

Rozmyta przestrzeń pedagogiki

Pytanie o kondycję (istotę) pedagogiki wydaje się zasadne z kilku powodów. Są nimi: powszechne rozważania o znaczeniu edukacji i wychowania w życiu człowieka, ale także i gospodarki, masowe zainteresowanie studiami pedagogicznymi, niebywały rozwój różnych nurtów, kierunków czy specjalności pedagogiki.

Czy to rozrastanie się pedagogiki jest wyrazem jej rozwoju wynikającego z dynamicznych zmian (w) współczesności, czy też wynika z małej efektywności dotychczasowych koncepcji pedagogicznych i stąd konieczność poszukiwania nowych? Odwołując się do języka matematyki, można by zapytać, czy pedagogika jest zbiorem otwartym, który zachowuje jednak swoją tożsamość, czy też jest zbiorem rozmytym, przestrzenią rozmytą prowadzącą do utraty właśnie poprzez to rozmycie swojej tożsamości.

Spójrzmy najpierw, jak definiowana jest pedagogika. Twierdzi się, że jest nauką o wychowaniu, ale wpisuje się w jej obszar (przestrzeń) kształcenie i edukację, traktując je jako terminy bliskoznaczne¹.

W rzeczywistości pojęcia te nie są jednak tak bardzo bliskoznaczne. W wychowaniu akcent położony jest na „nabywanie trwałych orientacji wartościujących”, a w kształceniu podkreślona jest „jedność i nierozzerwalność”, „równoczesność i niezbędność intencjonalnego rozwijania wiedzy i rozumności” oraz zdolność „do przeżywania wyższych emocji moralnych i estetycznych”². W zakres edukacji z kolei włączone są nie tylko wszystkie wymienione wyżej procesy i działania, ale też wszelkie „zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowywania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych instytucji prowadzących te działania”³. Można więc mówić o potrójnej strukturze rdzenia (podstawy) pedagogiki. Składają się na ten rdzeń: wychowanie, kształcenie i edukacja, funkcjonujące (jakby) oddzielnie, choć wzajemne relacje pomiędzy elementami tego rdzenia nie tylko są możliwe, ale rzeczywiście zachodzą. Relacji pomiędzy elementami rdzenia pedagogiki, łącznie z oddzielnym potraktowaniem wychowania (w), kształcenia (k) i edukacji (e), jest 15. Rdzeń pedagogiki ma więc złożoną strukturę.

Struktura relacji pomiędzy elementami rdzenia pedagogiki przedstawia się następująco (w strukturze tej podkreślono też kolejność relacji):

1. wychowanie (w)
2. kształcenie (k)
3. edukacja (e)
4. $w \rightarrow k \rightarrow e$
5. $k \rightarrow e \rightarrow w$
6. $e \rightarrow w \rightarrow k$
7. $w \rightarrow e \rightarrow k$
8. $k \rightarrow w \rightarrow e$

¹ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.

² Tamże, s. 11.

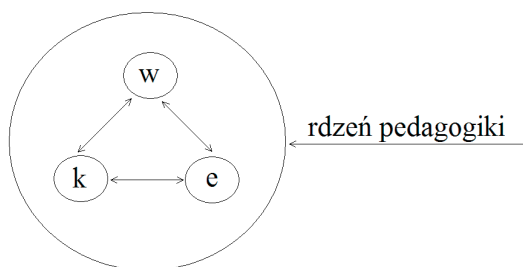
³ Tamże, s. 11–12.

9. $e \rightarrow k \rightarrow w$
10. $w \rightarrow k$
11. $w \rightarrow e$
12. $k \rightarrow e$
13. $k \rightarrow w$
14. $e \rightarrow w$
15. $e \rightarrow k$

Jawi się pytanie, czy w refleksji i badaniach pedagogicznych, a także w kształceniu pedagogicznym (na kierunku pedagogika) podkreśla się i buduje teorie uwzględniające relacje pomiędzy elementami rdzenia pedagogiki?

Przyjrzyjmy się najpierw bliżej samemu rdzeniowi pedagogiki.

Graficzne ujęcie relacji pomiędzy poszczególnymi elementami rdzenia przedstawia się następująco:



W tym przypadku rdzeń pedagogiki przedstawia się nam jako zbiór zwarty. Każdy z jego elementów należy do pedagogiki i stanowi o jego (rdzenia) i jej (pedagogiki) uniwersum⁴. Jawi się jednak pytanie, czy w owym rdzeniu pedagogiki mamy do czynienia (występują) z wyrażeniami ostrymi, na podstawie których mogliśmy orzec, że należą do zakresu pedagogiki i czy w pedagogice wyrażenia te są dominujące⁵, czy też nieostre, powodujące rozmycie samego rdzenia pedagogiki?

Odpowiedzi na te dwa pytania pozwalają nam na określenie istoty pedagogiki i to niezależnie od różnych, historycznie zdeterminowanych kontekstów.

Bogusław Śliwerski w swoich rozważaniach o wychowaniu, jako jednym z elementów rdzenia pedagogiki, przywołuje około 20 definicji wychowania. Prawie każda z tych definicji wskazuje na odmienne obszary będące przedmiotem wychowania. Odnoszą się one do jednostkowych lub wzajemnych relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, do procesów zachodzących w środowisku życia człowieka bądź do jego osobowości w ogóle⁶.

Czesław Kupisiewicz, pisząc o kształceniu, używa takich określeń, jak: „proces nauczania”, „proces uczenia się”, „proces opanowywania przez uczniów określonych wiadomości i umiejętności, ale może też wpływać w sposób istotny na ich wszechstronny

⁴ Zob. A. Łachwa, *Rozmyty świat zbiorów, liczb, relacji, faktów, reguł i decyzji*, Warszawa 2001, s. 15–17; *Leksykon matematyczny*, Warszawa 1993, s. 185–192 i 258–262.

⁵ Zob. A. Łachwa, *Rozmyty świat...*, s. 161–167.

⁶ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańsk 2007, s. 25–76.

rozwój”⁷. W zakres pojęcia kształcenia wpisywane są więc różne obszary, powodując, że samo pojęcie staje się nieostre, rozmyte; ale także i sam efekt kształcenia obarczony jest wyrażeniem sformułowanym w trybie nieostrym – „może wpływać”, a nie „wpływa”.

Analizując pojęcia wychowania i kształcenia, można stwierdzić, że „osiągają one w końcu próg, poza którym precyzja i istotność stają się cechami wzajemnie prawie się wykluczającymi”⁸.

Czy ta wykluczająca się wzajemnie precyzja i istotność pedagogiki jest uświadamiana przez pedagogów (teoretyków pedagogiki) i w jakim kierunku zmierza ich refleksja w przeciwdziałaniu zjawisku wykluczania się precyzji i istotności pedagogiki?

Czy określony przez Śliwerskiego „powrót pedagogiki fali reform” jest wyrazem jej siły czy słabości⁹? Czy pedagogika nie podąża dalej w kierunku swojego „rozmycia”?

Spójrzmy na „bogactwo” pedagogiki. Nawroczyński wyróżnia 9 prądów pedagogicznych, Kwieciński i Śliwerski wyróżniają 19 kierunków pedagogiki, Chmaj – 18, Sośnicki – 12, Wołoszyn – 18. W pedagogice włoskiej wyróżnia się 15 „podstawowych kierunków myślenia pedagogicznego”. Berner wskazuje na 7 prądów pedagogicznych, a Krüger na 13 koncepcji i stanowisk w naukach o wychowaniu¹⁰.

Stwierdzić należy, że są to tylko najbardziej charakterystyczne dla współczesności kierunki, nurty, koncepcje czy prądy pedagogiczne. Zwróćmy także uwagę na wyrażenia pojawiające się przed słowem pedagogika. Są to: nurty, prądy, kierunki, koncepcje czy stanowiska. Każde z tych wyrażen wskazuje na odmienne przesłanie (dla) pedagogiki.

Z niebezpieczeństwa rozmycia przestrzeni pedagogiki zdaje sobie sprawę Śliwerski, który stwierdza, że „Współczesnej pedagogice powinno zależeć na tym, żeby szukać tego, co... łączy, co jest wspólne, co prowadzi do bliższego poznania prawdy o kształceniu i wychowaniu drugiego człowieka”.

Analiza poszczególnych nurtów czy kierunków pedagogiki nie pozwala jednak na precyzyjne oddzielenie tego, co ma należeć i (lub) należy do pedagogiki od tego, co do niej nie należy. Jawi się pytanie, co i w jakim zakresie należy do pedagogiki, np. w pedagogice pozytywistycznej czy pedagogice kultury? Czy należy pierwszy człon „pedagogika” i on określa istotę pedagogiki pozytywistycznej czy pedagogiki kultury, a jeżeli tak, to w jakim zakresie, czy pozytywizm i kultura, i też powstaje pytanie, w jakim zakresie? Czy pełne nazwy tych nurtów: pedagogika pozytywistyczna i pedagogika kultury nabierają swoistego, odmiennego znaczenia, w którym wyrażenie pedagogika jest „nieostro” związane z rdzeniem pedagogiki? Czy też mamy do czynienia w obu nurtach z wyraźnym odniesieniem „pozytywizmu” czy „kultury” do rdzenia pedagogiki, czyli wychowania, kształcenia i edukacji?

Udzielenie odpowiedzi na te pytania jest konieczne ze względu na uporządkowanie przestrzeni pedagogiki (także w odniesieniu do poszczególnych jej nurtów czy kierunków) oraz ze względu na stopień dokładności opisu funkcji pedagogiki.

Rdzeń pedagogiki (wychowanie, kształcenie i edukacja) podkreśla to, co wspólne dla pedagogiki, natomiast nurty czy kierunki – to, co różnicujące. Rdzeń zwraca uwagę na zawartość pedagogiki (choć także dyskusyjną, jak to wyżej przedstawiono), natomiast

⁷ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 29–31.

⁸ A. Biłozor, „Zastosowanie logiki rozmytej do identyfikacji lokalizacji strefy przejściowej miasta i wsi”, Olsztyn 2004, s. 41 (rozprawa doktorska).

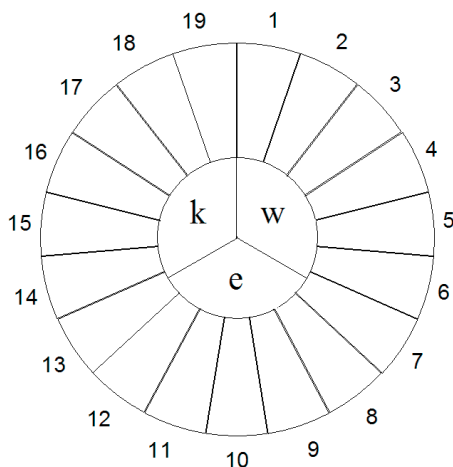
⁹ B. Śliwerski, *Wychowanie...*, s. 184–195.

¹⁰ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika...*, s. 184–195.

nurty i kierunki na jej rozmycie. Można by zadać pytanie, „ile” pedagogiki jest w pedagogice pozytywistycznej albo „ile” pozytywizmu jest w pedagogice pozytywistycznej?

Graficznie relacje pomiędzy rdzeniem pedagogiki a jej nurtami i kierunkami przedstawiają się następująco¹¹:

1. pedagogika pozytywistyczna
2. pedagogika kultury
3. pedagogika personalistyczna
4. pedagogika egzystencjalna
5. pedagogika religii
6. pedagogika Nowego Wychowania
7. pedagogika waldorfska
8. pedagogika pragmatyzmu
9. pedagogika Marii Montessorii
10. pedagogika Petera Petersena
11. pedagogika Celestyna Freineta
12. pedagogika krytyczna
13. pedagogika antyautorytarna
14. pedagogika emancypacyjna
15. pedagogika międzykulturowa
16. pedagogika ekologiczna
17. pedagogika negatywna
18. pedagogika postmodernizmu
19. pedagogika Janusza Korczaka



Analiza wykresu prowadzi także do pytania, czy pedagogika obecna w wyróżnionych nurtach i kierunkach pedagogiki jest taka sama, a więc odwołuje się do całego uniwersum rdzenia pedagogiki, czy też ma miejsce tylko wybór określonych obszarów z owego uniwersum rdzenia pedagogiki? Jeżeli tak, to czym różnią się owe wyróżnione obszary uniwersum rdzenia pedagogiki w poszczególnych jej nurtach czy kierunkach?

Ogólnie można stwierdzić, że w różnych kierunkach i nurtach pedagogiki nie tyle odwołuje się do uniwersum rdzenia pedagogiki, co raczej zwraca się uwagę na „definicję kierunku pedagogicznego, który ogranicza się tylko do jednej dziedziny, np. wychowania, określając w ten sposób właściwy dla tej dziedziny lub nawet dla jej pewnego aspektu czy składnika przedmiot, treści i metody pedagogiczne”¹². Tak więc w pedagogice w ramach jej różnych nurtów i kierunków mamy do czynienia z jej rozmyciem. Odchodzi się od jej istoty, a poszukuje się kolejnych jej sensów odnoszonych do poszczególnych elementów rdzenia pedagogiki. Rdzeń pedagogiki ulega w tym przypadku rozmyciu poprzez odnośnienie jej istoty (istotności) do kontekstu (np. pozytywizm, kultura) poza pedagogiką.

To rozmycie pedagogiki znajduje swój wyraz w kompetencjach pedagogów, nauczycieli akademickich, a także w kierunkach i specjalnościach studiów pedagogicznych.

Pedagogika, jako kierunek studiów, realizowana jest w 119 uczelniach wyższych, tj. w około 27% uczelni wyższych w Polsce. Studia pedagogiczne są prowadzone w 17 uniwersytetach, 27 pozostałych uczelniach publicznych i 75 uczelniach niepublicznych. W dwóch uniwersytetach (UAM i UMCS) i trzech innych uczelniach publicznych

¹¹ Tamże, s. 184–464.

¹² Zob. Sośnicki, za: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika...*, s. 189.

i jednej uczelni niepublicznej (Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiki w Mysłowicach) prowadzona jest pedagogika specjalna.

Ogółem, według danych GUS, w roku 2006 pedagogikę studiowało 236 888 studentów i stanowili oni około 13% wszystkich studiujących w Polsce.

Uczelnie publiczne gromadziły 142 085 (ok. 67% studentów pedagogiki), a uczelnie niepubliczne 94 803 studentów (ok. 33%). Na studiach stacjonarnych studiowało 90 771 studentów (ok. 38%), a na studiach niestacjonarnych 146 117 studentów (ok. 62%). Proporcje pomiędzy studentami studiów stacjonarnych i studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych wyniosły 56 : 44, a na uczelniach niepublicznych 12 : 88. Kobiety stanowiły około 70% ogółu studiujących pedagogikę.

Studia pedagogiczne są więc studiami masowymi, z wyraźnym nachyleniem szczególnie na uczelniach niepublicznych na studia niestacjonarne. Są to także studia, którymi większe zainteresowanie wykazują kobiety niż mężczyźni.

Dotychczasowe rozważania dotyczące rozmycia pedagogiki, jak i masowego zainteresowania studiami pedagogicznymi wskazują na konieczność sformułowania pytania o jakość tych studiów. Zwróćmy najpierw uwagę na stan kadry wykładającej na uczelniach wyższych pedagogikę, a przede wszystkim na samodzielnych pracowników nauki.

Według danych z „Informatora Nauki Polskiej” z 2008 roku, swoją „przynależność” do pedagogiki deklarowało 236 profesorów i 382 doktorów habilitowanych (dokładna analiza wskazuje na uchybienia w tym zakresie, wykazano m.in. osoby nieżyjące). Ogółem zatem na uczelniach wyższych zatrudnionych jest około 610–620 samodzielnych pracowników nauki – pedagogiki. Na jednego profesora przypadało około 1 tys. studentów, a na jednego samodzielnego pracownika nauki (łącznie z doktorami habilitowanymi) 386 studentów. Dzieląc tych 386 studentów na 5 lat studiów można stwierdzić, że na jednego „samodzielnego” pracownika nauki w każdym roku ogółem w Polsce przypadało około 77 studentów, co w konsekwencji sprowadza się do około 150 seminarzystów (łącznie na dwóch ostatnich latach studiów) na jednej uczelni.

Praktyka wskazuje (analizy PKA i UKA), że samodzielni pracownicy nauki w większości ograniczają swoją aktywność dydaktyczną do prowadzenia seminariów przede wszystkim magisterskich. W mniejszym stopniu prowadzą wykłady z pedagogiki, teorii wychowania i dydaktyki.

Profesorowie w ramach kierunku pedagogika wskazywali także na swoją identyfikację z około 256 specjalnościami, takimi jak: pedagogika społeczna (28 wskazań), pedagogika ogólna (21), dydaktyka (19), dydaktyka ogólna (15), pedeutologia (15), historia wychowania (15), pedagogika porównawcza i pedagogika zagraniczna (16), andragogika kultury fizycznej i turystyka (11). Wśród wymienionych specjalności zwraca uwagę „duchowość Wschodu”, „ascetyka”, „globalistyka”, „myśl pedagogiczna”, „pedagogika rolnicza”, „pedagogika sportu”, „pedagogika wojskowa” czy „samokształcenie”.

Doktorzy habilitowani wskazywali na swoje identyfikacje z około 313 specjalnościami, w tym na pedagogikę społeczną (49 wskazań), dydaktykę (42), pedagogikę specjalną (39), teorię wychowania (37) i pedagogikę ogólną (37).

Wymieniono także i takie specjalności, jak: audiofonologia, ewaluacja projektów i programów, gender, Internet, konfliktologia, pedagogika tańca, pedagogika turystyki czy twórcze pisanie. Analiza specjalności, z którymi identyfikują się samodzielni pracownicy pedagogiki, wskazuje na znaczne ich rozproszenie i nieostrość. Wskazywano bowiem na dydaktykę i dydaktykę ogólną, technologie dydaktyczne i technologie kształcenia, programowanie na komputerach i technologie informacyjne czy technologie informacyj-

ne w edukacji. Można więc sformułować tezę, że rozmycie pedagogiki jako dyscypliny znajduje w konsekwencji swój wyraz także w identyfikowanych przez samodzielnych pracowników własnych kompetencjach wyrażających się we wskazanych przez nich specjalnościach.

Takie postrzeganie własnych specyficznych kompetencji wśród samodzielnych pracowników nauki w ramach pedagogiki znalazło wyraz m.in. w powoływanych przez wyższe uczelnie specjalnościach. Uniwersytety kształcą na kierunku pedagogika w ramach 98 różnych specjalności, inne uczelnie publiczne w 73 specjalnościach, a uczelnie niepubliczne nie podają wykazu swoich specjalności (w ramach materiałów promocyjnych). Na duże rozproszenie specjalności realizowanych na kierunku pedagogika wskazuje fakt, że na uniwersytetach resocjalizacja powtarza się 4 razy, praca socjalna 4 razy, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza 3 razy, pedagogika wczesnoszkolna 3 razy. Na innych uczelniach publicznych najczęściej realizowane są specjalności: praca socjalna – 5 razy, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza – 5 razy i pedagogika resocjalizacyjna – 4 razy. Wiele ze specjalności ze względu na znaczne rozproszenie i nieostrość kompetencji określonych przez samodzielnych pracowników nauki realizowana jest wyłącznie w jednej lub dwóch uczelniach. Często występują połączenia różnych obszarów pedagogiki.

Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna na Uniwersytecie Śląskim występuje w połączeniu z wychowaniem przedszkolnym, edukacją informatyczną i oligofrenopedagogiką. Na UAM edukacja elementarna występuje w połączeniu z językiem angielskim, językiem niemieckim i terapią pedagogiczną. Występują też w ramach omawianych specjalności różnorodne nazwy tych samych obszarów. Spotykamy się, i to dość powszechnie, z określeniami początkowych okresów edukacji, takimi jak pedagogika przedszkolna, wychowanie przedszkolne, pedagogika wczesnoszkolna, edukacja elementarna, kształcenie zintegrowane, traktując raz okres przedszkolny i wczesnoszkolny wspólnie, innym razem oddzielnie.

Wyraźnie więc widać, że w ramach specjalności na kierunku pedagogika mamy do czynienia z konsekwencją nieostrości i małej precyzji pojęć pedagogicznych, utrudniających wyraźnie zdefiniowanie istoty pedagogiki. Różnorodność specjalności pedagogiki jest także wyrazem jej przestrzennego rozmycia. Znajduje to swój wyraz w planach studiów pedagogicznych. Porównując studia na kierunku pedagogika, specjalność: edukacja elementarna i język angielski z filologią angielską specjalizacja nauczycielska ze studiami w ramach Kolegium Języków Obcych – sekcja angielska studiów na UAM w Poznaniu, nasuwają się następujące wnioski.

Na filologii angielskiej specjalność nauczycielska i w KJO sekcja angielska przedmiot pedagogika realizowany jest odpowiednio w wymiarze 60 godzin filologia angielska, 90 KJO, a na pedagogice (WSE): specjalność edukacja elementarna i język angielski w wymiarze (tylko) 45 godzin. Wprawdzie na omawianej specjalności edukacji elementarnej i języku angielskim mamy także teorię środowisk wychowawczych (15 godzin), ale w ramach sekcji angielskiej KJO nową też teorię uczenia się i nauczania (30 godzin).

Pojawia się więc pytanie: czym wyróżnia się kierunek pedagogika, specjalność: edukacja elementarna i język angielski od studiów (nauczycielskich) w KJO sekcja angielska i filologii angielskiej, specjalność nauczycielska, biorąc pod uwagę fakt, że w KJO i w ramach filologii angielskiej rozbudowane są przedmioty związane ze specyfiką metodyki kierunku studiów. Można by sformułować pytanie, co powoduje, że edukacja elementarna, a przede wszystkim jej drugi człon: „i język angielski” zaliczona

jest do kierunku studiów pedagogika, podczas gdy filologia angielska specjalność nauczycielska i „sekcja angielska” w KJO zaliczone są nie do pedagogiki, ale do filologii angielskiej. Wynika to m.in. z faktu, że pedagogika jako kierunek studiów bez swojego drugiego członu specjalności nie zdefiniowała wyraźnie swojej specyfiki, mimo że wyraźnie określone są standardy kształcenia. Podstawowe bowiem pytanie brzmi: jaka to ma być pedagogika? Analiza nurtów czy kierunków pedagogiki wskazuje, że nie zawsze w analizie tej odwołuje się do rdzenia pedagogiki, czyli wychowania, kształcenia i edukacji jednocześnie. Pedagogika staje się w ten sposób przestrzenią rozmytą, w której – jak stwierdzono wyżej – precyzja i istotna wzajemność najczęściej wykluczają się. Analizując poszczególne nurty czy kierunki pedagogiki, a także poszczególne specjalności pedagogiki, nie potrafimy precyzyjnie oddzielić tego, co ma należeć do pedagogiki, od tego, co nie ma do niej należeć. W przypadku nurtów czy kierunków pedagogiki potrzeba wyraźnego określenia odnośnika (pozytywizm, kultura itp.) jest konieczna także ze względu na uniknięcie przypadku ich wieloznaczności. Łachwa stwierdza: „Jeżeli obszar rozważań nie jest uporządkowany i w dodatku jest dość duży, to omawiana reprezentacja wyrażenia rozmytego może być w praktyce trudna do zbudowania” (Łachwa, 2001, s. 163). Z taką sytuacją mamy do czynienia w pedagogice i stąd trudność w określeniu jej skuteczności, na przykład w pedagogice pozytywistycznej czy pedagogice kultury pedagogika tylko w pewnym stopniu bowiem jest związana z pozytywizmem czy kulturą, tak jak pozytywizm czy kultura tylko w pewnym stopniu związane są z pedagogiką.

Pedagogika funkcjonuje więc na rozmytej przestrzeni. Żyje w swoistej diasporze, w której dominujące jest słowo (rozważania). W mniejszym zaś stopniu identyfikowana jest z instytucją, której istotą jest działanie i jest to swoistym paradoksem pedagogiki.