

O PRZEMIANACH PEDAGOGIKI — EWOLUCJA CZY REWOLUCJA?

Pedagogika od dawna pozostaje w wyraźnych i stosunkowo licznych związkach z różnymi naukami i prądami myśli społecznej. Właśnie z szeroko pojmowanej myśli społecznej i z wielu dyscyplin naukowych czerpane są rozmaite inspiracje rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej¹. Pedagogika często dość łatwo przejmując z innych dyscyplin typowe dla nich paradygmaty uprawiania nauki. Stwarza to szanse wzbogacania wiedzy pedagogicznej i ulepszania metod poznawania, opisu i wyjaśniania — najogólniej rzecz ujmując — rzeczywistości edukacyjnej. Jednocześnie jednak, o czym nie należy zapominać, podatność na wpływy innych nauk (dyscyplin naukowych) niesie pewne ograniczenia poznawcze — np. jednostronność ujęć badanych zagadnień. Wiele nauk pozostaje w ścisłych związkach z naukami pokrewnymi, a niekiedy także bardzo odległymi pod względem obszarów i metod badań, ale powiązania pedagogiki wydają się szczególnie liczne i znaczące. Pedagogika ogólna odgrywała i odgrywa istotną rolę w swoistym przenoszeniu na grunt całej pedagogiki dokonań uznawanych za ważne w innych naukach. Przywołajmy niektóre przykłady.

O inspiracjach płynących z innych nauk

Tradycyjnym źródłem inspiracji pedagogiki jest filozofia. Koncepcje człowieka, jego rozwoju i życia kształtowały wizję wychowania. Nie sposób

¹ Por. np. S. Kot: *Historia wychowania*, Warszawa 1994, Wyd. „Żak”; Ł. Kurdybacha: *Historia wychowania*, Warszawa 1967, PWN; S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, PWN; oraz tego autora: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1992, IBE; a także np. *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, red. A. Pluta, Częstochowa 1997, Wyd. WSP.

wymienić tu chociażby tylko podstawowe nurty filozofii człowieka i dominujące poglądy dotyczące sensu życia człowieka i miejsca ludzi w świecie — poglądy oddziałujące na wyobrażenia o celach wychowania czy metodach wychowania. Historia filozofii dostarcza wielu przykładów wpływu rozmaitych koncepcji na wychowanie. Również w literaturze pedagogicznej łatwo znaleźć egzemplifikacje związków między filozofią i pedagogiką². Do dzisiaj żywe są odwołania do poglądów J. Locka i J.J. Rousseau czy I. Kanta.

Klasycznym już przykładem próby tworzenia pedagogiki naukowej w sposób właściwy filozofii jest teoria stworzona przez J.F. Herbarta. Ta spekulatywna metoda budowania teorii (w przypadku Herbarta — teorii dydaktycznej) — opartej na herbartowskiej teorii etycznej i teorii psychologicznej³ — ilustruje jeden z typowych sposobów kształtowania teorii pedagogicznej. Następcą Kanta na stanowisku kierownika uniwersyteckiej katedry w Królewcu wybrał drogę tworzenia nauki zgodną z panującą wówczas konwencją uprawiania filozofii. Filozoficzne inspiracje niosły zarazem ograniczenia właściwe głównie spekulatywnemu ujmowaniu zagadnień pedagogicznych.

Innym — niezwykle znaczącym w dziejach pedagogiki — źródłem inspiracji stała się psychologia. Już pierwsze badania w zakresie rodzącej się na przełomie XIX i XX wieku psychologii eksperymentalnej znalazły wyraźny oddźwięk w pedagogice. E. Meumann wydaje kilka tomów prac stanowiących wprowadzenie do pedagogiki eksperymentalnej. Jako uczeń W. Wundta — jednego z twórców psychologii eksperymentalnej — odwoływał się do psychologii i usiłował nakreślić psychologiczne podstawy pedagogiki eksperymentalnej⁴. Jeszcze wcześniej, bo w pierwszej dekadzie XX wieku, ukazały się prace W. Laya — jedna poświęcona dydaktyce eksperymentalnej, druga pedagogice eksperymentalnej⁵.

Na przełomie XIX i XX wieku działał we Francji A. Binet — współtwórca psychologii eksperymentalnej w tym kraju. Jego prace stanowiły ważny impuls do rozwoju pedagogiki eksperymentalnej⁶. Nieco później psychologię i pedagogikę

² Por. np. L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, PZWS; K. Sośnicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, PZWS; a także prace wymienione w przypisie 1 oraz liczne publikacje B. Suchodolskiego.

³ Por. np. J.F. Herbart: *Pisma pedagogiczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, Ossolineum; oraz tego autora: *Allgemeine Pädagogik*, Leipzig (b.r.w.), Philipp Reclam jun.

⁴ E. Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre Psychologischen Grundlagen*, Leipzig 1916, W. Engelmann; oraz: *Abriss der experimentellen Pädagogik*, Leipzig 1920.

⁵ W. Lay: *Experimentelle Didaktik*, oraz *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*. Wyd. 3, Leipzig, Berlin 1918, B.G. Teubner.

⁶ A. Binet: *Etudes de la psychologie experimentale*, oraz *La psychologie du raisonnement*, Paris 1907; a także np.: *Pomiar rozwoju inteligencji dzieci*, Lwów 1913, Tow. Pedologiczne.

eksperymentalną rozwija E. Claparede — szwajcarski psycholog, lekarz i pedagog⁷.

W Stanach Zjednoczonych psychologię i pedagogikę eksperymentalną uprawiał G. Hall, a po nim wielu innych badaczy. Prace Halla dotyczyły m.in. zasobu wyobrażeń i pojęć dzieci, psychologii wieku młodzieńczego oraz powodzeń i niepowodzeń szkolnych⁸.

Kreowany w psychologii sposób uprawiania badań oraz interpretowania zjawisk i procesów psychicznych wywarł silny wpływ na pedagogikę. Wraz z rozwojem psychologii powstawały różne nurty teorii i praktyki pedagogicznej ściśle związane z teoriami i koncepcjami psychologicznymi. Do dzisiaj inspiracje psychologiczne są nadzwyczaj znaczące, ważne w rozwoju pedagogiki.

Podkreślić warto, że próby istotnych przełomów w edukacyjnej filozofii i praktyce dokonywane były pod wpływem teorii filozoficznych i psychologicznych. Dobitym przykładem jest progresywnizm pedagogiczny i działalność J. Deweya, a następnie paru pokoleń reformatorów edukacji⁹.

Trzecią — obok filozofii i psychologii — dziedziną wiedzy inspirującą pedagogów i pedagogikę była i jest socjologia. Wystarczy wspomnieć oddziaływanie prac P. Natorpa, A. Busemanna czy E. Durkheima, aby zilustrować związki pedagogiki i socjologii. W Polsce ukształtował się nurt refleksji silnie wiążący kwestie społeczne i edukacyjne, a dzieła J. Chałasińskiego, F. Znanieckiego, H. Radlińskiej, S. Karpowicza, J. Bystronia (i innych) stanowiły inspirację powstania i rozwoju wielu dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych. Współcześnie trudną do przecenienia rolę w kształtowaniu teorii pedagogicznej odgrywa socjologia edukacji¹⁰.

Wreszcie — jako kolejne źródło inspiracji wymienić należy szeroko rozumiane nauki o kulturze. Nauki te — ściśle związane m.in. z filozofią, historią, socjologią — znalazły szeroki oddźwięk w pedagogice. Poglądy W. Diltheya, H. Rickerta czy E. Sprangera przyczyniły się do powstania ważnego kierunku pedagogicznego, jakim stała się pedagogika kultury.

W naszym kraju szczególne miejsce zajęły prace S. Hessena, B. Nawroczyńskiego i B. Suchodolskiego. W kręgu pedagogiki kultury rozwijają się studia

⁷ Por. np. E. Claparede: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Wyd. 2, Warszawa 1927, Nasza Księgarnia; oraz *Szkoła na miarę*, Warszawa 1930, M. Arct.

⁸ G. Hall: *Adolescence, its Psychology and its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology Sex, Crime Religion and Education*, New York 1928; oraz *Youth, its Education, Regimen and Hygiene*.

⁹ Por. np.: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900 – 1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977, WSiP.

¹⁰ Por. liczne prace M. Kozakiewicza, Z. Kwiecińskiego, J. Szczepańskiego, P. Borowicza, S. Kawuli, W. Więclawskiego i in.

i badania pedagogiczne związane z różnymi odmianami personalizmu. Renesansowi ogólnych badań w zakresie współczesnej pedagogiki kultury sprzyjają prace I. Wojnar i J. Gajdy¹¹.

Obraz inspiracji byłby jednak mocno zubożony, gdyby pominięte zostały wpływy wielu innych nauk czy dyscyplin naukowych — w tym nauk spoza obszaru humanistyki. Można przytoczyć liczne przykłady związków z naukami przyrodniczymi, z teorią organizacji, z cybernetyką, różnymi naukami technicznymi itd.

Szerzej rzecz ujmując — można stwierdzić, że liczne są i ważne poznawczo, a także praktycznie, koneksje pedagogiki z szeroko pojmowaną humanistyką¹², ale również innymi dziedzinami nauki. Są to związki życiодajne, chociaż nie pozbawione pewnych ograniczeń. Pedagogika charakteryzuje się powierzchownością i wtórnością ujęć wielu zagadnień. Dostrzegalna jest również jednostronność teorii pedagogiki zorientowanej na korzystanie z dorobku wybranej dyscypliny humanistycznej. Próba przezwyciężenia przynajmniej niektórych słabości jest takie uprawianie pedagogiki, które dopuszcza, a nawet zaleca, wielostronne podejście do kwestii edukacyjnych. Przypomnijmy, że dzisiaj pedagogikę spostrzega się w różny sposób — jako naukę, jako teoretyczno-praktyczną dyscyplinę naukową, jako część innych nauk (w tym przypadku pedagogika nie istnieje jako odrębna nauka), jako refleksję o wychowaniu, jako obszar praktyki społecznej¹³, a czasem jako obszar swego rodzaju sztuki działania.

Pedagogika ogólna — jak się wydaje — w dużej mierze oddaje zmienność i złożoność nurtów, kierunków, prądów czy orientacji pedagogicznych. Również sama ulega kolejnym modom, ale pozostając w związkach m.in. z historią myśli edukacyjnej, pozwala zrozumieć istotę i uwarunkowania przemian teorii i praktyki pedagogicznej.

Przemiany pedagogiki — ewolucja czy rewolucja?

W rozważaniach o pedagogice często pojawia się wątek dotyczący zakresów i charakteru następujących w niej przemian. Poglądy na ten temat są bardzo różne. Nie brak głosów, że w pedagogice tak naprawdę nic (albo prawie nic) się nie zmienia. Z drugiej strony lansuje się poglądy o radykalnych przemianach,

¹¹ Por. np.: *W kręgu wychowania przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1974, WSiP; oraz te same autorki: *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984, Nasza Księgarnia; i inne.

¹² Por. T. Lewowicki: *Humanistyka i pedagogika*, [w:] *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, red. A. Pluta, cyt. wyd.

¹³ *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, red. T. Lewowicki, Warszawa – Cieszyn 1995, Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki UŚI – Filia w Cieszynie. Jest to tom prezentujący wątki dyskusji metodologicznych na I Zjeździe Pedagogicznym.

jakie dokonują się w teorii i praktyce edukacyjnej. Szczególnie podkreśla się zmiany w teorii pedagogicznej. Oczywiście — poza tak skrajnie zarysowanymi poglądami — mieści się wiele poglądów bardziej wyważonych, niejako łagodniej ujmujących sprawę zmienności lub niezmienności pedagogiki.

Teoria i praktyka pedagogiczna — pomimo rozmaitych zastrzeżeń — ulegają przemianom. Bardziej podatna na zmiany wydaje się być teoria, trudniej o zmiany w praktyce. Taki rozdzźwięk między teorią i praktyką występuje chyba we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Powróćmy jednak do pytania o charakter zmian i obszary zmian. Może próba odpowiedzi przybliży nas do lepszej diagnozy stanu rzeczy i ułatwi przezwycięzenie chociażby niektórych słabości edukacji?

Ryzykując nadmierne uogólnienia, można — jak sądzę — sformułować pogląd, że przemiany pedagogiki odbywały się w sposób powolny i z trudem. Przemiany te często nie nadążały za rozwojem myśli społecznej, rozwojem nauk. Były to (jeśli już następowały) przeobrażenia głównie ewolucyjne. Taki właśnie — ewolucyjny — charakter miały przekształcenia wielu sfer życia społecznego. Narastanie wiedzy naukowej, kształtowanie się nowych modeli życia odbywało się w toku długich procesów społecznych. Poczynaniom kolejnych pokoleń towarzyszyło przekonanie o rozwoju wszelkich dziedzin życia, dominowała swoista logika postępu.

Wraz z rozwojem nauki dokonywała się jej specjalizacja, instytucjonalizacja i etatyzacja. Podobnym procesom uległa pedagogika — w obszarze teorii i w obszarze praktyki. Powstawanie nowych koncepcji i teorii związane było z przyrostem wiedzy i kształtowaniem się warunków społecznych sprzyjających nowym ideom, a także działaniom edukacyjnym.

W różnych okresach dziejów pojawiały się ideologie i próby praktyk edukacyjnych radykalnie odbiegające od dominujących poglądów i modeli działań. Pojawiały się więc propozycje, które można określić jako rewolucyjne. Zazwyczaj jednak nie powodowały one szerszych zmian. Stwarzały nową perspektywę, niekiedy dawały impuls do przyspieszonego rozwoju, ale rzadko wywierały „rewolucyjny” wpływ na pedagogię.

Przykładem próby radykalnej zmiany teorii i praktyki pedagogicznej był wspomniany już progresywizm (na gruncie europejskim Nowe Wychowanie). Była to jedna z prób wielce znaczących, oddziaływających do dzisiaj na wyobraźnię teoretyków i praktyków. Ale i ta „rewolucyjna” ideologia i przykłady praktyczne w istocie wpisane zostały w ogólny obraz rozwoju i postępu społecznego. Nie umniejsza to roli progresywizmu w kształtowaniu nowej wizji edukacji i nie neguje niewątpliwego wpływu na praktykę oświatową. Natomiast ilustruje swoisty mechanizm włączania nowych pomysłów i ich realizacji w porządek zmian zgodnych z ogólną wizją postępu, „logiką” rozwoju społecznego.

Dzieje przemian edukacji bardzo długo nie zagrażały panującym porządkom społecznym, chociaż nie pozostawały bez wpływu na organizację życia społecznego. Teoria i praktyka edukacyjna — co ostatnio podkreśla się nader dobitnie — od wieków służyły stabilizacji łaďów społecznych, wypełniały funkcje przystosowywania kolejnych pokoleń do panujących ustrojów społeczno-politycznych¹⁴.

To głównie w tym kontekście mówić można o ewolucyjnym charakterze zmian w pedagogice. Powtórzmy jednak — nie brakowało w dziejach edukacji także rozmaitych prób radykalnych zmian w myśleniu o oświacie i wychowaniu oraz w praktyce edukacyjnej. Ale nie te próby wyznaczały obraz dominującego modelu edukacji.

Coraz częściej głoszone są poglądy, że nurt rewolucyjnych przemian teorii i praktyki edukacyjnej w skali masowej występuje od lat sześćdziesiątych XX wieku. Współczesne odmiany ruchu tzw. deskolaryzatorów¹⁵, potem ruchy młodzieżowe z końca lat sześćdziesiątych w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych, różne odmiany pedagogiki alternatywnej — antypedagogika, pedagogika humanistyczna, pedagogika dialogu i wiele innych nurtów — wsparte pracami z zakresu tzw. pedagogiki krytycznej i socjologii krytycznej wywołały zupełnie odmienną niż dawniej ogólną wizję miejsca i funkcji edukacji w państwie i w społeczeństwie.

Edukacja spostrzegana jest w nowych kontekstach społecznych, m.in. w kontekście potrzeb i oczekiwań społeczeństw (rzeczywiście) demokratycznych lub ku demokratycznemu łaďowi zmierzających. Pojawiła się nowa ideologia edukacyjna, proponowane są również nowe doktryny edukacyjne — doktryna edukacji emancypacyjnej, doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej i in.¹⁶ Akcentuje się, że „dysponentem” oświaty ma być nie państwo, ale społeczeństwo. Edukacja nie powinna służyć utrwalaniu dotychczasowych łaďów społecznych, lecz powinna sprzyjać zmianie społecznej (zmianom demokratycznym) i rozwojowi jednostek. Lansowane są poglądy dotyczące uspołecznienia i decentralizacji oświaty. Dąży się do zmiany relacji między nauczycielami i uczniami, dorosłymi i dziećmi — podkreśla się potrzebę podmiotowego charakteru tych relacji¹⁷.

Wszystko to skłania do formułowania poglądów o dokonywaniu (się) rewolucyjnych przemian w filozofii edukacyjnej, w doktrynach edukacyjnych i w edukacyjnej teleologii. Jednocześnie sprzyja to poszukiwaniu nowych rozwiązań praktycznych. Nierzadko powraca się do inspiracji i doświadczeń z okresu progresywizmu pedagogicznego. Powraca nadzieja, że niespełnione w XX wieku

¹⁴ Por. np. P. Bourdieu, J.C. Passeron: *Reprodukcja*, Warszawa 1990, PWN; B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, PIW; i inne prace z socjologii edukacji.

¹⁵ Por. np. prace I. Illicha, R. Reimera i in.

¹⁶ Por. T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995, Wyd. „Żak”.

¹⁷ Tamże.

oczekiwania zmian spełnią się w następnym wieku. Może zapowiedziane przed stu laty „stulecie dziecka” nastąpi — w innych okolicznościach i w innym wymiarze — teraz.

Rzeczywistość społeczna z trudem ulega zmianom. Trwa konfrontacja odmiennych filozofii edukacyjnych i odmiennych praktyk edukacyjnych. Pedagogika jako dyscyplina nauki, a także jako obszar refleksji o wychowaniu, wydaje się przyjmować nowe spojrzenie na edukację. Przesadą byłoby jednak sądzić, że w uprawianiu pedagogiki już nastąpiły radykalne zmiany. Zmiany te następują, coraz więcej symptomów świadczy o kształtowaniu się nowych teorii i koncepcji pedagogicznych. Jest to proces wymagający czasu, a zapewne i odpowiedniej motywacji, warunków społecznych. Jeszcze trudniejszy jest proces kształtowania nowego modelu (nowych modeli) praktyki edukacyjnej. Czy „rewolucja edukacyjna” powiedzie się, przyniesie pożądane skutki? Czy przemiany w myśleniu o edukacji okażą się na tyle głębokie i społecznie akceptowane, że spowodują zmianę praktyki edukacyjnej? Czy stworzone zostaną warunki do powszechnej zmiany tej praktyki?

Chaos — „trzecia droga” przemian?

W trudnym czasie przemian ustrojowych, społecznych i gospodarczych (w Polsce i w wielu innych państwach) pojawiają się okoliczności, które mogą silnie oddziaływać na kształtowanie się modelu edukacji. Obok znanych uwarunkowań wspomnieć należy o nowych. Do takich należy osobiwa ideologia chaosu w życiu społecznym.

Przywołując tę ideologię, pomijam jej wyraz potoczny, skojarzony z codzienną rzeczywistością oświaty i z rozmaitymi przejawami chaosu społecznego. Chcę pozostać w kręgu rozważań o ideologiach życia społecznego i o teoriach stanowiących odbudowę tych ideologii.

Na gruncie chemii i fizyki znana jest od lat koncepcja, w której świat przedstawia się jako układ przechodzący od porządku do chaosu i od chaosu do porządku. Podstawą tej koncepcji są badania z zakresu termodynamiki nierównowagowej i procesów nieodwracalnych. Beład, brak równowagi może być — jak się uważa — źródłem „powstawania nowych złożonych i uporządkowanych struktur, gdyż ta nierównowaga dobywa porządek z chaosu”¹⁸.

Założenie, że właśnie z chaosu mogą powstać nowe struktury, jest przenoszane ostatnio na płaszczyznę życia społecznego. Chaos społeczny, także chaos

¹⁸ Por. np. I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa 1990, PIW; a także J. Rutkowiak: *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela*, [w:] *Źródła inspiracji edukacji nauczycielskiej*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 1997, WSP ZNP i PTP.

edukacyjny, miałby zatem stanowić sprzyjające warunki do powstawania nowych „jakości” oświatowych¹⁹.

Mamy tu do czynienia z jeszcze jednym przykładem — tym razem dość szczególnej — inspiracji pedagogicznej (czy — szerzej — myśli społecznej). Inspiracji, której przeniesienie do pedagogiki wydaje się raczej ryzykowne.

Chaos w życiu społecznym — w tym w edukacji — wywołać może niepożądane szkody. Trudno bowiem — jak w świecie badanym przez chemików czy fizyków — czekać (tysiące lat?) na wyłonienie się z chaosu nowego porządku edukacyjnego. Czy etapem na drodze wiodącej do lepszej edukacji ma być właśnie chaos? Czy zamiast ewolucji lub prób „rewolucyjnych” przemian należy przyjąć „trzecią drogę” — wywołanie chaosu? Niektóre rozstrzygnięcia podejmowane przez administrację oświatową wydają się świadczyć o wierze w zbawcze oddziaływanie chaosu.

Pedagogika — jak sądzę — powinna przestrzegać przed ideologią chaosu i jej skutkami. Jest to sprawa odpowiedzialności za losy edukacji i za losy pedagogiki, a przede wszystkim za społeczne konsekwencje wprowadzania chaosu do powszechnej edukacji²⁰.

Pedagogika ogólna — bogata w wiedzę o historycznych doświadczeniach i o rozmaitych uwarunkowaniach i prawidłowościach rozwoju pedagogiki i edukacji — ma znaczącą rolę w kształtowaniu świadomości społecznej o sprawach oświaty. Pedagogika ogólna jest subdyscypliną chroniącą rozsądną pamięć o kwestiach edukacyjnych i sposobach ich rozstrzygania. Powołaniem pedagogiki ogólnej jest także uogólnianie dotychczasowego dorobku i budowanie ogólnych map teorii, koncepcji, poglądów, a także określanie związków z innymi naukami i obszarami życia. Powinnością nader ważną pozostaje przekaz podstawowych idei i podstawowych wartości, jakie niesie i jakie może oferować edukacja. Pedagogika ogólna jest (i powinna być) źródłem inspiracji do poszukiwań nowych modeli edukacji, kształtowania wizji edukacji. Dla pedagogów zajmujących się

¹⁹ Por. także T. Lewowicki: *Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku — ewolucja czy rewolucja*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2000, Uniwersytet Opolski.

²⁰ Prezentowane tu poglądy dotyczące przemian pedagogiki i powinności pedagogów ogólnych w kształtowaniu teorii edukacyjnej przedstawiłem także we wprowadzeniu do ogólnopolskiej konferencji nt. „Rozwój pedagogiki ogólnej — inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze”. Sprawy zakresu i charakteru przemian pedagogiki oraz swoistych ideologii tych przemian wydają się szczególnie ważne w państwach Środkowej i Wschodniej Europy, gdzie kształtuje się nowy model uprawiania teorii i praktyki edukacyjnej. O nadziejach i zagrożeniach z tym związanych wiele dyskutuje się w Polsce. Między innymi, ostatni Zjazd Pedagogiczny odbył się właśnie pod ogólnym hasłem „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności”. Taki sam tytuł nosi tom pozjazdowy — wydany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (Warszawa — Poznań 1999).

refleksją i badaniami pedagogicznymi pedagogika ogólna pozostaje nadzieją i szansą na określanie (zmieniającej się) tożsamości całej dyscypliny i na określanie metodologii uprawiania pedagogiki. Wszystko to wyznacza pedagogice ogólnej szczególnie ważne miejsce i znaczenie w całej pedagogice. Stawia także szczególne wyzwania w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych¹.

Tadeusz Lewowicki

O PRZEMIANACH PEDAGOGIKI — EWOLUCJA CZY REWOLUCJA?

Streszczenie

W nowych warunkach ustrojowych często podejmowane są dyskusje o relacjach między transformacjami życia społecznego i teorią oraz praktyką edukacyjną. Wciąż powracają pytania, czy edukacyjna teoria i praktyka wyprzedzają (mogą wyprzedzać? powinny wyprzedzać?) i wspierają kształtowanie się modelu demokratycznego państwa i społeczeństwa. Jaki jest zakres i charakter przemian pedagogiki i oświaty?

Dotychczasowe doświadczenia (dawniejsze i nowsze) wydają się świadczyć o stosunkowo powolnym, niejako ewolucyjnym, rozwoju pedagogiki, która wypełniała głównie adaptacyjne funkcje społeczne. Próby „rewolucyjnych” przełomów nie pozostawały bez śladu, ale ich oddziaływanie odbiegało od oczekiwań i nadziei. W świecie filozofii postmodernistycznej pojawiła się „trzecia droga” rozwoju społecznego i przemian teorii i praktyki edukacyjnej — droga oparta na swoistej ideologii chaosu. Współczesna pedagogika znajduje się w sytuacji wyboru lub określenia (stosownej w dzisiejszych warunkach i odpowiedniej ze względu na cele społeczne) nowej filozofii edukacyjnej i strategii jej urzeczywistnienia.

¹ Por. m.in. publikacje autorskie i pod redakcją A. Bogaja, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, Z. Kwiecińskiego, T. Lewowickiego, S. Palki, A. Pluty, R. Schulza, M.J. Szymańskiego, L. Witkowskiego i in.

Тадеуш Левовицький

ЗМІНИ У ПЕДАГОГІЦІ — ЕВОЛЮЦІЯ ЧИ РЕВОЛЮЦІЯ?

Резюме

За нових суспільних умов часто виникають дискусії щодо відношень між соціальними трансформаціями і теорією та практикою освіти. Щоразу постає питання про те, чи теорія і практика освіти випереджають (можуть випереджати? повинні випереджати?) і підтримують формування демократичної моделі держави і суспільства. Якими є обсяг і характер змін у педагогіці й освіті?

Досвід (і давній, і новіший) свідчить про відносно повільний - еволюційний, розвиток педагогіки, яка виконує переважно адаптаційні суспільні функції. Спроби "революційних" зламів не залишалися безрезультатними, але їхній вплив відставав від очікувань і надій. У світлі філософії постмодернізму постає "третій шлях" суспільного розвитку і змін теорії та практики освіти - шлях, що спирається на своєрідну ідеологію хаосу. Сучасна педагогіка перебуває у ситуації вибору чи окреслення нової (відповідної сучасним умовам і суспільним цілям) освітньої філософії та стратегії її втілення у життя.

Tadeusz Levovitski

TRANSFORMATION OF EDUCATION — EVOLUTION OR REVOLUTION?

Summary

The struggle for a modern model of education, adequate to social needs and aspirations, has had a tradition of many years in Poland. The origins of contemporary educational theory and practice could be noticed in innovative initiatives and experimental activities of the seventies and in the social-educational movements inspired by the events of the years 1980-81 and found a widespread response in the after years.

Political transformation initiated in 1989 provided a strong incentive for transforming education. Transformation in education is hard to bring about and it encounters numerous problems. State and local authorities were unable to work out and propagate an educational reform, whereas teachers and other social groups seem to a large extent confused, not having appropriate conditions or qualifications to carry out the reform. Education is still on the margin of great social transformation and encounters financial, staff, methodological and organisational problems. Successive years bring new waves of hope and disappointment.

In spite of all that, there have been important changes in regarding the function and place of education in the life of the society. The concept of educational theory and practice is changing. The range of educational services is getting wider and more diversified. In the tenth year of political transformation the reform of school system has been accepted. The process of formation of a new model of education in the society that is creating a democratic system is in progress.