycznej sztuki wychowania i definiowane jest jako zespół metod oraz środków wychowawczych. Odróżnia się ono od pedagogiki, która jest teoretyczną i naukową refleksją dotyczącą praktyki edukacyjnej. Współcześnie pojęcie pedagogii odnosi się także do paradygmatu edukacyjnego, który może przybierać postać doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego, np. szkoły.

Zdaniem R. Schulza, w środowisku pedagogów pedagogia pojmowana jest jako:

- synonim praktyki edukacyjnej, działania pedagogicznego;
- synonim refleksji pedagogicznej o charakterze normatywnym, światopoglądowym, ideologicznym;
- jedność bytu i świadomość edukacyjna¹⁰.

Autor ten proponuje, na bazie analizy literatury przedmiotu, trzy sposoby pojmowania pedagogii. Pierwsze rozumienie uważa pedagogię jako realne wzory zachowań edukacyjnych, rzeczywiste sposoby postępowania pedagogicznego, tzw. praktykę edukacyjną. Drugi sposób ujmuje pedagogię jako byt edukacyjny (sfery przedświadomości edukacyjnej, reprezentowanej przez kulturę materialną oraz społeczną). Trzecia interpretacja uznaje pedagogię jako byt i świadomość edukacyjną. To ostatnie rozróżnienie jest najszersze i obejmuje całą kulturę wychowania¹¹.

Można wyróżnić poszczególne fazy cyklu życiowego pedagogii, którymi są:

- a) krytyka lub negacja rzeczywistości;
- b) konstruowanie ideałów;
- c) stadium materializacji oraz realizacji nowych wartości;
- d) etap poznawania nowo stworzonej czynem pedagogicznym rzeczywistości¹².

¹⁰ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji*, t. 3, Toruń 2009, s. 86.

¹¹ Tamże, s. 89-91.

¹² Tamże, s. 89.

Owa logika zdarzeń ma zastosowanie do wszystkich pedagogii.

Jeśli kategorię pedagogii ujmemy w perspektywie rozwojowej (diachronicznej), tzn. odniesiemy do procesów zmiany, rozwoju doświadczenia pedagogicznego, wzbogacenia o nowe wartości kultury wychowania za sprawą procesów innowacyjnych, to możemy rozróżnić dwa warianty pedagogii: aplikacyjny (replikacyjny) oraz innowacyjny (twórczy). Pierwszy zakłada posiadanie, stosowanie i reprodukcję doświadczenia edukacyjnego. Drugi polega na kształtowaniu nowych form ładu edukacyjnego.

Ten rodzaj pedagogii jest równoważnikiem refleksyjnej, innowacyjnej praktyki, która powoduje przyrost wiedzy, jak również synonimem działań polegających na projektowaniu oraz kształtowaniu nowych form ładu edukacyjnego¹³.

Pedagogia to nie wszystkie, ale wyłącznie nowe wzory edukacyjnego działania, innowacje kulturowe w wychowaniu, tzn. znacząco zmodyfikowane lub całkowicie nowe formy praktyki edukacyjnej, które są efektami procesów uczenia się (adaptacji) i zarazem nośnikami nowych doświadczeń edukacyjnych¹⁴.

Zdaniem R. Schulza, idea pojmowania pedagogiki jako pedagogii jest właściwa dla czasów wcześniejszych, lecz obecnie posługiwanie się pojęciem zarezerwowanym dla myślenia niewyspecjalizowanego, w którym to co edukacyjne splata się z tym co pedagogiczne, łączy się w niepodzielną całość. Można to przyrównać do pojęcia, jakim posłużyła się J. Rutkowiak, która nawiązując do złożonej roli pedagoga we współczesnym świecie, stworzyła koncepcję pulsujących kategorii takich wyznaczników, jakimi w swoim życiu zawodowym, w wyborach koncepcji pedagogicznej mogą kierować się nauczyciele. Wśród tych kategorii wyróżniła m.in. „Praktycyzm”, który zdefiniowała jako sposób życia z zawierającą się w niej jednością „myślenia, działania, rozumu i namiętności” – swoistej pasji, zainteresowania, jakie powinno towarzyszyć tworzeniu się nowych elementów teorii i praktyki pedagogicznej. Jest to sposób funkcjonowania zawodowego, w którym pedagog nie stawia samego siebie poza tym co robi, gdyż on i jego dzieło stanowią całość. Praktyczność przejawia się w całości podjętych przedsięwzięć; jednoczy ona myśl z działaniem, praktykę z teorią, bezpośrednią pracę z wychowankiem, z refleksją nad nią.

Idea pedagogiki jako pedagogii odradza się w sytuacjach kryzysu, przełomów, kiedy status pedagogiki jako nauki staje się niepewny. Kiedy czasy są stabilne, pedagogowie na ogół akcentują odmiennosc, a zarazem odrębność pedagogiki oraz pedagogii, a pedagogia króluje w nowych awangardowych segmentach ładu edukacyjnego, w których rodzi się, jest

¹³ Tamże, s. 92.

¹⁴ Tamże, s. 91.

budowana czy tworzona nowa rzeczywistość edukacyjna. Tutaj myśl i rzeczywistość, projekt i wdrożenie współistnieją w procesie wychowania nowych pokoleń.

Zatem, w ramach pedagogiki nieustannie mamy do czynienia z kształtowaniem nowych pedagogii, jako naturalnej fazy w budowaniu i przebudowywaniu myślenia oraz działania pedagogicznego. W sytuacji nieustannych zmian, jakie zachodzą w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym systemu edukacji, kiedy ludzie i instytucje kreują nową rzeczywistość edukacyjną, pedagogie będą się pojawiać w wielu sferach praktyki edukacyjnej; część z nich zapoczątkuje głębszą refleksję nad sobą¹⁵, część zaniknie tak szybko jak się pojawiła.

Z doświadczeń i działań innowacyjnych wyrasta nowa idea porządku edukacyjnego, myśl pedagogiczna jako nadbudowa ideowa dla procesów adaptacyjno-rozwojowych w edukacji¹⁶. Jak pisze R. Schulz:

Obszarem, na którym odbywa się werbalizacja oraz systematyczne, kontrolowane (połączone z samowiedzą) artykułowanie jest sfera myśli pedagogicznej, określana również czasem jako pedagogika światopoglądowa, pedagogika ideałów, pedagogika normatywna, teleologia pedagogiczna, pedagogika ideologiczna (filozoficzna), aksjologia pedagogiczna, futurologia pedagogiczna¹⁷.

Autor ten powstanie i rozwój pedagogiki sytuuje na tle kilku przełomowych „rewolucji” o charakterze adaptacyjnym, gdzie pedagogia wyraźnie umiejscawia się jako jej naturalna faza, np.:

- pierwsza rewolucja polegała na wyodrębnieniu się porządku edukacyjnego z porządku społecznego;
- drugą było wyodrębnienie się edukacji formalnej z całokształtu praktyk edukacyjnych;
- trzecią stanowiło wyodrębnienie się z pedagogii form świadomości edukacyjnej;
- czwarta to emancypacja teoretycznych form świadomości edukacyjnej z logosu symbolicznego edukacji – ukształtowanie się pedagogiki jako nauki;
- piąta zasadzała się na dyferencjacji pedagogiki teoretycznej na różne jej segmenty.

Można postawić tezę, że w ramach fazy piątej mamy do czynienia z coraz większą dyferencjacją również pedagogii, spychającą na margines pedagogikę naukową. W takim duchu Z. Kwieciński pisze:

¹⁵ Zob. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii, naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011.

¹⁶ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1, Toruń 2003, s. 147.

¹⁷ Tamże, s. 149.

Moim zdaniem, nie jest ona owym przerośnikiem trwałości wzorów edukacyjnych nie tylko dlatego, że jest oderwana od rzeczywistości, jest nieprzekładalna na zadania oświatowe, kształceniowe i wychowawcze, ale dlatego bardziej jeszcze, że wcale nie leży pedagogika naukowa w głównym nurcie refleksji nad edukacją¹⁸.

Problem społecznej genezy nauk o wychowaniu oraz problem innowacyjnego rodowodu praktyki poznawczej w oświacie został podjęty w klasycznej już pracy *Procesy zmian i odnowy oświaty* przez Romana Schulza, który stwierdził, że określone zmiany rzeczywistości wychowawczej leżą u podstaw narodzin i rozwoju refleksji pedagogicznej oraz nauk pedagogicznych. Rozwój merytoryczny, metodologiczny oraz instytucjonalny także był uwarunkowany, podlegając silnym oddziaływaniom zmian zachodzących w sferze bezpośredniej praktyki wychowawczej, a dokładniej – zmian jej funkcjonowania pod wpływem różnorodnych uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych. Również wielodyscyplinarność współczesnej pedagogiki jest rezultatem żywiolowych procesów, zmian rzeczywistości edukacyjnej, które były czynnikiem decydującym o powstaniu nowych sposobów myślenia i poznania, „warunkowały potrzebę tworzenia i wykorzystywania prawd nowych, choć były to zawsze zmiany treściowo specyficzne”¹⁹. Na tym polegałaby pasywna rola nauk pedagogicznych w procesach przemian oświatowych. Ale jest i druga strona medalu. Następstwem rozwoju nauk pedagogicznych są również pewne zmiany w oświacie. I tutaj sprawa staje się bardziej dyskusyjna, jako że pedagogie mogą odegrać istotną rolę w kształtowaniu i rozwijaniu teorii pedagogicznej. Dotyczy to np. tak zwanych pedagogii alternatywnych (odlotowych), według klasyfikacji Z. Kwiecińskiego.

Współcześnie posługiwanie się kategorią pedagogii jest, zdaniem R. Schulza, zarezerwowane dla niewyspecjalizowanego, zdroworozsądkowego lub amatorskiego odbiorcy, w którym wszystko to, co edukacyjne i pedagogiczne łączy się i splata w jedną, integralną, niezróżnicowaną całość²⁰. Definicja ta jest niemal równoznaczna z pojmowaniem pedagogii przez Z. Kwiecińskiego. Autor ten definiuje pedagogię jako

względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez „(...) refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty²¹.

To właśnie pedagogie zdominowały współczesny namysł nad edukacją i stały się podstawą dominującego przekazu w edukacji. Pedagogika

¹⁸ Z. Kwieciński, *Między patosem*, s. 109.

¹⁹ R. Schulz, *Procesy zmian*, s. 259.

²⁰ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, s. 93.

²¹ Z. Kwieciński, *Między patosem*, s. 109.

naukowa znajduje się na uboczu głównych nurtów myślenia i działania edukacyjnego, na marginesie głównych pedagogii współczesnych. Nie leży ona w głównym nurcie refleksji nad edukacją.

W zależności od przyjętego kryterium, można dokonać różnych typologii pedagogii pobocznych wobec pedagogii nurtów głównych. Według kryterium temporalnego pedagodzy obierają:

1) orientację na przeszłość, terażniejszość lub przyszłość i wytwarzają pedagogie powrotne, retrospektywne, zorientowane na przeszłość w sensie przedmiotu i metody badań (historycy), lub w sensie orientacji aksjologicznej (fundamentalisci religijni lub nacjonalisci, faszyci);

2) pedagogie przelotne, zorientowane na terażniejszość instrumentalnie (wobec rynku) bądź refleksyjno-krytycznie (wtedy skazani są na „tożsamość terapeutyczną” – wiecznie poszukującą, przekraczającą, samoodtworzącą się twórczo);

3) pedagogie przezorne, prospektywne, zwrócone ku przeszłości jako nadziei bądź jako zagrożenia.

Na kryterium to spróbuję nanieść drugie, czyli odnoszące się do kryterium światopoglądowego i nastawienia emocjonalno-motywacyjnego w opozycji do pedagogii głównych nurtów. Są to: pedagogie odlotowe, proponujące różne utopijne, nierealne na początku ideologie, które z czasem, drażąc powszechną świadomość i praktykę, dokonują znacznych przekształceń edukacji powszechnej.

W niniejszym tekście podejmuję jeden z wątków dotyczący pedagogii przekornych, obocznych wobec nurtu głównego, które ze względu na kryterium epistemologiczne zostały nazwane pedagogiami odlotowymi „proponującymi różne utopijne, nierealne na początku ideologie, które z czasem, drażąc powszechną świadomość i praktykę, dokonują znacznych przekształceń edukacji powszechnej”²². Wśród nich, ze względu na podjęty temat, będą mnie interesować, wybrane spośród zaproponowanej listy, te zwłaszcza pedagogie, które zawierają w sobie ładunek alternatywności: awangardowe, progresywne, postmodernistyczne.

Pedagogie przejścia

Biorąc pod uwagę kryterium temporalne, Z. Kwieciński wyodrębnia tzw. pedagogię przejścia, w ramach której wyróżnia trzy typy: powrotne (retrospektywne), przelotne (prezentystyczne) oraz przezorne (prospektywne). Pedagogie retrospektywne zorientowane są na przeszłość – w sensie przedmiotu i metody badań (historycy) lub w sensie orientacji

²² Tamże, s. 119.

aksjologicznej (np. fundamentaliści religijni, nacjonałiści itp.). Wśród nich wyodrębnia: elitarystyczne, esencjalistyczne, fundamentalistyczne, nacjonalistyczne, perenialistyczne, rekonstrukcyjne, religijne, reformistyczne, rewitalizujące. Z kolei, do tzw. pedagogii przelotnych zaliczył: dyfuzyjne, eklektyczne, eskapistyczne, humanistyczne, imitacyjne, instrumentalne, mimetyczne, terapeutyczne, zakaźne, decentrowane. Wśród pedagogii prospektywnych wyróżnił: diaboliczne, fatalistyczne, futurystyczne, ostrzegawcze, postmodernistyczne, profetyczne, prognostyczne, utopijne, „płynną nowoczesność”, „exopolitics”.

Edukacja zakłada formowanie ludzi zdolnych do przyjmowania, ale i rozwijania, wzbogacania dotychczasowego zasobu społecznego doświadczenia we wszystkich jego zakresach. Winna zatem przejść – od kształcenia dla replikacji do kształcenia dla innowacji. Umożliwia jej to funkcjonowanie między pedagogiami „przeszłościowymi” (retrospektywnymi), prezentystycznymi i prospektywnymi. Generalnie bazuje od lat na dwóch pedagogiach: retrospektywnej i prezentystycznej. Orientacja prezentystyczna ma głównie miejsce w wizji edukacji dla innowacji, która mieści w sobie kilka idei szczegółowych, zależnie do której dziedziny doświadczeń jednostkowych zostaje odniesiona, czyli jako wychowanie:

- do działalności kulturotwórczej (formowanie twórczego i innowacyjnego uczestnictwa w kulturze);
- dla twórczej pracy (wychowanie ludzi do twórczego udziału w pracy zawodowej);
- dla zmiany społecznej (kształtowanie umiejętności demonstrowania zachowań innowacyjnych);
- do samorozwoju (wychowanie dla autokreacji, samorozwoju, autonomicznego kierowania przez człowieka samym sobą i swoim życiem)²³.

Przyjmując założenie, że również edukacja z założenia jest działaniem innowacyjnym wobec człowieka, gdyż zakłada wprowadzenie go w zakres nowych treści o świecie fizycznym, społecznym i moralnym, ukazuje nowe sposoby opracowania i wykorzystania doświadczeń. W tym sensie każdy program jest przejawem innowacyjności. Zawiera w sobie orientację perspektywiczną. Idąc tym tropem, można zatem stwierdzić, że pedagogie innowacyjne mogą kształtować się w obrębie działalności kulturotwórczej, twórczej pracy, zachowań innowacyjnych oraz autokreacyjnych. Mogą tym samym zapoczątkować rozwój kolejnych teorii pedagogicznych.

Próbując połączyć pedagogie odlotowe (innowacyjne) z pedagogiami przejścia, daje się zauważyć, iż wiele współczesnych nurtów pedagogiki alternatywnej ma charakter retrospektywny. Tworząc wizje współczesnej i przyszłej edukacji, sięga się do odległych „korzeni” refleksji i praktyk

²³ R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996, s. 46-50.

edukacyjnych (np. Pedagogika Marii Montessori, Pedagogika Janusza Korczaka, czy Celestyna Freineta), czerpiąc inspiracje i bogactwo sprawdzonych doświadczeń edukacyjnych oraz rozwijania ich w nowych uwarunkowaniach historycznych i społeczno-kulturowych.

Współczesne społeczeństwa demokratyczne cechuje pluralizm nie tylko doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, ale też pedagogicznych. Ponowoczesność zrywa z metanarracją, jedynym projektem, epatując wielością i różnorodnością. Pedagogie prospektywne, postmodernistyczne wymagają od wychowawcy czy nauczyciela świadomości, że przyjdzie mu działać w kontekście permanentnego ryzyka i niepewności. U. Beck w znanej książce *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, twierdzi, iż radzenie sobie z niepewnością staje się podstawową kwalifikacją biograficzną i polityczną. W społeczeństwie obciążonym wielorakim poczuciem i produkcją ryzyka pojawiają się dodatkowo inne umiejętności konieczne do życia. Istotnego znaczenia nabiera tu umiejętność antycypowania niebezpieczeństw, tolerowania ich, radzenia sobie z nimi w sensie biograficznym i politycznym. W miejsce pytań dotyczących zatrudnienia powstają, jak np.: Jak radzić sobie z przydzielonym nam przez los zagrożeniem oraz właściwymi doń lękami i niepokojami? Jak pokonać lęk, skoro nie jesteśmy w stanie zwalczyć jego przyczyn? Jak można żyć na takim cywilizacyjnym wulkanie, co zrobić, aby nie paraliżował nas lęk?

Zdaniem U. Becka, tradycyjne, instytucjonalne formy pokonywania lęku i niepewności w rodzinie, małżeństwie, czy rolach przypisanych płci tracą na znaczeniu. Pokonywanie lęku staje się również ważnym problemem nie tylko instytucji, ale i jednostek.

Ta rosnąca konieczność samodzielnego radzenia sobie z niepewnością prędzej czy później stanie się przyczyną stawiania nowych wymagań wobec publicznych instytucji w dziedzinie kształcenia, terapii i polityki. W społeczeństwie ryzyka obchodzenie się z lękiem i niepewnością staje się biograficznie i politycznie podstawową kwalifikacją cywilizacyjną, a kształcenie związanych z tym umiejętności – istotnym zadaniem instytucji pedagogicznych²⁴.

Zwłaszcza te ostatnie, poprzez swoją dysfunkcjonalność, stały się kolejnym źródłem niepewności, a tym samym upodobniły swoje kultury do kultur organizacji funkcjonujących w ich otoczeniu.

Szczególnie niepokojące są pedagogie retrospektywne fundamentalistyczne oraz nacjonalistyczne. Jak pisze B. Śliwerski,

Fundamentalizm w humanistyce, a w pedagogice w szczególności, jest groźny głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlep-

²⁴ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 98.

sze – często konfrontacyjne, przeciwko innym – uważa, że nie ma potrzeby dopuszczenia do głosu innych szkół naukowych, a jego tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację²⁵.

Na całym świecie mamy do czynienia z kontynuacją i odnawianiem się tych pedagogii.

Nie sposób omówić wszystkich wyróżnionych pedagogii, ale warto poświęcić im większą uwagę, gdyż właśnie one zmieniają współczesne oblicze nie tylko praktyki edukacyjnej, ale w przyszłości i teorii pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii, naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją*, Wydawnictwo Naukowe DSWE we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa 1980.
- Schulz R., *Szkoła jako organizacja*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1996.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji*, t. 3, Wydawnictwo UMK, Toruń 2009.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologiczne i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2010.

²⁵ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 55.

