

MICHAŁ PALUCH

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny Granice (nie)przekraczalne

Wprowadzenie

W artykule proponuję zwrócić uwagę na *sumiennność* i *odpowiedzialność* jako formacje charakteru, które wybieram na „strażników” granic dyscyplinarnych kształcenia akademickiego. Obszarem krytycznych analiz jest dydaktyka ogólna, zaś centralnym punktem odniesienia – proces kształcenia, ujęty w teorii wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia. Przedstawione w artykule rozważania mają też swój temporalny wymiar, wyznaczony, z jednej strony, przez dyskusję podjętą na pierwszym po transformacji ustrojowej Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, w Rembertowie w 1993 r., z drugiej przez debatę na temat wiarygodności procesu kształcenia i dyscyplin pedagogicznych, która odbyła się w 2015 r. w Łodzi. Jednocześnie zwracam uwagę na kluczową dla dyscypliny postać Lecha Witkowskiego, czynnie obecnego na wymienionych konferencjach. Podejmuję przy tym niekonwencjonalną próbę porównania niektórych wypowiedzi i orientacji intelektualnych kilku wybranych przedstawicieli współczesnej pedagogiki polskiej, na czele z Bogusławem Śliwerskim. Stąd też autorska próba rekonstrukcji wydarzeń drogą epizodów wyznaczających strukturę narracji.

Celem takiego zabiegu jest próba rewitalizowania etosu Uczzonego-Dydaktyka poprzez ukazanie niuansów, refleksów, momentów w historii dyscypliny, których wartość trudno ująć w tradycyjnej formie tekstowej. Całości artykułu patronują fragmenty wykładu wygłoszonego przez Zbigniewa Kwiecińskiego w Rembertowie pt. *Mimikra czy Sternik, dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* (Kwieciński 1994a), które zostały zebrane i opublikowane wraz z transkrypcją to-

czących się wówczas debat przez Henrykę Kwiatkowską. Całą czwórkę uczonych, która spotkała się prawie ćwierć wieku wcześniej na pierwszym Zjeździe PTP, łączy przy tym zdolność rozumienia i opisywania dyscypliny w kategoriach *dwoistości* i *ambivalencji*, co ostatecznie przesądza o trwającym, poważnym przełomie w pedagogice i dydaktyce polskiej. W tym kontekście *sumienność* i *odpowiedzialność* trudno definiować wprost. Wartości te nie ujawniają się na pierwszym planie, choć dla omawianej problematyki – wiarygodności dyscypliny naukowej i relacji międzyludzkich w środowisku pedagogicznym – według mnie, odgrywają kluczową rolę. Dlatego w artykule nie dokonuję wyczerpującej konceptualizacji i operacjonalizacji owych ujętych metaforycznie „miar-godności” pedagogów. Pozostawiam dla czytelnika tylko pewne tropy, idące w stronę wewnętrznego dialogu, jak i dialogu z tekstem, w oparciu o (własne) *sumienie*, jakie jest rdzeniem *sumienności* oraz (własną) *odповідь*, która wypełnia sens pojęcia *odpowiedzialność*.

1. Perspektywa badawcza

Prowadzona przeze mnie analiza mieści się w perspektywie badawczej bliskiej fenomenologii¹. Przywołuję sytuacje i wypowiedzi usłyszane oraz zapisane, formalne i nieformalne – w moim odbiorze mogą one świadczyć o wiarygodności pedagogów, a tym samym pedagogiki (w tym dydaktyki). Nie prowadziłem systematycznych, historycznych analiz, opracowania, które przywołuję w artykule, studiuję przy okazji pracy nad rozprawą doktorską. Przedstawiany tekst opiera się w znacznej mierze na subiektywnych doświadczeniach, jest wyrazem osobistych impresji i swoistej partycypacji. Jako badacz młodego pokolenia, podejmuję próbę odnalezienia się w zastanej rzeczywistości historycznej i w teraźniejszości, chcę dotrzeć do istoty otaczających mnie zjawisk i do świadomości samego siebie. Stąd proponowana narracja ma charakter tworzącego się konstrukt, na temat konstruktu innych osób². Przyjęta w artykule perspektywa konstruktywistyczno-analityczna z elementami autoetnografii³, stwarza warunki do traktowania autora tekstu zarówno jako podmiotu uczestniczącego w części opisanych wydarzeń, jak i przedmiotu oddziaływań różnych czynników – tu lektur i spotkań. Analizie poddałem też te doświadczenia, które wpisały się w moją biografię poznawczą⁴ (i z niej

¹ Chodzi o podejście bliskie fenomenologii Alfreda Schutza, a nie klasycznej fenomenologii husserlowskiej.

² Zdanie to jest moją parafrazą szerszej wypowiedzi Clifford'a Geertz'a, cytowanego w: Urbaniak-Zajac, Kos 2013, s. 67.

³ Za opis autoetnograficzny przyjmuję te sytuacje, w których podjąłem próbę analizy własnego doświadczenia, zarówno na bazie introspekcji, jak i analizy krytycznej wydarzeń aktualnych. Podobne podejścia opisane są w rozdziale *Między opisem a uczestnictwem*, w: Urbaniak-Zajac, Kos 2013, s. 62–90.

⁴ D. Klus-Stańska definiuje termin biografii poznawczej jako „[...] zespół zindywidualizowanych kontekstowych doświadczeń poznawczych jednostki, stanowiących charakterystykę warunków kon-

wynikają), które mogą określić mianem „zdarzeń-zderzeń”, zarówno doświadczonych osobiście, jak i poprzez rekonstrukcje sytuacji odczytywanych w relacjach historycznych. Dorota Klus-Stańska, definiując termin biografii poznawczej, ma na myśli rozumienie kontekstu tworzenia się znaczeń w umyśle, które ujawnia się jako „[...] całościowe poznawczo-emocjonalno-społeczne doświadczenie sytuacji związanych z opracowaniem wiedzy, konstytuujące rodzaj bardziej ogólnej kondycji intelektualnej jednostki i definiujące jej rolę w poznaniu [...]” (Klus-Stańska 2010, s. 310). W ten sposób chcę również zwrócić uwagę, że analizując badawczo proces kształcenia a właściwie jego losy, uwikłane w trudne i kontrowersyjne konteksty historyczne, podejmuję się wyzwania, które Lech Witkowski określa jako „ważne zadanie intelektualne wypracowania wartościowych sposobów (nie upieram się, że istnieje tylko jeden) czytania i rekonstrukcji, jak powiedziałby Z. Mysłakowski, dorobku myślowego dla nowego etapu **pokoleniowego przesilenia** [podkr. M.P.]. Każde pokolenie powinno na nowo przemyśleć i przetworzyć swoich klasyków czy choćby tylko koryfeuszy określonego przedziału czasu” (Witkowski 2013, s. 342). Ostatecznie, zarysowując przyjętą perspektywę badawczą, widzę w niej swoje aktywne obywatelstwo, co skłania mnie bardziej do podjęcia próby przezwyciężenia zaobserwowanych problemów, niż samej ich badawczej krytyki.

2. Epizodyczność

Treść publikacji zawiera się w kilku epizodach. Epizod to „krótkotrwałe zdarzenie niemające większego znaczenia; fragment utworu literackiego, sztuki lub filmu luźno związany z główną fabułą”⁵. Zwracam jednak uwagę, że w języku potocznym przyjęło się również mówić o „pozornie nieistotnym epizodzie”. Przewrotność znaczenia tego słowa wyraża się również w jego licznie przytaczanych słownikowych synonimach. I tak czytamy, że epizod może być pojmowany jako: *ewenement, wydarzenie, wypadek, incydent, precedens, kazus, zjawisko* czy nawet *przeżycie*⁶. Wybór struktury artykułu, w którym w miejsce rozdziałów wstawiam epizody, nie jest więc przypadkowy. Chodzi właśnie o dostrzeżenie pewnych niuansów, koincydencji czy nawet przygodności dziejących się zarówno na

struowania przez nią znaczeń w umyśle, które pozostają w strukturalno-funkcjonalnym związku z tymi znaczeniami, warunkując ich uaktywnianie i używanie w nowych sytuacjach” (Klus-Stańska 2010, s. 310). Chcę jednak zaznaczyć, że jakkolwiek D. Klus-Stańska formułuje definicję „biografii poznawczej” w kontekście rozwijania przez uczniów kompetencji poznawczych w sensie *stricte* kognitywnym, tak ja przenoszę treść owej definicji na grunt własnych życiowych doświadczeń edukacyjnych, które stały się uświadomione oraz istotne dla mojej percepcji i interpretacji obserwowanej przeze mnie rzeczywistości dydaktycznej.

⁵ *Epizod*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/epizod;2556927.html> (15.06.2015).

⁶ Internetowy słownik synonimów, <http://www.synonimy.pl/synonim/epizod/> (15.06.2015).

pierwszym planie, jak i w tle głównych nurtów rozwoju dyscypliny. W realnym życiu epizodyczność ma to do siebie, że urzeczywistnia się po jakimś czasie. Trudno bowiem założyć z góry, że określone zachowanie będzie epizodem, skoro nie można przewidzieć do końca całości reakcji na nie. W historii często dochodziło do tego, że jakieś krótkotrwałe, pozornie nieistotne zdarzenie wywoływało długotrwałe i bardzo istotne skutki.

3. Jedność źródeł i bohaterów

Głównymi postaciami występującymi w historycznie realnych odsłonach są Lech Witkowski i Wincenty Okoń. Początek rekonstruowanych zdarzeń ma miejsce w lutym 1993 r. w Rembertowie, gdzie trwał I Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Ranga wydarzenia i poruszone sprawy stały się treścią książki pod redakcją H. Kwiatkowskiej, noszącej znamieny tytuł *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (Kwiatkowska 1994), książki stanowiącej sprawozdanie z obrad sekcji *Kontestacje Pedagogiczne* pod redakcją B. Śliwerskiego (1994) oraz książki-sprawozdania z obrad sekcji *Dylematy metodologiczne pedagogiki* pod redakcją Tadeusza Lewowickiego (1995)⁷. Zawarte tam zapisy dyskusji panelowych z udziałem współczesnych nam dojrzałych dziś pedagogów i myślicieli stanowią trwałe, aczkolwiek pomijany i niedoceniany przez współczesnych czytelników ślad emocji i myśli, jakie towarzyszyły młodym wówczas badaczom uczestniczącym w transformacji ustrojowej. L. Witkowski miał wtedy czterdzieści dwa lata, zaś B. Śliwerski trzy lata mniej. Wystąpienie inauguracyjne Z. Kwiecińskiego (starszego od wspomnianych o dekadę) – później wielokrotnie cytowane, a już wówczas postrzegane zapewne jako przełomowe i kontrowersyjne – rozpoczynało obrady. Padły pytania o tożsamość pedagogiki, jej dylematy metodologiczne, możliwości kontestacyjne, nauczyciela w teorii i praktyce kształcenia, czy w końcu o „białe plamy” w najnowszej historii pedagogiki. Dwadzieścia dwa lata później, w maju 2015 r., pracownicy Katedry Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego organizują konferencję pt. „Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich”, gdzie również spotykają się ze sobą L. Witkowski i B. Śliwerski. Witają się na inauguracji, możliwe że rozmawiają za kulisami. Poświęcają czas nielicznym „młodym”, raz bardziej formalnie, czasem zupełnie „na luzie”. – „Niech Pan sięgnie do mojej *Pedagogiki ogólnej. Podstawowe prawidłowości*. Tam znajdzie Pan dwoistość w wychowaniu, proszę to rozpoznać. Resztę z Witkowskim. Dobrze, że Pan przyjechał i jest tu z nami”⁸ – poin-

⁷ Publikacji T. Lewowickiego nie poświęcam w niniejszym artykule więcej miejsca, nie umniejszając wkładu jej autorów w rozwój myśli pedagogicznej czasów transformacji. Włączenie dodatkowej publikacji do proponowanego dyskursu znacznie przekracza rozmiary artykułu.

⁸ Prywatna rozmowa autora.

struował na korytarzu Śliwerski. Od tej pory dalszej narracji będzie towarzyszyła jedność źródeł i postaci, przeplatana faktami współczesności i historii, zapisanymi zarówno w mojej pamięci, jak i na kartach kluczowych publikacji.

4. Preludium

Na I Zjeździe Pedagogów w Rembertowie koło Warszawy spotkało się 520 osób – reprezentantów ówczesnego środowiska pedagogicznego – na czele którego, co podkreślono, *znaleźli się wybitni nestorzy polskiej myśli pedagogicznej*, reprezentowani m.in. przez W. Okonia czy H. Kwiatkowską. „Skoro mamy, w tym trudnym okresie rozbudować naukę i ulepszać szkołę musimy to czynić po społu” (Kwiatkowska 1994, s. 13) – zaznaczyła na wstępie H. Kwiatkowska. Po tym zapewnieniu padają słowa o uniknięciu atmosfery rozliczeń oraz oskarżeń personalnych i osobistych, co ma służyć koncentracji na wartości merytorycznej zjazdu. Jeden z jego paneli prowadził wówczas doktor Bogusław Śliwerski⁹. W sprawozdaniu z sesji zatytułowanej *Kontestacje Pedagogiczne* odnotuje:

Jak wskazywali dyskutanci „homo sovieticus” tkwi w każdym z nas i w naszej kulturze, stając się jedną z barier transformacji zmian edukacyjnych w całym kraju. Być może przełom postmodernistyczny, jaki do nas dociera obudzi z „letargu” pedagogów mających dobre samopoczucie (Śliwerski 1994, s. 198).

Słowa H. Kwiatkowskiej i B. Śliwerskiego odgrywają w niniejszym artykule wprowadzającą rolę, ponieważ osoby te – jak wskazuje ich późniejszy dorobek i przyjmowana postawa – czuły się wówczas odpowiedzialne za zabranie takiego, a nie innego głosu. Treść pojęcia odpowiedzialność, wypełnia się, według mnie, jedynie „w” i „poprzez” triadę: *myśli, mowy i uczynku*, a jego rdzeniem jest *odpowiedź*. Jest to zatem ujawnienie swojej osoby pozostającej w swoistym napięciu i gotowości do *odpowiadania* sobą na daną okoliczność, na istniejące wyzwanie. Jak można wyczytać w zapisach z dyskusji panelowej, w tej gotowości był też wtedy Lech Witkowski, który na wstępie prowadzonej przez siebie sesji zachęcał: „[...] dobrze byłoby, gdyby każdy uczestnik panelu rozpoczął od odpowiedzi na pytanie, o co sam w swej twórczości toczy spór” (Kwiatkowska 1994, s. 51). Nieco później, w rozmowie z Joanną Rutkowiak dodał: „Myślę, że do otwartości intelektualnej należy także umiejętność prowadzenia dialogu z samym sobą” (Kwiatkowska 1994, s. 53)

⁹ Warto odnotować, że B. Śliwerski był wówczas jedynym naukowcem w stopniu doktora, który prowadził odrębną sekcję tematyczną. To pozwala sądzić nie tylko o docenieniu talentu i dorobku B. Śliwerskiego, ale i zasygnalizowaniu zmian w kulturze akademickiej, jakie wraz z transformacją ustroju skutkowały dopuszczeniem do głosu pokolenia młodych adiunktów.

Napięcia dające się odczytać w zapisach z sesji tamtego zjazdu będą przedmiotem dalszych analiz, które jednak nie mogą się rozpocząć bez odwołania się do konsekwencji, jakie wynikały i wynikają do dziś z długotrwałego procesu „sowietyzacji” dydaktyki ogólnej. Powszechnie wiadomo, że niezależnie od swoich humanistycznych wartości, tzw. komunizm odbierał jednostce inicjatywę prywatną, wyzbywał ludzi z poczucia podmiotowości na rzecz obiektywizowania siebie i świata, wewnętrzna motywacja i zróżnicowany świat wewnętrzny jednostki stanowił zagrożenie dla prawdy obiektywnej (jedynej) dla nowego tworzącego się ładu społecznego, który określano jako kolektywny. Dla dydaktyki ogólnej miało to brzemiennie skutki, które trafnie opisała D. Klus-Stańska na stronach książki znanej pod tytułem *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010). Autorka, powołując się na określenie „homo non-sapiens”, pierwotnie użyte przez Jadwigę Mizińską, tłumaczy konsekwencje takiej postawy: „[...] jest to wychowany i preferowany przez ustrój tylko nominalnie demokratyczny człowiek masowy, a więc – jak doda za J. Mizińską – «taki, który wyrzekł się myśli indywidualnej, autorskiej na rzecz masowego, kolektywnego, zbiorowego Się, wcielonego w stereotypy, umysłowe klisze i komunały»” (Klus-Stańska 2010, s. 106).

Odkrycie i zrozumienie przyczyn dydaktycznej demoralizacji, jaka musiała nastąpić na skutek „wypłukania” z procesu kształcenia wszelkich elementów osobowościowych, relacyjnych, intra- i interpersonalnych, jest – szczególnie dla młodego pokolenia badaczy – zadaniem bardzo trudnym. Dlatego opisy D. Klus-Stańskiej, mówiące o obecnej w procesie kształcenia, „epistemologicznej leninowskiej teorii odbicia” (2010, s. 189) czy odczuwalnej do dziś „inercyjności systemu dydaktycznego” (2010, s. 257), „głębokiej behawioryzacji” koncepcji wszechstronnego kształcenia W. Okonia oraz jej oporu przed „konstruktywistycznym rozwinięciem” (2010, s. 348) wymagają dalszych badań i analiz. Wskazują bowiem *czubek góry lodowej*, kryjącej w sobie przyczyny głębokiego kryzysu, w jakim obecnie znajduje się dydaktyka ogólna w Polsce. Stawiam zatem pytanie, dlaczego tak się dzieje, że „myśli” radzieckich protoplastów teorii wielostronnego kształcenia i ich bezrefleksyjni i nieoczytani kontynuatorzy odgrywają nadal w XXI w. tak znamienne rolę w kształceniu kadr nauczycielskich i akademickich w Polsce? Jak postaram się wykazać w artykule, mimo różnych strategii wielostronnego nauczania, opartych na metodyce asymilacji, waloryzacji i praktyki, u podstaw tego podejścia tkwi behawioryzm na usługach określonej ideologii.

5. Epizod 1 – „42 strzałki”

Myślę, że odpowiedzi należy szukać w twórczości samego Wincentego Okonia i części jego 70 doktorantów. Połowa osiągnęła samodzielność akademicką, co jednak, w przypadku dydaktyków ogólnych, nie oznaczało wcale samodziel-

ności teoriiwórczej. Uczniowie i współpracownicy: Czesław Kupisiewicz¹⁰, Władysław Zaczyński, Józef Półturzycki, Krzysztof Kruszewski, Tadeusz Lewowicki i wielu ich kontynuatorów, wraz ze wspomnianym „czołowym budowniczym” teorii wielostronnego kształcenia, stworzyli swoisty „korpus językowy”¹¹, który na całe dekady, aż do czasów współczesnych, uszczelnił proces dydaktyczny przed jakąkolwiek zewnętrzną modyfikacją. Teoria wielostronnego kształcenia miała nadać procesowi kształcenia ów różnorodny wymiar, gwarantujący uczniom *poznanie*, *przeżywanie* i *zmienianie* świata. Ewolucja tej koncepcji zaczyna się pierwszym wydaniem podręcznika *Proces nauczania* (Okoń 1954). Do roku 1966 książka ta doczeka się sześciu wydań. Następna publikacja, *Podstawy wykształcenia ogólnego* (Okoń 1967), w latach 1967–1987b doczeka się czterech wydań. Jej kontynuacją jest rozprawa *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (Okoń 1987a), która wpisuje się w kanon podręczników akademickich, zarówno w debiucie z 1987 r., jak i kolejno w latach 1995–1998 oraz w roku 2003. W tym też okresie (1973–2012) Czesław Kupisiewicz publikuje niemal siostrzane podręczniki. W przypadku ostatniego autora mowa jest zatem o podręcznikach akademickich o łącznej sumie 16 wydań (!). Tymczasem już w 1984 r. inny uczeń Okonia, Tadeusz Lewowicki, podzielił się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” obserwacją, dotyczącą obowiązującej koncepcji procesu kształcenia:

Mniej cieszy to, iż pierwszy typ prac (tzn. prace uzupełniające i doskonalące) wciąż zdecydowanie przeważa, a spora część tych prac nawet niczego nie uzupełnia i nie doskonalą, lecz tylko powtarza typowe procedury „weryfikujące” od dawna już znane związki i zależności (Lewowicki 1984, s. 25).

Choć T. Lewowicki nawołuje do aktualizacji definicji procesu nauczania i uczenia się, reprodukcja teorii wielostronnego kształcenia trwa do chwili obecnej, bez refleksji wielu autorów o jej marksistowskim, utopijnym źródle.

Niebywała wręcz zręczność i uporczywość rzeszy naśladowców w dokonywaniu kolejnych zmian podejścia do procesu kształcenia, z jednej strony budzi naturalnie zdziwienie, a z drugiej, szczególnie u badaczy młodego pokolenia, pytanie o sens i słuszność takich zabiegów. Aktualnie proces ów, a raczej jego kompromitująca karykatura, doczekała się wizualizacji w postaci schematu, umieszczonego

¹⁰ W wielu oficjalnych opracowaniach podaje się Czesława Kupisiewicza za czołowego ucznia Wincentego Okonia. Ta relacja nie była jednak tak oczywista, a jej przyczynowo-skutkowość, dyktowana raczej przymusem, pozostaje „tajemnicą poliszynela”, wartą dodatkowych badań. Kupisiewicz był bowiem uczniem prof. B. Nawroczyńskiego. Natomiast w latach 50., kiedy owa relacja mistrza i ucznia została zapoczątkowana, wielu ówczesnych polskich dydaktyków, jak przyznaje Józef Półturzycki: „[...] natrząsała się z poglądów Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego i innych twórców narodowej myśli pedagogicznej” (za: Półturzycki 2014, s. 22). Szkoda, że nie dodał, których to dydaktyków miał na myśli.

¹¹ Korpus językowy: „[...] w przeszłości dowolny zbiór dokumentów tekstowych, [...] współcześnie stanowi treści zebrane i uporządkowane według określonych kryteriów. Jest on zbiorem tekstów (słów) podlegających analizie, stanowiący spójną całość, jest to zbiór tekstów w języku naturalnym opatrzonych różnego rodzaju informacjami dodatkowymi” (zasoby internetowe portalu Inżynieria Wiedzy: www.inzynieriawiedzy.pl/systemy-inteligentne/korpusy-jezykowe).

w *Encyklopedii pedagogicznej, nomen omen XXI w.* Oszczędzając czytelnikowi tego widoku, nadmieniam tylko, że struktura mająca pomóc w rozszyfrowaniu tego swoście pomyślanego rebusu zawiera 42 strzałki, 10 kółek, 2 prostokąci i okalający całość daszek ze znamienym tytułem: *filozoficzne przesłanki działalności dydaktycznej* (Pilch 2005, s. 929–930). T. Lewowicki już przed trzydziestoma laty próbował nieskutecznie zatrzymać zjawisko niefrasobliwego rozwijania schematu procesu kształcenia (który nadal jest obiektem „swobodnej twórczość” kolejnej generacji dydaktyków). Podjął wówczas próbę zdefiniowania postulowanej zmiany, powołując się na Cz. Kupisiewicza, który z kolei odwołał się do słów Tadeusza Kotarbińskiego: „Zmiana to to, że taka a taka rzecz na początku takiego a takiego okresu była taka a taka, na końcu zaś tego okresu inna” (Lewowicki, 1984, s. 27). To reistyczne ujęcie prakseologa zdradza bardzo poważny problem, z jakim nieuchronnie musieli zmierzyć się kontynuatorzy teorii wielostronności. Chodzi o jej brakujący element, który na potrzeby niniejszych rozważań określam metaforą „antropologicznego genu”. Jego brak spowodował swoiste uszkodzenie procesu kształcenia u jego zarania, narażając go jedynie na kolejne bezproduktywne mutacje.

O aktualności intencji T. Lewowickiego, a zarazem ciągłej niemocy przewyższenia pierwotnego schematu procesu kształcenia, świadczy opinia Urszuli Ostrowskiej, zamieszczona pod strukturalno-funkcjonalnym szkieletem owego procesu w cytowanej encyklopedii:

[...] otwiera się przestrzeń do redefinicji podstawowych pojęć i terminów, w konsekwencji czego powinna zmienić się również retoryka, jaką omawiany jest proces kształcenia. Autorzy idąc o krok dalej, mówią wręcz o zaistniałej „konieczności ponownego kompetentnego odczytania jego istoty [...] ewentualnego wzbogacenia o całkiem nowe składniki, tudzież eliminowania elementów nieprzydatnych bądź też w jakikolwiek sposób zakłócających/zniekształcających proces dydaktyczny” (Ostrowska 2005, s. 929–930).

6. Epizod 2 – „Terra incognita”

W pięknie wydanej księdze pamiątkowej, poświęconej Wincentowi Okoniowi, w jubileusz jego 95-lecia (Bogaj, Kwiatkowska 2009) słuszne słowa uznania kierują pod adresem nestora najwybitniejsi polscy pedagodzy. Uderza jednak lekkość, z jaką autorzy zapewniają o zachowaniu właściwego dystansu przez Jubilata wobec – jak orzekli: – „propagowanych i upowszechnianych w Polsce przed 1989 r. koncepcji i myśli pedagogiki radzieckiej – co, jak dodają – nie było łatwe” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 14). Stawiam pytanie: co to znaczy przed rokiem 1989? Bowiem, jeśli chodzi o źródła teorii wielostronnego kształcenia, to warto przypomnieć, że wypływają z trzatomowej publikacji o tytule *Pedagogika*, autorstwa Ivana Andreevicza Kairowa, wydanej w 1950 r., czyli w *czasach stalinowskich*. To w niej wielokrotnie czytamy o wychowaniu komunistycznym, które „zmierza do

wszechstronnego wychowania pełnowartościowej jednostki” (Kairow 1950, s. 23) oraz poznajemy definicję dydaktyki widzianej jako „badanie istoty procesu nauczania, treści, metody nauczania, organizację procesu nauczania (lekcja), a także metody sprawdzania wyników” (Kairow 1950, s. 40). Dowiemy się również, że: „[...] *nauczać dzieci oznacza: uświadomić sobie cele i zadania nauczania oraz dążyć nieugięcie do ich realizowania.*” (Kairow 1950, s. 71). Co również podkreślane w „dydaktyce kairowskiej” i szczególnie kontynuowane w późniejszej teorii wielostronnego kształcenia to uwaga dotycząca najważniejszych (wedle światopoglądu komunistycznego) składników procesu nauczania, gdzie, jak czytamy: „Proces nauczania obejmuje więc również rozwój strony emocjonalnej uczniów” (Kairow 1950, s. 68). Dydaktyka sowiecka narzuciła ponadto zasady dydaktyczne, propozycje metodyczne ale i „ogniwa procesu nauczania” (Kairow 1950, s. 73), później konsekwentnie przypisywane W. Okoniowi¹². Z głosem usprawiedliwienia nestora wystąpił, na łamach książki pamiątkowej Jubilata, jego uczeń Władysław Zaczyński, doceniając wkład W. Okonia w wyłonienie podmiotowości ucznia z „wymuszonej faktem lat pięćdziesiątych” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 55) dydaktyki kairowskiej. Docenia przy tym wkład *nauczania problemowego* w rozwój rodzimej teorii kształcenia i zwraca uwagę w twórczości nestora na konieczność „*dobrze i ostrożnie formułowanych mocnych argumentów, które «międko» negowały «jedynie naukową» i bezwzględnie obowiązującą dydaktykę I. Kairowa*” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 56). Jak wykażę w kolejnych epizodach, owa „międko negacja” dostarcza jednak „twardych dowodów” na pozorność i iluzję licznych, ale jedynie semantycznych zabiegów W. Okonia, podkreślających rzekomą aktywność ucznia, podmiotowość i jego emocjonalne przeżywanie aktów poznawczych. Pozostaje przy tym zapytać liczne grono osób doceniających „znaczną odwagę intelektualną” (Bogaj, Kwiatkowska 2009, s. 55) W. Okonia, przed 1989 r., o jej brak w kolejnych latach, kiedy to wszystkie treści „międkiej negacji” przedostały się bezrefleksyjnie i bezkrytycznie do aktualnej literatury przedmiotu.

Zupełnie inne przesłanie wniósł do omawianej książki jubileuszowej Lech Witkowski. Przed jego przywołaniem przypomnę, że szesnaście lat wcześniej w Rembertowie, Witkowski wprowadził do panelu dyskusyjnego znamieny punkt 5: „Spór o ZDOLNOŚĆ CZERPANIA Z DOROBKU najnowszej humanistyki przez pedagogów – zwłaszcza z nurtów filozofii i badań literackich”. Podczas obrad pytał m.in. o to, jak „zlikwidować białe plamy w przyswajaniu sobie głównych teorii” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 51). W przywołanej księdze pamiątkowej konsekwentnie powtarza zasygnalizowane wcześniej stanowisko:

Twórcza wierność w nauce nie ma nic wspólnego z naśladownictwem ani bezkrytyczną adoracją. Jest to zobowiązanie do krytycznego przemyślenia dokonani i pozostawionych do rozstrzygnięcia kwestii, ale także do podjęcia spraw kontrowersyjnych, jak i dążenia do zmiany

¹² I. A. Kairow wyróżnił 6 ogniw procesu kształcenia, które łądząco przypominają późniejsze 7 ogniw procesu, ujętych przez W. Okonia w tzw. czynnościowym modelu procesu kształcenia, które podzielił działania (czynności) nauczyciela oraz działania (czynności) ucznia, na poszczególne etapy. Opisane są zarówno w podręczniku W. Okonia z roku 1987 (Okon 1987, s. 146), jak i bez zmian w wydaniach z lat 1996 (Okon 1996, s. 135) i 2003 (Okon 2003, s. 135).

rozmaitych założeń czy przekonań, w świetle okoliczności, których mistrz czy prekursor, w tym wypadku Nestor pedagogiki, Wincenty Okoń, mógł wystarczająco nie dostrzec albo po prostu nie uwzględnić dostatecznie w swoich dociekaniach (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 101).

Czego zatem nie dostrzegł i czego nie uwzględnił? Paradoksalnie okaże się, że chodzi o pojęcie, któremu Wincenty Okoń poświęcił *gros* swojej twórczości, które stało się jednym z kluczowych elementów budowanej przez niego teorii i które wniósł na stałe do polskiej dydaktyki. Chodzi o kategorię „przeżywania”, która obok aspektu poznawczego i działaniowego (praktycznego) ma dopełnić ową wielostronność pełnią człowieczego zaangażowania. Cytowana wypowiedź L. Witkowskiego mieści się w artykule zatytułowanym: *DYDAKTYKA PRZEŻYWCIA – terra incognita (o dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia)* (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 79). I właśnie ten łańciski termin, uszlachetniający potocznie stosowany zwrot *ziemia nieznana* zdradza początek toczącego się dramatu. L. Witkowski zaczerpnął ten zwrot od samego Wincentego Okonia, który użył go w każdym z czterech wydań popularnej książki *Podstawy wykształcenia ogólnego*, w pierwszym zdaniu rozdziału *Uczenie się przez przeżywanie*. Zdanie to brzmi następująco: „Uczenie się przez przeżywanie to *ziemia nieznana* dla współczesnej dydaktyki” (Okoń 1987b, s. 79). Odnosząc się do tego zdania, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, główny orędownik strategii emocjonalnej w nauczaniu i uczeniu się powtarza to samo zdanie, mimo tego, że między pierwszym a ostatnim wydaniem podręcznika mija dokładnie 20 lat¹³ (*sic!*). Mógłby przynajmniej odwołać się do przeprowadzonych przez siebie i swoich uczniów kilku – jakby na to nie patrząc – cennych badań, które powinny złagodzić ten werdykt. Tak się jednak nie dzieje.

Po drugie, L. Witkowski dokonuje niejako przepisania owego zwrotu – „*ziemia nieznana*” – używając go w łańciskiej formie (*terra incognita*), której nie stosował Okoń. W ten sposób, niezależnie od intencji autora, czytelnik zyskuje nowe inspiracje interpretacyjne, wykraczające poza tradycyjnie przyjmowane znaczenia. „*Ziemia nieznana*” – *terra incognita*, to określenie *białej plamy*, która w dawnej kartografii zastępowała miejsca wówczas jeszcze nieodkryte¹⁴. Z czasem doszło do przeniesienia tej metafory na określanie przeinaczeń, kłamstw, mitów czy też zwyczajnej nieumiejętności analizowania faktów¹⁵. Ta bardziej przejmująca parafraza *terra incognita* pogłębia problematykę, zachęcając zarazem do jej penetracji. Pewien pomocny trop można wyczytać z kolejnej wypowiedzi L. Witkowskiego, analizującej refleksje W. Okonia: „dobrze jest wskazać miejsca wymagające przekroczenia ramy, w jakiej inspiracje te były osadzone” (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 80). Ta wskazówka skłoniła mnie do wielokrotnego odczytywania rozdziałów poświęconych „uczeniu się przez przeżywanie”, co pozwoli-

¹³ Zwracam przy tym uwagę, że zdanie: „Uczenie się przez przeżywanie to *ziemia nieznana* dla współczesnej dydaktyki” pojawia się we wszystkich wydaniach podręcznika, tj. w latach: 1967, 1969, 1976, 1987.

¹⁴ *Terra incognita*, [w:] *Słownik...*, <http://sjp.pl/terra+incognita> (20.06.2015)

¹⁵ *Biała plama* – na podstawie definicji podanej za Wikipedią, https://pl.wikipedia.org/wiki/Bia%C5%82a_plama (20.06.2015).

to dostrzec pewną niepokojącą mnie prawidłowość, która pojawia się w każdym wydaniu podręcznika, niezależnie od tego, czy ukazywało się ono przed, czy po 1989 r. Do tego wątku – *białych plam* – powracam w dalszych epizodach. Upamiętniam jednak, że ich uwarunkowania nie tkwią tylko w czynnikach zewnętrznych, w zmianach cywilizacyjnych i technicyzacji kultury. Mieszczą się one w samym środku stworzonego przez W. Okonia systemowego procesu kształcenia, który – jak wykażę dalej – jest źródłem ogromnego nieporozumienia, którego ofiarami są liczni nauczyciele szkolni i akademicy oraz ich uczniowie.

7. Epizod 3 – „Sensy i bezsensy”

Pod koniec września 2013 r. przygotowywałem się do pracy asystenta, mającego prowadzić ćwiczenia z przedmiotu dydaktyka ogólna w jednym z uniwersytetów. Sprawdzając przydzielone mi sale ćwiczeniowe, w których miałem stosować w praktyce teorię dydaktyki, odkryłem, że wszystkie ławki, w kolejno zwiedzanych salach, są przytwierdzone na stałe do podłogi. Poprosiłem o zmianę sali z powodu jej nieprzystosowania do prowadzenia przedmiotu, który, jak wiadomo, ma na studiach pedagogicznych status przedmiotu kierunkowego. Usłyszałem wówczas komentarze w stylu – *„jakoś do tej pory nikomu to nie przeszkadzało”*, ale ostatecznie przydzielono mi właściwe pomieszczenia. Zdarzenie, które dalej opisuję jest dla mnie szczególnie ważnym świadectwem w kontekście namysłu nad wiarygodnością dydaktyki i relacji interpersonalnych. Po kilku tygodniach prowadzonych przeze mnie ćwiczeń, zostałem „wezwany” do osoby, która prowadziła wykłady z dydaktyki ogólnej. Warto dodać, że moje wcześniejsze próby nawiązania z nią kontaktu kończyły się jej komentarzem w rodzaju: *„nie widzę takiej potrzeby”*. Byłem więc ciekawy, w czym wyraziła się potrzeba *pilnej* – jak mi oznajmiono – rozmowy ze mną. Nie wchodząc w nieliczne szczegóły brzemiennej w skutkach konwersacji, przedstawiam fragmenty, które na to szczególnie zasługują: *„Pana obowiązkiem – zaczęła Pani doktor – jest przyjście na zajęcia, otwarcie podręcznika i dyktowanie tego, co jest w nim zawarte”*. Po czym kamiennym spojrzeniem zasygnalizowała zakończenie wypowiedzi. Nastąpiła przedłużająca się chwila ciszy, w której uświadamiałem sobie, że między nami właśnie rozpoczyna się jakaś niewypowiedziana wojna światów, nieinwazyjne zderzenie dydaktycznych cywilizacji. *„Nigdy tak nie zrobię...”* – odpowiedziałem, dodając, że – *jestem praktykiem prowadzącym ćwiczenia i na moich zajęciach obowiązują metody aktywizujące i... właściwie po to tu przyszedłem*. Lakoniczne wypowiedzi trwały znacznie krócej niż następujące po nich, równie wymowne pauzy. W ich trakcie powstawały zapewne w głowach rozmówców jakieś scenariusze dalszej możliwej wymiany zdań, ale przyznam, że tym, co usłyszałem, byłem zaskoczony: *„Jak chce Pan wychodzić na barykady, to proszę pamiętać, że może Pan dojść na bezrobocie”*. Tą wypowiedzią rozmówczyni przypieczęto-

wała dalsze losy naszej relacji, ale mimo wszystko dopytałem o jeszcze jedną, nurtującą mnie sprawę. Otóż przypominałem sobie, że kilka tygodni wcześniej miałem przyjemność wymiany korespondencji z prof. Dorotą Klus-Stańską, informując, że jej przełomowa dla dyscypliny książka pod tytułem *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010) zajmie szczególne i obowiązkowe miejsce w planowanej w sylabusie przedmiotu bibliografii. Zapytałem więc „uświadamiającą” mnie w trakcie nieprzyjemnej rozmowy starszą koleżankę (która, rzecz jasna, nie miała pojęcia o moich korespondencjach), o „sensy i bezsensy” wprowadzania w dydaktyce innowacji zgodnych z popularyzowanym przez autorkę kluczowej dla prowadzonego przez nas przedmiotu książki – paradygmatem konstruktywistycznym. Tym razem odpowiedź była wolna od zbędnych metafor: *„Pani Klus-Stańska zakładała z początkiem lat dziewięćdziesiątych jakąś szkołę alternatywną, ale jej eksperyment zakończył się niepowodzeniem. Więc jak Pan widzi innowacyjność nie zawsze się sprawdza. Proszę przy tym nie zapominać o klasykach takich jak Okoń i Kupisiewicz. Dobrze?”*

Rozmowa, którą staram się możliwie wiernie otworzyć, zakończyła się bardzo ważnym dla omawianej sprawy akcentem. Otóż wspomniana pani doktor zaznaczyła na końcu, że *dobrze mi życzy*, a jej – jak wnosi – *cennie dla mnie uwagi* są podyktowane obowiązkiem, wynikającym z „odgórnych” zaleceń. To odwołanie a zarazem wtopienie się w tożsamość instytucji, jej autorytet, pełna akceptacja obowiązujących formalnie i nieformalnie reguł było dla mnie i pozostaje do dziś bardzo wymownym doświadczeniem. Jego wytlumaczenie wymaga powrotu do źródeł, spotkań, wypowiedzi, a najczęściej ich niuansów, zapisanych również na kartach historii i epizodycznych wspomnień.

8. Epizod 4 – Przyznajcie się (!)

W maju 2015 r., w ramach obchodów 70-lecia Uniwersytetu Łódzkiego, odbyła się konferencja zatytułowana: „Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich”. W Komitecie Honorowym zasiada m.in. Bogusław Śliwerski, a gościem specjalnym jest Lech Witkowski. Można powiedzieć – „dwójka z Rembertowa”. Jednak, w przeciwieństwie to tamtego wydarzenia, do Łodzi przyjeżdża zaledwie kilkanaście osób. Powoduje to szczególne niezadowolenie i niezrozumienie Witkowskiego, czemu daje wyraz w komentarzach. „Dlatego ja już w ogóle nie jeżdżę na konferencje, bo to nie ma sensu. Tak to wygląda”¹⁶. Imponuje mi pomysł profesora, aby spotkania naukowców były prawdziwą żywą dyskusją, do której każdy się wcześniej przygotowuje, osadzoną w żywej materii (np. dyskusją nad konkretną książką), aby nie powielać bezsen-

¹⁶ Z notatek autora czynnie uczestniczącego w dyskusji panelowej w Łodzi, z dnia 12.05.2015.

sownych, nudnych spotkań¹⁷. Przygotowując się do dyskusji nad opracowaniem L. Witkowskiego, zasiadamy w kręgu, co implikuje wspólnotowy charakter debaty. Nie ma publiczności, audytorium, mównicy i rzutnika. Obserwuję profesora po raz pierwszy, nie zdając sobie do końca sprawy, że zaraz usłyszę tak zdecydowane, prawie wykrzyknięte i przełomowe dla młodego pedagoga słowa. Ich wymowa ma dla mnie następujący wydźwięk, co staram się cytować z pamięci, z nadzieją na poprawność: – „Ja się od nowa, przy omawianej postaci Heleny Radlińskiej i dostrzeżonej wcześniej dwoistości w pedagogice inicjuję do tej dziedziny. Jestem najmłodszym, który się uczy (!)”¹⁸.

Traktuję te słowa jako przełomowe dla siebie, zdając sobie przy tym sprawę, że na *niewtajemniczonym odbiorcy* mogą nie robić żadnego wrażenia. Co innego dla osoby, która pojechała do Łodzi, sprowokowana umieszczoną w tytule konferencji kategorią wiarygodności obranego przez siebie zawodu (!), jego i swojej tożsamości, w poszukiwaniu prawdy i nieprawdy o współczesnej pedagogice i bliskiej mi dydaktyce. W dramacie toczących się, jawnych i zakulisowych dyskusji okaże się, że moje osobiste rozterki są podzielane przez przynajmniej część środowiska. Moje pytania o *sumienność* i *odpowiedzialność* osób zawodowo związanych z akademicką dydaktyką rodzi się właśnie wtedy, kiedy L. Witkowski apeluje o ponowne odczytanie wielkich nieobecnych mistrzów¹⁹, o ponowną inicjację do przedmiotu i weryfikację jego istoty, o odważne i bezkompromisowe wskazywanie patologii dotychczasowych praktyk, do czego wzywa i czym zobowiązuje młode pokolenie. Kontynuację tego apelu, w odniesieniu do dydaktyki, odczytałem później w przytaczanej już pozycji, poświęconej W. Okoniowi, a zarazem uwrażliwiającej czytelnika na jego twórczość. Tak oto, w tych jakże wymownych okolicznościach, L. Witkowski mówi:

[...] sięgać korzeni w rozliczaniu się z mieliznami, przeoczeniami, czy zwykłym sentymentalizmem w zakresie uprawiania pedagogiki, jakie nie są godne ani tradycji, ani dojrzałej refleksji teoretycznej, ani wreszcie skali wyzwań. [...]Wiele z analiz wymaga wówczas podjęcia od początku (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2009, s. 101).

Warto, co podkreślam z pełnym przekonaniem, zwrócić uwagę na istotę tego swoistego apelu, czytać *między wierszami* odniesienie do *sumienności* i *odpowiedzialności* badaczy, zarówno starszego, jak i młodszego pokolenia. Stawiam w tym miejscu pedagogiczne pytanie: czy poruszenie *sumienia* i idąca za tym *odpowiedź* powinny oznaczać przyznanie się do winy? W gruncie rzeczy pytam o ograniczenia metodologiczne, kompleksy tożsamościowe, bylejąkość badawczą i małostkowość w relacjach interpersonalnych, które przyczyniły się do tak

¹⁷ Pełna wypowiedź prof. L. Witkowskiego została spisana i jest umieszczona w niniejszej publikacji na podstawie zapisu dokonanej przez prof. Ewę Marynowicz-Hetkę.

¹⁸ Notatki własne autora czynnie uczestniczącego w dyskusji panelowej w Łodzi, z dnia 12.05.2015.

¹⁹ Chodzi o pedagogów i dydaktyków II Rzeczypospolitej jak: Henryk Rowid, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sońnicki, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Sergiusz Hessen, których dorobek L. Witkowski rekonstruuje w dziele pt. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, Teoria, Krytyka* (2013).

spektakularnego przekraczania granicy niewiarygodności dyscyplin, co obserwuję przez ostatnie dekady, nie tylko na przykładzie dydaktyki ogólnej. Zbadanie przyczyn i mechanizmów doprowadzających do takiego kryzysu, często niesłusznie kamuflowanego jedynie kryzysem tożsamości pedagogiki, uważam za zobowiązujące wobec kolejnych pokoleń uczonych.

9. Epizod 5 – Braterstwo krwi. *Homo valens i homo creator*

Zamiłowanie do konstruowania różnych „modeli” człowieka, które towarzyszyło humanistom w drugiej połowie XX w., uwidoczniło się szczególnie w dydaktyce i teorii wychowania. Dla sowieckiej „dydaktyki kairońskiej”, która miała kształtować „jednostkę wszechstronnie rozwiniętą”, wystarczył desygnat człowieka radzieckiego – komunisty, późniejszego *homo-sovieticus*²⁰. Jednak dla rodzimej dydaktyki, dążącej do ideału człowieka „wielostronnie wykształconego”, stworzono „antropologię” o bardziej zróżnicowanej strukturze. I tak – jak w kalejdoskopie – wyróżniano różne kategorie „homo”, które zmieszane razem miały ostatecznie kształtować spójny obraz „harmonijnego” człowieka. Przykładowo w tekście Bohdana Komorowskiego (ucznia W. Okonia), który wnikliwie śledzi rozważania Bogdana Suchodolskiego na temat *wielostronnego wychowania socjalistycznego*, czytamy o „pięciu drogach wychowania” (Komorowski 1974, s. 109), znaczących kolejno wychowaniem przez naukę, któremu mamy zawdzięczać działalność naukową, przypisaną *homo sapiens*, wychowaniem do działalności społecznej, prowadzonej przez *homo socialis*, do działalności artystycznej, przypisanej *homo ludens*, do działalności technicznej, która tworzy *homo fabera*, aż ostatecznie dochodzimy do zintegrowanej osobowości *homo sanusa*. Z kolei W. Okoń przyznaje biologiczny prym terminowi *homo sapiens*, „aczkolwiek – jak zaznacza – nie wy-czerpuje [on – M.P.] istoty człowieka” (Okoń 2003, s. 196–197).

W dydaktyce pojawia się, „antropologiczne” *novum* w postaci *homo valens* – kluczowej kategorii dla człowieka kształconego wielostronnie, z naciskiem na „poznawcze przeżywanie”. Chodzi o to, że omawiany *homo valens* – człowiek wartościujący i przeżywający, pierwotnie zdefiniowany przez Tadeusza Kotarbińskiego (1966, s. 35–36) pod taką właśnie nazwą, to podmiot znajdujący się w precyzyjnie określonym wymiarze i relacji. Wedle owej pierwotnej intencji T. Kotarbiń-

²⁰ *Homo sovieticus* (łac. człowiek radziecki) – „według Michaiła Hellera (historyka i badacza ZSRR i Rosji) pojęcie funkcjonuje początkowo w ZSRR jako określenie kolejnego etapu ewolucji człowieka Homo sapiens ukształtowanego dzięki powodzeniu marksistowskiego eksperymentu społecznego”; patrz: (Heller 1989; Zinowjew 1983). W Polsce definiowaniem tego pojęcia zajmowali się również: Leszek Kołakowski, Józef Tischner i Jerzy Turowicz, https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Homo_sovieticus (20.06.2015).

skiego, przejętej w całości przez Okonia, „wymiar wartościujący jest dokonywany przez człowieka w relacji do przyrody, dotyczy zaś przede wszystkim respektowania jej praw (rozumianych tu oczywiście w sensie fizykalnym)” (Niewinowski 2012, s. 147). Zatem mamy do czynienia jedynie z wybranym obszarem – wymiarem – *przedmiotem* przeżywania. Ostatecznie, zbliżając się do syntetycznego, pełnego ujęcia antropologii W. Okonia, dowiadujemy się „o istocie harmonijnie rozwiniętej”²¹, spójnej wewnętrznie, która dopiero w takiej konstrukcji jest w stanie aktywizować się w trzech kluczowych dla wielostronnej teorii sferach: poznawania świata, przeżywania wartości i doznań oraz praktycznego zmieniania świata. Jest nią *homo concors*. Kiedy jednak wydaje się, że to już wszystkie oblicza, dydaktyk wyprowadza niemal „boską” tożsamość, znaną jako *homo creator* – człowiek (s) twórczy. Autorem koncepcji *homo creator*, na którego, co zaskakujące, W. Okoń nie powołuje się w indeksie nazwisk, jest nie kto inny jak Janusz Kuczyński, jeden z głównych antropologów marksistowskich, autor takich prac, jak: *Humanizm socjalistyczny* (1966) czy właśnie *Homo Creator, wstęp do dialektyki człowieka* (1976). To „twórczość”, która szokuje i pozwala spojrzeć na dydaktykę ogólną z jej wielostronnym *homo nie wiadomo*, ze szczególną atencją i powagą, co (nie) stety może zakończyć się dla współczesnego czytelnika wyjątkową odrazą. Oto mówiące same za siebie fragmenty *Homo Creator’a*, na których cytowanie sam Okoń się nie odważył:

Materialnej i politycznej ekspansji tego jądra całości, jakim są społeczeństwa socjalistyczne [...], musi odpowiadać wyprzedzająca ekspansja marksistowsko-leninowskiej filozofii, [...] integrującej wszystkie wartościowe osiągnięcia współczesnej kultury i cywilizacji. Ale owa otwartość musi mieć właśnie charakter ekspansywny, a nie defensywny: wchłaniać i asymilować zewnętrzną, rozrastać się jej zdobyczami [...] (Kuczyński 1976, s. 28).

Aby zrozumieć strategiczne powiązanie powyższego fragmentu z tradycją powojennej dydaktyki polskiej, a właściwie antropologii W. Okonia i, co gorsza, fakt jej przemycenia do czasów nam współczesnych, należy zestawzić fragmenty dotyczące programowania procesu kształcenia wprost z najnowszego podręcznika Okonia. Czytamy tam:

Uczenie się przez przeżywanie polega na stwarzaniu takich sytuacji [...], w których ma miejsce wywoływanie przeżyć emocjonalnych u wychowanków – pod wpływem odpowiednio eksponowanych wartości, zamkniętych w dziele literackim, sztuce teatralnej, filmie, obrazie, rzeźbie, dziele architektury, utworze muzycznym lub czynie ludzkim, a także pięknie przyrody, urokach gór, ciszy wieczoru, kontemplacji religijnej czy nastroju oczekiwania na coś ważkiego (Okoń 2003, s. 203).

Abstrahując na razie od „epizodu”, że ową „kontemplację religijną” W. Okoń dodał do tekstu dopiero po 1989 r., cytowany fragment przemawia przede wszystkim radykalną jednostronnością, przynajmniej w dwóch znaczeniach. Pierwsze określam *jednostronnością relacji*, a drugie *jednostronnością treści*.

²¹ W artykule pomijam pojęcie *homo faber*, również przywoływane przez W. Okonia, lecz mniej istotne dla analizowanego wątku.

W pierwszej widzimy wyraźnie, że to nauczyciel ma wywołać stan przeżycia emocjonalnego u ucznia. Zatem relacja międzyosobowa i kierunek postępowania dydaktycznego są jasno określone i przebiegają następująco: od tego, kto lepiej wie, do tego kto *nie wie i nie czuje (sic!)*. Drugie oblicze jednostronności w zakresie doboru treści kształcenia wyraźnie wskazuje, że zarówno *homo valens* – czyli człowiek przeżywający, jak i *homo creator*, który ma tworzyć otaczającą rzeczywistość, stają „ramię w ramię” w obliczu skrajnie fizykalnego świata rzeczy, zobiektywizowanego w horyzontalnym odbiorze zmysłowym, gdzie zarówno percepcja, jak i recepcja tak kreowanej jednostki przebiegać mają wedle określonego z góry programu. Kolejnym dowodem na z góry przemyślane intencje autora, lub – co być może lepsze – jego nieświadomość, a tak czy inaczej płytkość jego teorii, jest wrzucenie, a tym samym zrównanie materialnego wymiaru świata z kategorią transcendentną w postaci „kontemplacji religijnej”. Łatwość, z jaką mu to przychodzi (po 1989 r.) demaskuje kolejną, trzecią jednostronność teorii W. Okonia, którą, w kontekście przeżywania poznania religijnego (transcendentnego) nazywam *jednostronnością kreacji*. Poprzez wyprowadzenie Boga ze świata wzajemnej inter-akcji do przestrzeni czysto materialnej – fizykalnej, w której wyobrażany i przeżywany kontakt z *Absolutem* podlegać ma również obiektywnej materializacji, wykluczony zostaje transcendentny i relacyjny aspekt kontemplacji, wynikający m.in. z istoty teologicznego *creatio continua* – ciągłego stwarzania na podobieństwo Boże i w relacji z Bogiem. Innymi słowy, w dostosowanej do przedmiotu religii „wielostronnej” teorii kształcenia – w procesie takiej kontemplacji – to człowiek stwarza Boga, a nie Bóg człowieka. Jak wykażę w kolejnym epizodzie, zabieg ten również miał swoje źródła w znanym W. Okoniowi „kreacjonizmie marksistowskim”. Dlatego dodanie (po 1989 r.) „kontemplacji religijnej” do owego stanu przeżywania w procesie wielostronnego kształcenia, ma, według mnie, charakter czysto dekoracyjny i istotowo iluzoryczny.

Ostatecznie więc składniki strukturalne przekazywanej wiedzy i nauczycielskie strategie jej wdrażania, łącznie ze strategią emocjonalną, są – jak powie D. Klus-Stańska:

[...] zawsze interpretowane jako mające doprowadzić do tego, by uczeń posiadał zastaną wiedzę, rozumianą jako zewnętrzną wobec niego. Ma więc przyswoić zastane opisy, odkryć zastane wyjaśnienia, przeżyć zastane oceny i działać według zastanych instrukcji. [...] Umysł ucznia ma je tylko odzwierciedlać (Klus-Stańska 2010, s. 349).

10. Epizod 6 – Biała plama, czarny scenariusz

Upprzedzam czytelnika, że po przekroczeniu granicy owej *ziemi nieznannej*, jak nazywał W. Okoń obszar przeżyć związanych z procesem kształcenia, a Lech Witkowski ujmował w szerszej perspektywie *terra incognita*, znajdziemy się na

terytorium, które może zachwiać podstawami tożsamości niejednego odbiorcy. Dlatego zrozumienie istoty założycielskiego (o)błądu, jaki legł u podstaw powojennej dydaktyki musi się wiązać z poważnym zawieszeniem dotychczasowych, szkolnych i akademickich, myślowych nawyków. Poszukiwanie odpowiedzi na antropologiczne pytania – kim jest człowiek i jakie jest jego miejsce w dydaktycznej, *wielostronnej* rzeczywistości wymaga dalszego pogłębienia. W tym celu stawiam pytania następująco: kim jest człowiek w relacji intra- i interpersonalnej w procesie kształcenia i jaką w tej relacji zajmuje pozycję?

Jak odpowiadać na te pytania, w 1976 r. instruował autor książki *Homo Creator*, J. Kuczyński. Jego nazwiska nie znajdziemy w żadnej pozycji W. Okonia, mimo że chętnie korzysta on z nazwy *homo creator*, a w wielu miejscach narracja tekstów obydwu panów wydaje się podobna. Dlatego przytoczę pewien *pozornie* nieistotny epizod, który związany jest z poszukiwaniem przeze mnie nieformalnych powiązań między W. Okoniem a J. Kuczyńskim. Trudno bowiem było mi uwierzyć, że pierwszy uczony nie czerpał z dorobku drugiego, nawet jeśli się na niego nie powołał. Okazało się jednak, że w jednym z listów, jakie W. Okoń wysłał do L. Witkowskiego w sierpniu 1993 r. znajduje się następujące zdanie: „Za zaproszenie na Światowy Kongres Uniwersalizmu piękne podziękowanie. Otrzymałem je również od Kuczyńskiego [*sic!* – M.P.] [...]” (Okoń 2008, s. 47). Wracając do postawionych wcześniej pytań o miejsce jednostki w procesie kształcenia, przytaczam szerszy akapit z *Homo Creatora*, dzieląc go na części stosownym komentarzem: „Ale człowiek oglądający i kontemplujący – pisze J. Kuczyński – widzieć może przedmiot, element również tylko w odniesieniu do tej całości jaką jest jego świadomość”. Ten fakt, powszechnie znany jako odniesienie obserwowalnego otoczenia do samego siebie i swoich wewnętrznych refleksji, zapewne towarzyszący czytelnikowi aktualnie, stanowił dla wzorcowego marksisty powód do troski i swoistego lęku. Tłumaczy go dalej: „Wyznacza wówczas sam znaczenie, sens przedmiotu w akcie całkowicie subiektywnej (w przypadkach patologicznych, znanych psychiatrii, dowolność przybiera skrajne, irracjonalne wymiary) lub transcendentalnej konstytucji”. Jak widzimy, przejęty autor nie waha się odnieść do poważnych zagrożeń, jakie niesie z sobą *samodzielne myślenie*. Zaś co się tyczy samej kontemplacji, widzi to tak: „Jest ona całkowicie jednorodna z redukcją transcendentalną i ejdetyczną oraz wariacją imaginacyjną – bo są to wszystko operacje czysto świadomościowe (oglądu, kontemplacji właśnie, czysto podmiotowego nadawania sensu)”. Całość fragmentu dopełnia zdecydowany werdykt: „Podejmujący je człowiek – to właśnie *homo contemplator* [*sic!* – M.P.], jest to człowiek klasyczny, husserlowskiej fenomenologii. Określamy go tym mianem, gdyż cały jego świat zamknięty jest w granicach świadomości, z której nie ma wyjścia do rzeczywistego czynu, praktyki” (Kuczyński 1976, s. 308).

I tak właśnie, poprzez *nomen omen* fenomenologiczne zagłębienie się w powyższym fragmencie, wyostreza się swoisty kontur człowieka „marksistowskiego kreacjonizmu”, zaś posługując się nieco łagodzącą nomenklaturą dydaktyczną, proponowaną przez W. Okonia, powiemy o *łączącym teorię z praktyką* – człowieku „materialnego funkcjonalizmu”. W obydwu przypadkach narzucona z góry *wiedza* oraz oczekiwane przez ideologów *czyny* – kolektywnie zorientowanych

jednostek, obrazują zaprogramowaną politycznie istotę wielo(wszech)stronnego wykształcenia. W tych okolicznościach uczeń dorasta(ł) w nie do końca uświadamianym wyalienowaniu intrapsychicznym, w którym jego własne myśli, refleksje, autentyczne przeżycia czy wewnętrzne ambiwalencje nie stanowiły przedmiotu zainteresowania nauczyciela. Co więcej, w tak ograniczonych warunkach komunikacyjnych samo „przyznanie się” do własnych przeżyć – choćby przed samym sobą – z czasem mogło wydawać się podejrzanе dla samego ich autora, wzbudzając poczucie winy i poważne deformacje samopercepcji. Presja ta dotyczyła zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Innymi słowy – najlepiej by było po prostu *siebie nie znać!*

Mechanizm ten bardzo dobrze obrazuje macierz analizy komunikacyjnej Josepha Lufta i Inghama Herringtona, znana pod nazwą „Okno Johari”. W latach 50. ubiegłego wieku psychologowie ci, badając procesy grupowe, zwrócili uwagę na dynamikę mechanizmu zwiększania lub zmniejszania świadomości na temat samego siebie i swojego zachowania oraz konsekwencji, jakie dotyczą przy tym poczucia tożsamości i bezpieczeństwa jednostki. Podkreślali, że w zależności od stopnia skrywanej wiedzy i przeżyć na własny temat (samo-rozumienie) i partnera interakcji, dochodzi do wytworzenia specyficznych półpercepcji, kolejno nazwanych obszarami: *ślepy*, *ukryty*, *nieznanym* i *otwartym*. Znalezienie się w pierwszych trzech prowadzi do poważnych zaburzeń postrzegania siebie i otoczenia, co skutkować może takimi zjawiskami jak: „mechanizmy projekcji, uproszczenia poznawcze, dialogi głuchych, wrogość autystyczna, substytucje celów” (Stankiewicz 1998, s. 152). Ich szczegółowa analiza wykracza poza obszar tematyczny artykułu. Nadmienię tylko, że specjalistami współczesnych teorii komunikacji, że opisane zaburzenia w porozumiewaniu się pozbawiają ludzi poczucia bezpieczeństwa. To zaś, szczególnie w procesie dydaktycznym, powoduje, że osoby te, jak mówi Stephen R. Covey, „sądzą, że cała rzeczywistość powinna być sprowadzalna do przyjętych przez nich schematów. Mają silną potrzebę naginania innych do tych schematów, wtłaczania ich we własne kategorie myślowe” (Covey 2003, s. 71). Ostatecznie, biorąc pod uwagę zarysowane konteksty, proponuję by czytelnik sam podjął próbę odpowiedzi na pytanie: *kim jest (był) w relacji intra i interpersonalnej w procesie kształcenia i jaką w tej relacji zajął pozycję?* W mojej opinii większość z nas, a szczególnie przedstawiciele młodszego pokolenia badaczy²², może za pomocą własnych epizodów trafnie określić swoją dydaktyczną tożsamość i postawę. Sygnalizuję tym samym, że u podstaw stworzonego przez W. Okonia, pierwotnie na wzór radziecki, procesu dydaktycznego, jak i jego późniejszej ewolucyjnej mutacji w stronę procesu kształcenia (nauczania – uczenia się) „leżą zawsze – jak przyzna sam autor – jakieś założenia teoretyczne, niezależnie od tego czy są przemilczane [*sic!* – M.P.], czy też bezpośrednio wyłożone” (Okon 1987, s. 137).

²² Mam na myśli pokolenie wchodzące w dorosłość w okresie końca transformacji ustrojowej, tj. na przełomie ostatnich dwóch dekad XX w. Jest to, w mojej opinii, pokolenie, które bardzo skutecznie poddane zostało presji wykształcenia ogólnego, realizowanego wedle kanonu wielostronnego kształcenia.

11. Epizod 7 – Zbigniew Kwieciński wyjaśnia dramat pedagogiki

Wydaje się, że wykład Zbigniewa Kwiecińskiego (wówczas 53-latką), otwierający pierwszy Zjazd Towarzystwa Pedagogicznego w Rembertowie, z metodyczną precyzją wyjaśnia uwikłanie, w jakim znalazła się pedagogika „w sytuacji przesilenia formacyjnego”. Porządkuje i kategoryzuje różne reakcje środowiska na zaistniałą konieczność zmian.

Dostrzegam obecnie pięć rodzajów reakcji pedagogów polskich na przełomową zmianę, okazywanych w publikacjach, projektach badawczych, dyskusjach, interakcjach, zachowaniach publicznych: od braku reakcji – poprzez adaptacje formalne, zewnętrzne; reakcje ucieczkowe; poprzez idiosynkrazje i konwersje, aż do prób stworzenia lub zrekonstruowania teorii adekwatnych do nowej sytuacji społeczeństwa [...] (Kwieciński 1994a, s. 16).

Zapewne gdzieś na sali słyszą te słowa liderzy młodszego pokolenia L. Witkowski i B. Śliwerski, utożsamiając się z ostatnią z wymienianych przez Z. Kwiecińskiego grup, za tytułem referatu zidentyfikowanych jako „Sternicy”. Na późniejszy komentarz²³ do słów prowadzącego decyduje się jego rówieśniczka Henryka Kwiatkowska:

Jeśli to przejście ma nam się powieść to pedagogika musiałaby wziąć udział w rewitalizacji własnego społeczeństwa [środowiska – M.P.] poprzez zasadniczą przebudowę treści i form kształcenia nauczycieli, a poprzez nich – budowania na skalę masową nowych kompetencji i nowego sposobu myślenia (Kwiatkowska 1994, s. 11).

Na słowa te odpowiadają przez następne lata zawodowe wymienieni wyżej badacze. Nie chodziło im jednak o rozliczenia personalne, ani też tylko o jednokierunkowe poszukiwania nowych teorii i metod, adekwatnych do nowych czasów. W myśli tych pedagogów pojawiają się tropy zbierane od dłuższego czasu, aż do końca dekady i prezentowane w cyklu publikacji *Nieobecne dyskursy*. Tam publikują treści, „odtworząc nieistniejące i zniszczone w okresie PRL – jak komentuje B. Śliwerski – dyskursy pedagogiczne, w tym szczególnie pedagogikę i edukację liberalną, antyautorytarną, ale także pedagogikę krytyczną, postmodernistyczną i antypedagogikę” (Śliwerski 1993, s. 272). Już w tej serii wydawniczej podejmowane są zagadnienia dotyczące „rytualnego oporu przeciw szkole”, „edukacji krytycznej i konstruktywnej”, „reschooling’u”, następnie „postmodernizmu a edukacji”. Nowe spojrzenie zawdzięczamy kategoriom: „ambiwalencja i *sacrum*”, „studia feministyczne”, czy „samotność – jako egzystencjalny problem dojrzałości”, a w końcu „ambiwalencja kiczu”, nie wykluczając takich zagadnień, jak: „pedagogika autorytarna” i „prymitywizm a wyższe formy zachowań”.

²³ W formie pisemnej ujęty we wstępie do późniejszej relacji znanej jako *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod redakcją autorki (Kwiatkowska 1994).

Niestety, próżno szukać treści poświęconych *stricto* procesom kształcenia, ale i tak „powiew nowości” mógł inspirować ówczesnych dydaktyków. Tak się jednak nie stało. Tymczasem Z. Kwieciński dalej punktuje obserwowane na początku lat 90. radykalizmy:

Przykładem mogą być próby ogłaszania pedagogiki personalistycznej lub wartości chrześcijańskich w edukacji jako obowiązujących, mimo że ich autorzy nie zmieniają ani na jotę paradygmatu pedagogiki i oświaty, pozostając w okowach myślenia instrumentalnego, autorytarnego, dwudzielnego, ekskluzywnego. Nie zmieniają znaczeń, zmieniają znaki (Kwieciński 1994, s. 18).

Od czasu tej wypowiedzi w schemacie procesu kształcenia (w tym dydaktyki katechetycznej) dodano kilka strzałek, kółek i prostokątów, co opisuję w „Epizodzie 1”, tworząc w ten sposób dwuwymiarowy, oksymoroniczny obraz geometrii chaosu. Założono bezrefleksyjnie, że podmiotowość z przedmiotowością można tak po prostu ująć w schemat, który *nomen omen* nazwano „Ujęciem systemowym procesu dydaktycznego”, szlachetnie tytułując „ogólną filozofią edukacji” (Pilch 2005, s. 929–930). Ofiarami takiego podejścia staną się nie tylko późniejsi (w tym obecni) studenci, ale i dydaktycy, próbujący, jak Marian Śnieżyński (2001) czy Grzegorz Łuszczak (2012), namiętnie łączyć radykalnie horyzontalną teorię wielostronnego kształcenia W. Okonia z personalistycznymi koncepcjami werbykalnej filozofii dialogu. To nic innego, jak sakralizacja marksizmu i profanacja chrześcijaństwa w jednym. W pułapkę „jedno(wielo)stronności” tej teorii wpadnie, na przestrzeni ostatnich dekad, cała rzesza współczesnych pedagogów i dydaktyków, czego analiza zasługuje jednak na osobne opracowanie.

12. Epizod 8 – Przerwana wypowiedź Witkowskiego: apel o ambiwalencję

Rekonstruując wydarzenia i napięcia obecne w lutym 1993, trudno oprzeć się pokusie wyobrażenia sobie scenerii, w której Lech Witkowski mija, gdzieś na korytarzu, znacznie starszego Wincentego Okonia (wówczas prawie 80-latek). Dobrze obyczaj, obecne w środowisku po dziś dzień, zapewne i wówczas skłaniały do wzajemnej serdeczności. Poświadczą o tym korespondencje, jakimi panowie dzielą się jeszcze tego samego roku, co jest treścią ostatniego z prezentowanych w niniejszym artykule epizodów (można przy tym przypomnieć i żałować, że w Rembertowie „wielkim nieobecnym” był Bogdan Suchodolski).

W gruncie rzeczy jednak, gdyby ująć to metaforycznie – „humanistyczny terrorysta” – jak określił Lecha Witkowskiego Dariusz Kubinowski (2008, s. 322) nie decyduje się jeszcze na „intelektualny zamach”, chociaż, gdzieś na hotelowym korytarzu, mija się zapewne z przedstawicielami odchodzącego niechętnie reżimu. Wybiera retorykę mniej „wybuchową”, ale może skuteczniejszą, którą Maria

Dudzikowa przywoła po latach w osobistej autonarracji dedykowanej L. Witkowskiemu. Dostrzeżony dzięki autorce epizod zawiera w sobie następujące przesłanie: „Szukanie drogi do siebie zawsze ostatecznie wiedzie przez odpowiedź na wezwanie do współmyślenia” (Dudzikowa 2008, s. 327). Henryka Kwiatkowska, redagując publikację z pierwszego Zjazdu PTP, wspomina żywiołowego kolegę:

On też dyskusję prowadził, podejmując fundamentalne spory dla samowiedzy pedagogiki i jej mocy sprawczej. Dotyczyły one: źródeł złej atmosfery wokół pedagogiki, standardów i stylów narracji pedagogicznej, słabości wspomagania pedagogiki, oraz instrumentalności i uprzedmiotowienia wychowania, spór o zdolność czerpania z dorobku najnowszej humanistyki, o jakość planów studiów oraz o podstawowe kategorie myślenia o edukacji (Kwiatkowska 1994, s. 11).

Mowa oczywiście o autorze wydanego dwadzieścia lat później dzieła pt. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Jednak panel w Rembertowie L. Witkowski zaczął dość nietypowo: „runda pierwsza – każdy z uczestników ma 6–7 minut na odpowiedzenie na pytanie, o co sam w swojej twórczości toczy spór” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 51). Tymi słowami nawiązał do jednej z trzech proponowanych płaszczyzn myślenia o tożsamości pedagogiki: „pedagogika nie musi szukać takiego samego oparcia, jakiego poszukiwała przez ostatnie dekady i nie musi odwoływać się do tekstów, które uchodziły do tej pory za jedynie słuszne i właściwe. Dochodzimy w ten sposób do kwestii tożsamości pedagogiki”²⁴. Wśród panelistów zasiadają Joanna Rutkowiak (wówczas 58 lat), Krzysztof Konarzewski (45 lat), Teresa Hejnicka-Bezwińska (52 lata), Robert Kwaśnica (45 lat), Bogusław Chmielowski (64 lata), z sali dzielą się komentarzem: Andrzej Grzegorzczak (71 lat) i Heliodor Muszyński (63 lata).

W tak interdyscyplinarnym i międzypokoleniowym gremium nie mogło brakować emocji i napięć. Jednak to nie te wypowiedzi są tu przedmiotem analizy. Raczej chodzi o te, które przybliżają dramat tamtych dni w kontekście zadanego konkretnego pytania o własną ambiwalencję. – „Myślę – upomniał się prowadzący panel – że do otwartości intelektualnej należy także umiejętność prowadzenia dialogu z samym sobą” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 53). Na wypowiedź decyduje się J. Rutkowiak: – „Na użytek osobisty porządkuje się własne myślenie i myślenie studentów, próbując tworzyć coś w rodzaju mapy pedagogiki poprzez wyodrębnienie kategorii [...] jak: podmiotowość, przedmiotowość, krytyczność, pytalność. Widzę dzisiejszą pedagogikę jako mapę, a jeśli mamy do czynienia z wielością, to potrzebne są jakieś kompasy” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 52). Trudno dalej wydedukować z wypowiedzi autorki czym owe kompasy w istocie są i dokąd mogłyby nas doprowadzić. Nasuwa się też pytanie o użyteczność kompasów w liczbie mnogiej. Czy chodzi o jakieś narzędzia metodyczne,

²⁴ Warto dodać, że L. Witkowski rozszerza tę myśl o trzy płaszczyzny myślenia o tożsamości, wyrażone w formie kluczowych dla tematu pytań: „[...] pierwsza, to sprawa kondycji pedagogiki – «jaką kondycję mamy jako środowisko i indywidualnie jako badacze?»; druga to sprawa koncepcji siebie – «jaką mamy koncepcję siebie jako badacze i koncepcję własnej dyscypliny?»; trzecia sprawa, to kompetencje pedagogiki – co można zaobserwować w procesie intelektualnego zmagania się z wyzwaniami globalnymi jak i kompetencjami pojedynczego wychowanka?” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 52).

wskazania normatywne a może filozofii(e) człowieka? Następny w kolejności odpowiada K. Konarzewski: „Tytuł panelu [...] jest ostrzeżeniem, pokazuje, że to nie jest tylko kwestia niewiedzy, ale być może także pewnych kontrowersji i że odpowiedzi, które tutaj padną będą miały różną postać” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 53–54). Zaś po dłuższej kontynuacji tego wątku dodaje zdecydowanie: „to właśnie jest źródłem naszej słabości, bo podstawowe zaangażowanie pedagogiki to jest zaangażowanie w wyjaśnianie świata, a nie w zmienianie świata. Jak długo pedagogika nie będzie wiązać się z tym zobowiązaniem ze światem, tak długo kryzys tożsamości będzie trwał” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 55). Ze swoją dramatyczną refleksją dołącza się również T. Hejnicka-Bezwińska: – „podejmuje swój osobisty problem, który wyrósł z tego, że nie wiedziałam czym jest dyscyplina, którą się zajmuję” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 56). Dalej badaczka konkluduje, że podczas badania tożsamości podmiotów edukacyjnych: rodziców, nauczycieli i młodzieży doszła do przekonania o opozycji między przedmiotowością a podmiotowością – bez wypracowania zupełnie nowego podejścia można pedagogikę doprowadzić do wypaczeń. Jak słusznie podkreśliła, uprzedzając wielu współczesnych analityków, „opowiedzenie się za stanowiskiem podmiotowym musi być jednocześnie powiązane z krytycznym stosunkiem do cywilizacji industrialnej, która wiąże się z zakwestionowaniem oświeceniowej idei postępu, a także z zakwestionowaniem modernistycznej wizji nauki” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 57). Jak widać, świadomość autorki pozwoliła na bardzo trafne i zwięzłe ujęcie prawdopodobnie najtrudniejszego wyzwania, jakie stało przed wychodzącymi zza „żelaznej kurtyny” krajami. Czy nie jest jednak tak, że wyzwanie to stoi po dziś dzień, nie tylko przed pedagogiką, ale przed całą cywilizacją europejską? Tak czy inaczej, T. Hejnicka-Bezwińska kończy elektryzującą, szczególnie dla dydaktyków, uwagę, na którą rzadko kto się obecnie zdobywa: „w wielu pracach, ale także w praktycznym działaniu pedagogicznym podmiotowość sprowadza się do formy interakcji edukacyjnych i postaci partnerstwa czy dialogu. Partnerstwo i dialog w takim wydaniu są kategoriami romantyczno-sentymentalnymi” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 57).

Podczas obrad dochodzi też do ostrzejszej wymiany zdań, za sprawą wypowiedzi Roberta Kwaśnicy, który wyraźnie sprowokowany wcześniejszym referatem plenarnym oznajmia: „Otóż, pan profesor Muszyński proponuje pożegnanie się z pedagogiką komunistyczną, w sposób, rzekłbym, bezrefleksyjny” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 58). Trudno zrekonstruować, czy panowie wymieniają się przy tych słowach spojrzeniami, wiadomo jednak, że R. Kwaśnica mówi do Heliodora Muszyńskiego, siedzącego na widowni: „ja uważam, że ta pedagogika może w każdej chwili wrócić, jeżeli już nie mamy oznak jej powrotu. Dlatego konieczne jest, moim zdaniem, podjęcie tego zadania, w dziwny sposób zapomnianego, w dziwny sposób odłożonego” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 58) Odczytując te słowa po 22 latach, nietrudno oprzeć się wrażeniu, że to samo zagrożenie dotyczyło w szczególności dydaktyki ogólnej. Dlatego podpisuję się pod ostatnim zdaniem cytowanego R. Kwaśnicy: „Jest to krytyczne zrozumienie tej figury myślowej, jaką była pedagogika komunistyczna” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 58). Heliodor Muszyński odniósł się do tych słów negująco, co nie jest zaskakujące. Zaskaku-

je jednak fakt, że do tej pory nie dokonano owego krytycznego, jednoznacznego zrozumienia i wyjaśnienia wpływu omawianej ideologii na świadomość nie tylko ówczesnych, ale przede wszystkich obecnych uczonych i ich studentów.

Może będzie to możliwe przy zastosowaniu zupełnie innego podejścia. „Pragnę podjąć ostatni punkt – oznajmił L. Witkowski – który był postawiony w tej liście wielkich pytań, a jest on ważny nie tylko dla teorii, lecz i praktyki kształcenia” (Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 61). Zanim zdradzę ciąg dalszy tej wypowiedzi, przenoszę się w czasie do wydarzeń, które, jak już wiemy, będą miały miejsce 22 lata później na panelu dyskusyjnym w Łodzi. Tym razem siedziałem w niewielkim kręgu, od razu jakby w poczuciu prawdziwej „wspólnoty pedagogicznej” wraz z głównymi mówcami i kilkoma gośćmi, takimi jak ja – wszyscy *wezвани do współmyślenia*. – „No to od razu i z biegu zaczęń! – żywiłowo oznajmił bohater rekonstruowanych w artykule wydarzeń, widziany przeze mnie po raz pierwszy – wprawdzie moich notatek jest tylko jedna kartka, ale w głowie mam mnóstwo rzeczy do wypowiedzenia na otwarcie”²⁵. Kiedy piszę te słowa, ze świadomością możliwości porównania żywiołu myśli zapisanych na pożółkłych najczęściej lekturach początku lat 90. z autentycznym obliczem owego intelektualnego żywiołu, jaki stanowi sobą, tym bardziej na żywo, Lech Witkowski, dostrzegam rolę i rangę tej szczególnej *obecności*, która może trafniej zasługuje na pojęcie *świadectwa*. Dać świadectwo lub poświadczyć, a może być świadkiem, nie oznacza tym samym konieczności pisania artykułu na temat wybranego doświadczenia. Wyzwała jednak tę świadomość własnej *sumiennosci* i *odpowiedzialności*, z jaką osobą doświadczającą niezwykłych dla siebie wydarzeń, właśnie się łączy. Współuzależnia się tym samym i wpisuje w toczącą się narrację, zanurza wszędzie tam, gdzie natrafia na prawdziwą głębię i sens przeżywanego międzyludzkiego fenomenu.

Z takiej narracji i od takiej narracji nie należy uciekać, nie należy stawiać się w zobiektywizowanej pozycji niewrażliwego obserwatora, którego badawczym zamiarem jest jedynie pomiar. Spotkania uczniów i mistrzów, których szczególny ślad pozostawiam w ostatnim epizodzie, są właśnie świadectwem – a zarazem badaniem – jakości określonej grupy zawodowej, jej środowiska, potencjału ludzkiego i intelektualnego, które wnosi sobą w szersze kręgi społeczne. I właśnie tak pojmuję budowanie autorytetu i *wiarygodności dyscypliny*, której granic nie musimy tylko przekraczać. Ważne, jeśli uda nam się je poszerzać, dzięki *wiarygodności interpersonalnych relacji*. Przerwana przeze mnie wypowiedź Lecha Witkowskiego²⁶, trwać będzie przez następne dziesięciolecia, zapisana w jego

²⁵ Z udostępnionego autorowi stenogramu prof. E. Marynowicz-Hetki, dokumentującego dyskusję panelową wokół książki Lecha Witkowskiego *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, przeprowadzonej w ramach konferencji „Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich” dnia 12 maja 2015, w godzinach 17:30–19:00.

²⁶ Uzupełniając przerwana wypowiedź, cytuję szerszy fragment: „Pragnę podjąć ostatni punkt, który był postawiony w tej liście wielkich pytań, a jest on ważny nie tylko dla teorii, lecz i praktyki kształcenia. Mam tu na myśli kategorię ambiwalencji, która potocznie kojarzy się z dwuznacznością [...]”; „[...] świat jest znacznie bardziej skomplikowany i pełen ambiwalencji odczytnej, niż to odbieramy. Być może świat

licznych publikacjach. Ich szczególnym zwieńczeniem, otwierającym perspektywę prawdziwej pedagogicznej debaty dla całego młodego pokolenia polskich humanistów, jest dzieło, na razie rozpoznawane jako *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. 755 stron dedykuję na starcie wszystkim młodym humanistom, a w szczególności dydaktykom.

13. Epizod 9 – Listy, które rozmawiają

Podczas wykładu prof. Bogusława Śliwerskiego, wygłoszonego dla doktorantów pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, nieoczekiwanie do sali wszedł pracownik dziekanatu, wręczając prowadzącemu zaadresowaną do niego kopertę. Był początek roku akademickiego 2013/2014 i jako świadek tego wydarzenia, potwierdzam zaskoczenie treścią owego listu, której Profesor postanowił przed nami nie ukrywać. Dodam tylko, że przedmiotem wygłaszanego wykładu były między innymi wspomniane przez B. Śliwerskiego postulaty Solidarności z początku lat 80., dziś niestety zapomniane²⁷. Wracając do treści listu – był on dramatycznym w swojej wymowie wołaniem młodych pracowników jednej z pomorskich uczelni. Nie kryjąc nazwisk wskazywali oni na osoby sprawujące ważne stanowiska akademickie, pomimo ewidentnego zaangażowania w pracę na rzecz niechlubnych służb epoki PRL. Dającą się wyczytać z listu irytacja młodych pracowników naukowych, wynikająca z doświadczanych i nieakceptowanych przez nich praktyk i barier interpersonalnych, przemawiała do zgromadzonych doktorantów. List był niejednoznacznie wyrażoną prośbą pod adresem osoby obdarzonej szczególnym autorytetem o – jak można mniemać – jakąś formę interwencji. Ten incydent wyraża bezsilność, jaka jest udziałem nas wszystkich w nierównej walce z (nie)rozliczeniem niedawnej historii. Tamtego pamiętnego dnia, ani adresat listu, ani przypadkowi słuchacze jego treści nie wiedzieli jak zareagować. Ten moment napięcia jest mi dobrze znany z innych doświadczeń o podobnym pochodzeniu.

Czy jest wyjście z sytuacji? Jak pomóc osobom, które na swojej drodze nie spotykają *Mistrzów*, *Sterników*, *Kapitanów* tylko – akademicką *mimikrę* – jak by to ujął Z. Kwieciński. Piszcie listy, które nie płaczą, tylko rozmawiają, pokazujcie się tym, których miarami godności zawodowej jest *sumienność* i *odpowiedzialność*. Opiszcie swoje badawcze przemyślenia, nie wstydząc się „pragnienia i głodu

jest tak skomplikowany, że właśnie założenie tezy o jego ambiwalencji, jest warunkiem tego, byśmy w dobrych intencjach, których nigdy pedagogice nie brakowało, nie prowadzili naszych wychowanków i siebie samym tam, gdzie nie ma odwrotu od zła” (Witkowski, Kwiatkowska, 1994, s. 61).

²⁷ Mniemam, że dochodziły one echem do uczestników konferencji w Rembertowie, skoro we wnioskach kończących obrady Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego znalazły się zapisy o konieczności walki z zawiścią zawodową, bylejąkością w pracy badawczej i akademickiej i swoistą apatią całego środowiska (Kwieciński 1994b, s. 269).

kontakty z cudzym myśleniem”. Pisałem do Profesorów: Marii Mendel, rozmawiając o przestrzeni publicznej miast i ich *locus communitas*, do wspomianej Doroty Klus-Stańskiej w rozmowie o konstrukttywizmie dydaktycznym, do Kennetha Gergena w sprawie paradygmatu relacyjnego, do Bogusława Śliwerskiego z dylematami towarzyszącymi osobie B. Suchodolskiego i innych, do Lecha Witkowskiego jako po prostu czytelnik. Zwróćcie przy tym uwagę na *Listy Marii Grzegorzewskiej*, kierowane do nas – młodych pedagogów (pierwsze wydanie w 1946). W jednym z nich pisze:

Pomyśl (Koleżanko, Kolego), może właśnie w takich wypadkach można mówić o pogodzie wewnętrznej, a co za tym idzie, o pewnego rodzaju szczęściu człowieka, a więc i naszym, i Twoim i moim...? Czyśmy się w myślach naszych spotkali? Tak Ci tego szczęścia życzę, młody Kolego, bo właśnie takie jest najtrwalsze (Grzegorzewska 2002, s. 32).

W listach doszło też do „myślowego spotkania” dwójki bohaterów niniejszego artykułu – Wincentego Okonia, który własnoręcznie, z godną nestora kaligrafią, odpisuje młodszemu Witkowskiemu, kilka miesięcy po spotkaniu w Rembertowie. W przytaczanej korespondencji, która doczekała się upublicznienia, czytamy:

[Warszawa, 3.08.1993] Szanowny Kolego! Serdecznie żałuję, że w okresie mojej naukowej młodości nie miałem przy sobie kogoś tak inspirującego (Kolegi, Przyjaciela), jak Pan. [...] Serdecznie dziękuję za „Spory o edukację” i za „Decentryjne dylematy w edukacji”. Będzie to świetna, dziś otrzymana z poczty, lektura na najbliższy czas, póki jest więcej dziennego światła.

[Warszawa, 25.08.1993] Drogi Kolego! Cieszy mnie ta nić zrozumienia, jaka się pojawia w naszej korespondencji. [...] Ale cieszy mnie przede wszystkim to, że w Panu odnajduję człowieka o imponującym ładunku intelektualnym, do tego człowieka ogromnej pracy. Odnoszę wrażenie, że Pan wyprzedza swoją epokę, więc życzę, aby to wrażenie przemieniło się w pewność.

I fragment listu ostatniego:

[Warszawa, 2.06.1995] Drogi Kolego! [...] Ciekaw jestem co nowego, jaki nowy tom pan wydał, chciałbym też go dopisać do biogramu. Niestety „Nowy Słownik Pedagogiczny” czeka w Wiedzy Powszechnej na swoją kolejkę i na dotację. [...] „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej”, sporo, ale nie za dużo zmienione, ma się ukazać w czerwcu, a drugi rzut w jesieni. Mam gotowy drugi tom o 10 szkołach alternatywnych, ale nie mam komu dać do druku. Gospodarka rynkowa i wypadnięcie z układów okazały się dla profesury, zwłaszcza starszej, nie takie, jak można było oczekiwać. [...] (Okoń 2008, s. 46–49).

Zamiast epilogu – Jest wiosna, a liście opadają...

Trudno pisać epilog, kiedy dramat wciąż trwa. W trakcie pisania niniejszego tekstu, w lipcu 2015 r., do księgarni trafia najnowszy podręcznik Franciszka Be-reźnickiego pt. *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kolejny głosi-

ciel „wielostronności”, powołując się na nazwiska tworzące bogaty dorobek polskiej dydaktyki, wymienia poza twórcą teorii wszechstronnego kształcenia, m.in.: C. Kupisiewicza, K. Kruszwskiego, J. Półturzyckiego, W. Zaczyńskiego, S. Palkę, dodając M. Śnieżyńskiego. Jak czytamy we wprowadzeniu i recenzji: „Ich prace tworzą dzisiaj nowy kształt teorii kształcenia”²⁸ (Bereźnicki 2015, s. 10). Trzech z nich²⁹ zasiadało w Komitecie Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, który przygotowywał raport o stanie edukacji w PRL w 1989 r., mówiący o konieczności „opracowania i wprowadzenia w życie nowoczesnej doktryny kształcenia i doskonalenia nauczycieli” (Kupisiewicz 1989, s. 269). Owa „nowoczesna doktryna”, pomijając oksymoroniczny charakter tego zwrotu, właśnie przechodzi swoją „wiosnę, choć liście opadają z drzew”³⁰. Aktualny przykład niedoczytania lub niewłaściwego odczytania źródeł znajduję również w książce Grzegorza Łuszczaka z 2012 r., dedykowanej pedagogom i katechetom (*sic!*), gdzie w rozdziale pt. „Rozwój teorii procesu nauczania”, charakteryzując lata 50. i 60. XX w., stwierdza:

[...] dydaktycy polscy już w latach sześćdziesiątych w trosce o prawdziwą skuteczność procesu nauczania – uczenia się [*sic!* – M.P.] dążyli do takiego zaplanowania następstwa czynności nauczyciela i ucznia, aby w toku pracy dochodziła do głosu rzetelna komunikacja pomiędzy nauczającym i uczącym się [*sic!* – M.P.] [...] (Łuszczak 2012, s. 133).

Książka ta, w wielu miejscach cenna i godna polecenia, jest jednak typowym przykładem szczególnie bezrefleksyjnej adaptacji teorii wielostronnego kształcenia do współczesnych nurtów dydaktycznych, z czego zapewne recenzujący Stanisław Palka zdawał sobie sprawę. Recenzował on również książkę Mariana Śnieżyńskiego *Dialog edukacyjny*, gdzie obiecujące dialogiczne przesłanie zostało wprost wkomponowane w narrację teorii wielostronnego kształcenia. Oto jeden z przykładów: „Wśród treści nauczania jest wiele takich, które odpowiednio «podane» [*sic!* – M.P.] mogą wyzwolić takie stany uczuciowe, jak: solidarność, koleżeństwo, ambicja, szacunek, wdzięczność, współczucie, przebaczenie, przyjaźń, odpowiedzialność” (Śnieżyński 2001, s. 192). Pytam autora, czy konstytutywne dla natury ludzkiej wartości, wyrażone w powyższych stanach uczuciowych rzeczywiście wymagają dialogu z odpowiednio spreparowanymi treściami, podawanymi wyuczoną metodą w ramach z góry narzuconych celów kształcenia? Czy nie jest tak, że sytuacje wychowawcze i dydaktyczne zależą od osobistej, subiektywnej relacyjności międzypodmiotowej, swoistych autentycznych napięć intra i interpersonalnych, których nie da się ani zaprogramować, ani przewidzieć?

Kolejnym i szczególnym wyrazem dowolnego wykorzystywania twórczości W. Okonia, jest wypowiedź Józefa Półturzyckiego, zawarta w artykule dedykowa-

²⁸ We wprowadzeniu do omawianego podręcznika jego autor cytuje owo zdanie, powołując się na J. Półturzyckiego (2002), podobnie jak jedna z recenzji wydawniczych, dostępna na stronie: <http://www.ravelo.pl/dydaktyka-szkolna-dla-kandydatow-na-nauczycieli-franciszek-bereznicki.p100356682.html> (20.07.2015).

²⁹ Chodzi o: Czesława Kupisiewicza, Tadeusza Lewowickiego i Wincentego Okonia.

³⁰ Parafraza autora, na podstawie fragmentu tekstu piosenki obecnej w kinowym dramacie o biografii Dannego Collinsa (*Idol*, scenariusz i reżyseria Dan Fogelman, USA 2015).

nym mistrzowi pt. *Potrzeba prawdy w dydaktyce i edukacji*, gdzie w kontekście omawianego przywrócenia aksjologii w relacjach społecznych i wychowaniu, czytamy: „Trzeba powrócić do prac i poglądów S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, W. Okonia [sic! – M.P.], S. Ossowskiego, S. Kunowskiego, K. Sośnickiego, S. Szumana, którzy swoje teorie pedagogiczne budowali na aksjologii i wartościach w różnych autorskich ujęciach i hierarchiach” (Półturzycki 2008, s. 246). Postawienie w jednym szeregu nestora dydaktyki powojennej z jego odpowiednikami II RP jest, w mojej ocenie, poważnym nadużyciem. Kryzys współczesnej dydaktyki, poza ciągłym trzymaniem się jednego autora, pogłębia przy tym niezdolność badaczy do odczytywania kluczowych zagadnień przedmiotu, obecnych również (i mimo wszystko) w czasach PRL-u.

Pozycją znacznie poważniejszej próby niż wcześniej wymienione, była wydana 1988 r. książka Henryki Kwiatkowskiej o tytule: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Autorka bardzo czytelnie rozróżnia trzy orientacje dydaktyczne w oparciu o ich *technologiczny*, *humanistyczny* i właśnie *funkcjonalny* charakter, który bezpośrednio odnosi się do teorii wielostronnego kształcenia. Mimo to, pod koniec książki otwiera zupełnie nową perspektywę ontologiczną i epistemologiczną, związaną z nurtem egzystencjalnym i nie obcych w nim kategorii empatii i komunikacji intra i interpersonalnej, uprzedzając niejako konieczność zastosowania niewykorzystanych paradygmatów w dydaktyce, co ujmuje pod czytelnym tytułem: „Uczyć się umiejętności kontaktowania z ludźmi, czyli odnajdywać drogę do człowieka. Rola treningu interpersonalnego” (Kwiatkowska 1988, s. 303). Szczególnym tego następstwem będą wydawane już w wolnej Polsce, cenne i obowiązkowe dla świadomych dydaktyków liczne pozycje, do których odsyłam w przypisie³¹. W jednej z nich H. Kwiatkowska pisze: „Krytyczność jako składnik kultury intelektualnej posługuje się dwoma kategoriami pojęć. Pierwsza z tych kategorii – to język krytyki, która przygotowuje człowieka do tego, aby miał wątpliwości, by kwestionował usankcjonowane prawdy, by chciał i umiał rozstawać się z kategoriami własnej pewności i wypracowanego ładu poznawczego” (Kwiatkowska 2003, s. 104). Zadziwia wręcz i buntuje fakt, że dydaktyka ogólna nie czerpała i nie czerpie wystarczająco do dziś z dorobku równocześnie toczących się dyskursów, obecnych w wielu bliskich jej subdyscyplinach pedagogiki. Dlatego, w świetle przytaczanych dowodów, uznaję to za brak „intelektualnej kultury”³² (Kwiatkowska 2003, s. 101), wykazywany przez czołowych klasyków powojennej dydaktyki ogólnej. Zarówno przed, jak i po 1989 r. nie dostrzegali, i najwyraźniej dostrzegać nie chcieli, na przykład cennej teorii równowagi interpersonalnej i treningów interpersonalnych Zbigniewa Zaborowskiego (1972, 1985, 1988), wyjątkowych badań relacji nauczyciela i ucznia oraz atmosfery w zespole klasowym autorstwa Andrzeja Janowskiego (1970, 1980) czy też ukrytego programu i osobistych wymiarów pracy nauczyciela u cytowanej poniżej Hanny Rylke (1982). Jeśli

³¹ *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne „Edytor”, Toruń 1996; *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991; *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk 2003.

³² Jest to zwrot H. Kwiatkowskiej, użyty w tytule rozdziału poświęconego rozważaniom o kulturze intelektualnej pedagogów.

badacze ci są cytowani, to bynajmniej nieadekwatnie do potencjału intelektualnego, jaki mogli wnieść do przedmiotu³³.

Autorka zapomnianej dziś pozycji o tytule: *Szkoła dla Ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, już w 1982, w pracy tej, apelowała, „[...] aby każda z sytuacji wychowawczych dawała okazje do szeroko pojętego uczenia się o sobie, o ludziach i właściwych sposobach radzenia sobie z trudnymi sytuacjami międzyludzkimi” (Rylke, Klimowicz 1982, s. 8). W kontekście kształcenia dodaje: „Jedynym pewnym sposobem jest otrzymanie informacji od partnera (partnerów) interakcji: co naprawdę odebrali – nie tylko jakie słowa, ale jakie uczucia, motywy, i jak to na nich wpłynęło, jakie wywołało reakcje”. Pytała w końcu, „Czy można wymagać od nauczyciela, żeby pytał uczniów, co myślą o motywach jego postępowania, jakie przeżywają w związku z tym uczucia?” (Rylke, Klimowicz 1982, s. 21). Myślę, że aby dziś wiarygodnie odnieść się do tych zagadnień, wprowadzając je do dyskursu polskiej dydaktyki ogólnej, wskazane jest sięgnięcie do czasów II RP, ponownego odczytania wspomnianych powyżej dzieł czasów PRL-u oraz dokonania zupełnie nowej syntezy dorobku dydaktyki dla czasów obecnych. Bez tego dydaktycy młodego pokolenia, według mnie, narażają się na poważnie intelektualne ograniczenia w zrozumieniu chociażby tych jakże doniosłych i przełomowych dla dyscypliny kategorii *ambivalencji* i *dwoistości*. Chciałbym, aby *sumienność* i *odpowiedzialność*, które postrzegam jako miary – godności pedagogiki, stały się nimi naprawdę. Dlatego tak, a nie inaczej, odpowiadam artykułami³⁴ na przejmujące „wezwanie do sanacyjnego przymierza”³⁵, jakie rzucił młodemu pokoleniu Lech Witkowski.

Bibliografia

- Bereżnicki F. (2015), *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bogaj A., Kwiatkowska H. (red.) (2009), *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

³³ Warto odnotować, że w swoich publikacjach wymienieni autorzy również powoływali się na wartości marksistowskie i panujący ustrój socjalistyczny. Jednak nie przeszkodziło im to w prowadzeniu wartościowych i innowacyjnych poszukiwań, odcinających się od ideologiczno-politycznego posłannictwa.

³⁴ Polecam jednocześnie tekst mojego autorstwa pt. *Wielostronne manipulacje twórcy wielostronnej teorii kształcenia*, [w:] *Edukacja w PRL*, red. J. Wiśniewska, WA UKSW, Warszawa 2016, s. 65–108. Analizując ścieżkę kariery W. Okonia oraz jego wybranych publikacji i udzielonych wywiadów, przedstawiam przypadki manipulacji biografiami, terminami, interpretacjami zjawisk i własnym wizerunkiem, w czym zresztą pomogła mu grupa oddanych uczniów. Analizie poddałem przy tym przejawy postawy manipulacyjnej W. Okonia wobec jego promotora i pierwszego pracodawcy – Sergiusza Hessena.

³⁵ Pełna wypowiedź L. Witkowskiego jako fragment z akapitu: „[...] «ogródek humanistyki» [...] wymaga nie zgadzania się, prowokuje do buntu, nakazuje szukania przymierza sanacyjnego wśród najzdolniejszej młodzieży zamiast wśród nagminnie mającej zbyt dobre samopoczucie kadry akademickiej, nie wykluczając profesury” (Witkowski 2007, s. 7).

- Covey S. R. (2003), *Komunikacja synergiczna*, [w:] *Mosty zamiast murów – podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 66–75.
- Dudzikowa M. (2008), *Odpowiedź na wezwanie do współmyślenia. Autonarracja okolicznościowa*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Grzegorzewska M. (2002), *Listy do młodego nauczyciela*, Cykl I–III, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Heller M. (1989), *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Wydawnictwo Pomost, Warszawa.
- Janowski A. (1970), *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, PWN, Warszawa.
- Janowski A. (1980), *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2009), *Dydaktyka przeżycia – terra incognita? O dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia*, [w:] *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, red. A. Bogaj, H. Kwiatkowska, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Kairow I. A. (red.) (1950), *Pedagogika*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Komorowski B. (1974), *Treść materializmu funkcjonalnego i kształcenie wielostronne*, [w:] *O nowoczesną dydaktykę*, red. I. Janiszewska, Cz. Kupisiewicz, WSiP, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1966), *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kubinowski D. (2008), *Humanistyczny terrorysta. Moja fenomenologia czytania Lecha Witkowskiego*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kuczyński J. (1976), *Homo creator. Wstęp do dialektyki człowieka*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (red.) (1989), *Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN, Warszawa–Kraków.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2003), *Intelektualność kwalifikacji zawodowych nauczyciela*, [w:] *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, red. H. Kwiatkowska, WSH, Pułtusk.
- Kwiatkowska H. (red.) (1994), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo IHNOIT, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (red.) (1991), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.) (2003), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, WSH, Pułtusk.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.) (1996), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Kwieciński Z. (1994a), *Mimikra czy sternik*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1994b), *Co zrobiliśmy, co robić warto w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M. (red.) (2008), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Lewowicki T. (1984), *Proces kształcenia wielostronnego: od schematu zmiany do zmiany schematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (112), s. 23–38.
- Łuszczak G. (2012), *Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Mizińska J. (2008), *Człowiek masowy – trzcina bezmyślna*, [w:] *Życie szkołą. Prace dedykowane Marii Dudzikowej*, red. R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza Garmond, Poznań.
- Niewinowski P. (2012), *Aksjologiczne aspekty relacji człowiek – natura – technika: refleksje edukacyjne*, „Studia Płockie”, nr 40.

- Okoń W. (1954), *Proces nauczania*, Instytut Pedagogiki – Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń W. (1987a), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Okoń W. (1987b), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. IV, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Okoń W. (2008), *Świadectwo listów do Lecha W.*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Ostrowska U. (2005), *Proces kształcenia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pilch T. (red.) (2005), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Półturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Półturzycki J. (2008), *Potrzeba prawdy w dydaktyce i edukacji*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Rylke H., Klimowicz G. (1982), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Stankiewicz J. (1998), *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo Astrum, WPZ, Zielona Góra.
- Śliwerski B. (1994), *Sprawozdanie z obrad sekcji Kontestacje Pedagogiczne*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna, podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (red.) (1993), *Kontestacje Pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śnieżyński M. (2001), *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Urbaniak-Zając D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Witkowski L., Kwiatkowska H. (1994), *Pytania o pedagogikę – płaszczyzny sporu*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1972), *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1985), *Trening interpersonalny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Zaborowski Z., Oleszkiewicz Z. (red.) (1988), *Problemy samoświadomości, samowiedzy i interakcje między nauczycielem a uczniami*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa.
- Zinowjew A. (1983), *Homo sovieticus*, Wydawnictwo EPUB, Polonia.