

MONIKA
JAWORSKA-WITKOWSKA

ZBIGNIEW
KWIECIŃSKI

Nurty pedagogii

naukowe
dyskretne
ODPLOTOWE

M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-876-9, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja współfinansowana przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu
oraz przez Wyższą Szkołę Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi

ISBN 978-83-7587-876-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-876-9, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

Lechowi Witkowskiemu
Mistrzowi odkrywania humanistyki dla pedagogiki,
z podziękowaniami za odwagę myślenia
twórczego i niekonwencjonalnego

Autorzy

Spis treści

Przedmowa	13
-----------------	----

Część 1 (ramowa)
Zbigniew Kwieciński

Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych	19
--	----

Aneks 1 (na otwarcie). Pedagogie oboczne (przekorne) – słowniczek alfabetyczny	33
Pedagogie oboczne (przekorne) – typologia i słowniczek	36

Pedagogie perswazyjno-patetyczne	39
--	----

Wprowadzenie	39
--------------------	----

Panpedagogizm	41
---------------------	----

Pedagogia aktualna	44
--------------------------	----

Pedagogiczna kairologia. Nowy zwrot	45
---	----

Rozrachunek – apostata na czele inkwizycji	46
--	----

Anton Makarenko jako wzorzec poprawności	46
--	----

Socypedagogia	48
---------------------	----

Ideologia jako dekoracja?	50
---------------------------------	----

Logika pożyczanego garnka	50
---------------------------------	----

Teoria podwójnego agenta	51
--------------------------------	----

Pedagogia konwersji	51
---------------------------	----

Pedagogia konkurencji	51
-----------------------------	----

Pedagogia agonistyczna	52
------------------------------	----

Pedagogia nawiedzona	53
----------------------------	----

Powrót do czystych źródeł	53
---------------------------------	----

Pedagogia teonomiczna	54
-----------------------------	----

Pedagogie esencjalistyczne	56
Metapedagogia ambiwalencji zrównoważonej i asymetrii uspójnienia	56
Pedagogia systemologiczna	57
Pedagogia holistyczna	58
Pedagogia fraktalna	59
Pedagogia dynamiki potencjałów	59
Etno-pedagogie	61
Folk-pedagogie	64
Pop-pedagogie	67
Pedagogia utraconej nadziei	67
Pedagogia lęku	68
Pedagogia kosmiczna	69
Podwójne „przesunięcie paradygmatyczne” jako potrójne złudzenie	71
Pedagogika tragiczna	74
Podsumowanie. Kicz i/czy krzyk?	75
 Pedagogika po przejściach – pozytywne aspekty przemian	81
Przejścia systemowe: oczekiwania i rozczarowania	81
Zmiany pedagogiki	83
Polifonia – chaos czy nowy porządek?	83
Otwarcie na Zachód	88
Młodzież akademicka	90
Zmiany instytucjonalne	92
Czasopisma pedagogiczne	96
Cud czy miraż? Eksplozja szkolnictwa wyższego	97
 Odlotowa pedagogia Aharona Avirama. Od „kakofonii w czarnej dziurze” do całościowego projektu przebudowy edukacji w ponowoczesnych demokracjach	101
 Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne	125
 Sto pytań o edukację w przejściu stuleci	145

Część 2 (aplikacyjna)

Próby czytania pedagogicznego po „śladach” i „tropach” kultury

Monika Jaworska-Witkowska

Część A

Pokrętne, przewrotne, odlotowe i dyskretne drogi pedagogii
między *patosem* a *dekadencją*

„Chwile istnienia” i „chwile wolności” pedagogii w lekturze Virginii Woolf	159
<i>Własny pokój</i> pedagogiki w kulturze – dyskretny urok epistemologii feministycznej, aby „gonić za prawdą, nie przegapić bocznej drogi”	160
<i>Orlando</i> , czyli Janusowe oblicze pedagogii sprzecznej płciowości. Idiosynkrazje feminizmu kulturowego i psychoanalitycznego	162
Kobiece pisanie o tym, co potrafi dwupłciowy umysł	166
<i>Godziny</i> – Michael Cunningham literacko o Virginii Woolf i jej bohaterkach dla pedagogii (i) emancypacji	172
<i>Kto się boi Virginii Woolf?</i> Ironiczny dyskurs wzajemnego uwodzenia w sztuce życia (gry, maski, spektakle egzystencji)	176
Virginia Woolf i Pierre Bourdieu, czyli <i>kto się nie boi Virginii Woolf?</i> Mało znana przyjaźń i zyski dla socjologii edukacji. Illusio akademickie i „gry o honor” (<i>Do latarni morskiej</i>)	178
Pedagogie alarmistyczne. Literackie przypisy do pedagogicznego dyskursu o rodzinie, ciele, płci i codzienności	181
<i>Wymazywanie</i> Thomasa Bernharda jako „amputacja chorej, duchowej tkanki”. Rodzina jako źródło cierpień... pod Lupą	181
<i>Obsoletki</i> Justyny Bargielskiej, czyli „jestem w ciąży czy gram w horrorze”? Czego pedagogika naukowa może dowiedzieć się od kobiety-pisarki o „analizie straty”, bo „jest żywotne zapotrzebowanie na taką publikację”	191
<i>Dziewczyna z zapalkami</i> Anny Janko. Gdzie oni są? Gdzie oni byli? Demaskatorska i demitologizująca krytyka (pełnej) rodziny, socjalizacji i edukacji. Wstęp do „milczącej pedagogii”	194
<i>Pianistka</i> Elfriedy Jelinek – pedagogie pozorowanych dynamizmów codzienności. Skrywana pedagogia, która „chce udawać, że jej nie ma”	201
<i>Czarny Łabędź</i> (reż. D. Aronofsky) – pokrętny i przewrotny dyskurs (o) ambiwalencji procesu twórczego. Przemilczana rola zazdrosnej matki w twórczości dziecka	206

Trikster – nauczycielem, <i>demian</i> – partnerem, wampir – przyjacielem. Błazeńskie i diaboliczne pedagogie opętańców i odmieńców (nie całkiem odlotowe)	209
Głos <i>demiana</i> i postawa trikстера. O pedagogicznych pożytkach komunikacji z faustycznym człowiekiem	210
„Rozbijanie skorupy jaja”, czyli po co pedagogom wiedza o wieczności? Pierwsze spojrzenie na perenializm (od pedagogicznego zera)	212
Trikster – „małpa Boga” czy przewodnik z raju nieświadomości do piekła świadomości? O oryginalnych prowokacjach i innych (źródłowych) relacjach	215
Wampiryzm w refleksji kulturowej, czyli o odzyskiwaniu dla pedagogii źródłowej fragmentu porządku symbolicznego	217
Symboliczny wymiar wampiryzmu	218
Wampir psychicznym przyjacielem, czyli „obcy i przekłuty wybraniec” jako mistrz przejścia	220
Wampiryczna rodzina, czyli o obcowaniu z grobami	223
Salvador Dali i jego metoda krytyczno-paranoiczna, czyli triksterska pedagogia twórczości, którą nawiedza (ekscentryczny) duch	225
Salvador Dali błaznującym i nawiedzonym autorem poważnego traktatu o twórczości?	226
Metoda paranoiczno-krytyczna, czyli krytyczne obiektywizowanie paranoi	227
Triumfalna dwoistość metody paranoiczno-krytycznej. O ekscentryzmie metodycznym	230
Odlotowa pedagogia (wymieszanych) zmysłów. „Klasyfikacji delirycznych zjawisk” Salvadora Dalego ciąg dalszy	232
Przebudzenie z „amnezji pośredniczenia”, aby „ciągle zdobywać to, co nierealne”	233
Śmierć – pocieszycielka życia i dyskretna nauczycielka. Triksterski motyw łączenia komplementarnych światów	235
Jerzy Grotowski. Penetrująca pedagogia źródeł vs fragmenty niepokornego nauczania. Okrutny trikster w wampirycznym dyskursie	237
Laboratorium myśli penetrującej (święte) źródła. „Wielkie pole wspólnego szukania”, czyli jak Grotowski został pedagogiem	238
Aktor – wehikuł, teatr (tylko) formą, a cele sakralne. Autopenetracje tajemnicy człowieka i okrucieństwo jako akt ofiary	241

Metoda Grotowskiego. O organizacji „serii wstrząsów” w „teatrze ubogim”	245
„Tradycja drastycznej wiwisekcji”, czyli jak „błuznierstwem i profanacją” Grotowski „ponownie przeżywał” klasyków. Odlotowa pedagogia wampirycznego „aktualizowania” tekstów literackich	247

Część B

Eksploracyjne sploty pedagogii i kultury
jako „kłęba narastające we wszystkich kierunkach naraz”

<i>Bricoleur</i> – majsterkowanie „złotej rączki” przy fragmentach pedagogii (i) kultury	253
Fragmenty a ogarnięcie „wybalansowanej wielości” czy „intencji całości”. Filozofia małych tożsamości	254
Opór (znaczących) fragmentów wobec hegemonii „całości” – miejsce wyzyskiwania pedagogii z oporu języków kultury	257
<i>Luzowanie teorii, dziurkowanie dyskursu</i> i rozrywanie (mega)narracji kultury. Demaskatorska czy destrukcyjna pedagogia oporu?	259
Metodyczny eklektyzm – awangardowa integralność czy pedagogia zakaźna „roznosząca zarazki niejednorodności”?	261
Małe tożsamości – duża przestrzeń poznawcza dla rozwoju pedagogii dyskretnych. „Figury zawężłone” (T. Kantor) i „embriony ciemnego zapakowanego dzieła” (K. Lupa)	265
Obsesja fragmentem i „strzępki nowego realizmu” (K. Lupa). Przyczynek do pedagogii wirusowej, bo to „nowe czucie świata, nowy wirus prawdy”	267
Pedagogie na „rumowiskach” kultury (W. Benjamin). „Wieczna” wartość „śmietnika” (T. Kantor) dla pedagogii nurtów pobocznych	272
Kolaż kulturowy jako pedagogia dyskretnie zuchwała. Sztuka (montowania przestrzeni poznawczej) dla pedagogii poza granicami języka linearnego	275
Przestrzenie, punkty i pogranicza dyskretnej pracy pedagogii w <i>zmąconym</i> dyskursie humanistyki. Pedagogie przejścia w złożonej integralności kultury, bo „to jest paideia trudna do zdefiniowania”	285
Granice wnętrza kulturowego i miejsca nasyczone różnicą (M. Bachtin) – pedagogie dyfuzyjne czy pogranicza?	286

Rozproszone (ślady) pedagogii eksplodującej na liniach przecięć semantycznych w krzyżowej komunikacji (J. Łotman) – pedagogie, których (jeszcze) trochę nie ma (niewidoczne)	288
<i>Alicja w Krainie Czarów</i> (L. Carroll, reż. T. Burton) – biografie symboliczne i magiczne przeniesienia poznawcze po obu stronach lustra, czyli ekstrawaganckie i paradoksalne pedagogie przejścia	291
Dwoistość i oksymoroniczność jaźni, czyli „dziko niekonsekwentny i idealnie logiczny” świat jako przestrzeń poznawcza dla pedagogii paradoksalnej	293
Paradoksy przestrzeni, czyli Alicja wciąż tu miesz(k)a	294
Paradoksalna ontologia, czyli <i>senne stawanie się</i> albo <i>stawanie się snem</i>	296
Pedagog w Krainie Czarów, czyli co Alicja przyniosła w darze pedagogii (odkrycia i wynalazki)	297
Interfejsy i przejścia poznawcze paradoksalnej epistemologii, czyli „spróbujmy udać, że znaleźliśmy sposób przedostania się tam” ..	303
Chimery i furie poznania spod ziemi	306
Fotopedagogia jako archeologia patrzenia i widzenia, czyli szukanie w przejściach poznawczych potencjalnych przedmiotów fascynacji poznawczej. <i>Kairos</i> i uważność jako kategorie fotopedagogii	308
Pedagogia (z) kina, czyli sztuka zdejmowania widoków z „ciętej” i „migawkowej” wiedzy. Dlaczego Gilles Deleuze „potrzebuje całej pedagogiki” i dlaczego „można by mówić o pedagogice obrazu”?	312
Aneks 2 (na zamknięcie). Skrzydlate i pełzające pedagogie. Przypisów do typologii Zbigniewa Kwiecińskiego ciąg dalszy	317
Bibliografia	323
Indeks nazwisk	347

Przedmowa

Treść tej książki została wywołana przez esej Zbigniewa Kwiecińskiego o współczesnych nurtach pedagogii, który otwiera nasz tom i jest doń właściwym wstępem. Esaj ten zawiera psychoanalityczną intuicję czy też hipotezę autora, że być może trwałość praktyk edukacyjnych i towarzyszących im wtórnie ich uzasadnień w pracach pedagogicznych ma swoje źródła nie tyle w myśli naukowej, ile w pierwotnych, głębinowych żądach człowieka: dążeniu do władzy i korzyści, natomiast pojawiające się marginalnie od wieków próby przeciwstawiania im transgresyjnych projektów i realizacji wychowania do wspierania pełni rozwoju każdej jednostki, osiągania przez nią autonomii, kreatywności i szczęścia wpływają z uczuć i postaw, które stanowią o istocie człowieczeństwa – z miłości, życzliwości, empatii i dobroci. Być może pedagogika akademicka, oprócz dzieł naukowych, wytwarza w większości różne typy dzieł zakorzenionych w tych głównych nurtach: konserwatywnych i liberalnych. Mimo natłoku trudnych pytań o edukację w epoce kumulacji wielkich przesileń i przeobrażeń (*Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*), pedagogika radzi sobie z nimi na różne sposoby. Tymczasem nawet brak programu działań edukacyjnych i ich programów oddziałuje wychowawczo i generuje swoiste pedagogie (*Pedagogiczne zero*). Kwieciński rzutem oka dokonuje tu selektywnej i subiektywnej próby oceny pozytywnych przemian pedagogiki polskiej w ostatnich dekadach, a potem podejmuje próbę przeglądu pedagogii bezpośrednio zaangażowanych w kształtowanie praktyk edukacyjnych w ich głównych nurtach bądź lansujących jeden szczególnie, lecz uznawany przez autorów za uniwersalny, aspekt procesów edukacyjnych i myślenia pedagogicznego (*Pedagogie perswazyjno-patetyczne*). Dołącza też omówienie przykładu nowatorskiego, całościowego myślenia izraelskiego filozofa, Aharona Avirama, o zmianie edukacyjnej w ponowoczesnych demokracjach (*Odłotowa pedagogia Aharona Avirama*).

Treść tej książki została także wywołana przez reakcję Moniki Jaworskiej-Witkowskiej na esej Zbigniewa Kwiecińskiego o pobocznych nurtach pedagogii. Inspirujące było także wskazanie przez tego ostatniego i Lecha Witkowskiego (2009c, s. 517–541) na możliwość pedagogicznej lektury *Dziennika* Witolda Gombrowicza, co było początkiem i zaczynem nieśmiałej nadziei na pedagogikę z wnętrza kultury. Jest więc niniejsza książka relacją współmyślenia i dys-

kusji autorów o drogach kulturowych pedagogii, o obliczach paidei w kulturze oraz marzeń o pedagogice jako „specjalizacji wyższego rzędu”, jako dyscyplinie chłonnej i generatywnej, przeciwstawionej parcjalnemu rozwinięciu w hermetycznych, dyskursywnych gettach specjalizacji. Źródłowo integrując poznanie, możliwe stało się tu przeszukiwanie humanistyki i komunikowanie dyscyplin wewnątrz kultury: teatru (J. Grotowski, K. Lupa, T. Kantor), malarstwa (S. Dali), filmu (*Czarny łabędź*, *Alicja w Krainie Czarów*, *Pianistka*, *Godziny*, *Kto się boi Virginii Woolf*), fotografii (F. Soulages), teorii kina (G. Deleuze), filozofii (G. Simmel, W. Benjamin, J. Łotman), psychologii głębi (C.G. Jung) i oczywiście powieści (T. Bernhard, H. Hesse, V. Woolf, E. Jelinek, A. Janko), bo pedagogika także jest sztuką wysoce egzystencjalną. Przeczytaliśmy dla pedagogiki noblistów i debiutantki (J. Bargielska), które namiętnie czyta młodzież, skandalistów (T. Bernhard, E. Jelinek) i klasyków (C.G. Jung, G. Simmel, W. Benjamin), błaznujących bohaterów (S. Dali) i okrutnych triksterów (J. Grotowski, A. Artaud, T. Bernhard).

Część aplikacyjna książki jest wyrazem wielu namiętności humanistycznych i swoistym zapisem penetrującej lektury tekstów kulturowych, których poznawcza nośność dla pedagogii wydaje się największa. Ta książka to również odwołanie do pism humanistów, których teksty dyskretnie są już obecne w przestrzeni dyskursu naukowego pedagogiki (C.G. Jung, H. Hesse) (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010), ledwie prześwitują przy okazjach genderowych (V. Woolf, E. Jelinek), pobłyskują okolicznościowo na dyskursywnych granicach (J. Grotowski) czy prześlizgują się jako ekscentryczny *odlot* (S. Dali, K. Lupa). Niektóre przebijają się do świadomości pedagogów dzięki ekspansywnej, komercyjnej promocji (*Czarny łabędź*, *Alicja w krainie czarów*, *Obsoletki*) i tu ich dyskretna praca dla pedagogii ma większą szansę zaistnieć jako impuls refleksyjny. Inne z tych pism pracują na epistemologicznym marginesie naukowej pedagogii, jako publikacje drażniące poczucie powszechnej obyczajowości będącej źródłem nadużyć wychowawczych i socjalizacyjnych (T. Bernhard, E. Jelinek, A. Janko). To osobna kategoria tekstów alarmistycznych, które dla pedagogiki i edukacji są druzgocącym obrazem zaniedbań, nadużyć i krzywd (*Pedagogie alarmistyczne. Literackie przypisy do kulturowego i pedagogicznego dyskursu o rodzinie, ciele, płci i codzienności*).

Część aplikacyjna została więc przygotowana przez Monikę Jaworską-Witkowską jako pobieranie próbek pedagogii z kultury, jako przypisy i ilustracje do typologii Zbigniewa Kwiecińskiego, jako zbieranie śladów wrażliwości pedagogicznej w humanistyce, które jak generatywne i chłonne przeploty i węzły semantyczne tworzą tkaninę pedagogii w kulturze. Paradoksalnie, uczestnicząc refleksyjnie w kulturze, nie można jej nie dostrzegać, a jednocześnie pedagogia naukowa pozwala (sobie) je przeoczyć zamiast strzec.

Wszystkie te wydobyte aplikacje, dostrzeżone obrazy i przykłady dały się poznać i umieścić w ramach ogólnej typologii, choć bez zachowania rozłączno-

ści, aby nie produkować przeszkód epistemologicznych: pedagogie wewnętrznie sprzecznej płciowości (Woolf), alarmistyczne (Bernhard, Jelinek, Janko, Bargielska), triksterskie (Grotowski, Dali), odlotowe (Dali), wampiryczne (Grotowski, Lupa), pedagogie wymieszanych zmysłów (Dali), pedagogie pozorowanych dynamizmów codzienności (Jelinek, Janko), pedagogie dyskretnie zuchwałe (kolaż, *bricoleur*), pedagogie zakaźne (metodyczny eklektyzm), wirusowe (Lupa), pedagogie małych tożsamości (kolaż, *bricoleur*), paradoksalne pedagogie przejść epistemologicznych (*Alicja w Krainie Czarów*, *Alicja po drugiej stronie lustra*), pedagogie milczące (Janko), pedagogie, których „trochę nie widać” (Łotman), pedagogie, które „udają, że ich nie ma” (*Czarny łabędź*, Jelinek), fotopedagogie (Soulages), pedagogie wywiedzione z filmu (Deleuze).

Rozwinięć jest wiele, choć zamierzeniem autorów było zaprezentowane jedynie dynamicznej makiety z wieloma pustymi jeszcze miejscami do wypełnienia przez naszych czytelników. Część ilustracyjna, pokazująca możliwość kierunków eksploracyjnych w humanistyce, jak i sama strategiczna typologia, porządkująca drogi pedagogiki kulturowej, są tylko propozycjami umożliwiającymi dalsze prace badawcze.

*

Książkę tę – z okazji pięknego jubileuszu sześćdziesięciolecia urodzin – dedykujemy Profesorowi Lechowi Witkowskiemu, który od początku wkroczenia do obszaru dyskusji, badań, studiów i pisarstwa naukowego dotyczących edukacji i pedagogiki ukazuje nam nieznane teorie i omijane kategorie, porusza najtrudniejsze problemy i twórczo je rozwiązuje. Otwiera pedagogikę polską na całą humanistykę współczesną, a tym samym inspiruje do wykraczania poza jej pole badawcze. Bez jego książek i studiów nad teoriami rozwoju w cyklu całego życia i w pionowym profilu dorastania moralnego, teoriami zmiany społecznej i kryzysu tożsamości jednostki, społeczeństwa i systemu społecznego, teoriami pogranicza kulturowego, nad pedagogiką krytyczną i inspiracjami psychoanalizy dla pedagogiki, nad kategoriami ambiwalencji i autorytetu – polska pedagogika byłaby dzisiaj w innym momencie i obszarze swojego rozwoju.

Monika Jaworska-Witkowska
Zbigniew Kwieciński

Toruń, Bydgoszcz, Kraków 1.08.2011

M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011
ISBN: 978-83-7587-876-9, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

Część 1 (ramowa)
Zbigniew Kwieciński

Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych¹

Podjęmę tu problematykę relacji w obrębie pedagogiki jako nauki, jako światopoglądu i jako części praktyki edukacyjnej. Pedagogika bowiem zawiera w sobie zarówno teorie i badania tworzące **wiedzę dla wiedzy** oraz generujące **wiedzę o kształceniu**, wychowaniu i oświacie, jak i **wiedzę dla władzy** (por. Muller 1997) oraz zwykłych praktyków edukacji, ale także **gadanie o działaniu**, tj. zwerbalizowane wersje (opisowe, a częściej normatywne) samych tych **działań**.

Pedagogice jako nauce szeroko zarzuca się niedostatki teoretyczności, metodologii, poziomu ogólności, niedostateczną samowiedzę krytyczną o sobie, zbyt płytkie korzystanie z nauk podstawowych, oderwanie od kontekstu kulturowo-społecznego i jego przemian, małą przekładalność na strategiczne i organiczne działania praktyczne, a zarazem atakuje ją za zdążanie ku pozytywistycznym wzorom uprawiania nauki (które upodabniają humanistykę i nauki społeczne, zwłaszcza psychologię, do nauk przyrodniczych) i zapominanie o codzienności przeżyć relacji bezpośrednich i pośredniczonych przez media, o narracyjnym, językowym charakterze tych przeżyć, kształtujących każdą jednostkę.

Pedagogikę jako normatywną ofertę światopoglądową krytykuje się również wszechstronnie: za to, że nie przedstawia przekonywalnych i jasnych ofert aksjologicznych, jak i za to, że przedstawia ich zbyt wiele naraz (co uniemożliwia wybór zapracowanemu praktykowi), ale także za to, że nie pomaga zrozumieć i przystosować się wychowawcom i wychowankom do świata, w którym już nie ma miejsca dla stałych światopoglądów i dla wierności jakimś wartościom, bo jest ich tak wiele, są tak zmienne i równoważne sobie, że nie mogą już stanowić drogowskazów, a dryfujące w swej wolności jednostki nawet już drogowskazów nie zauważają i nie czytają, bo mają w głowach ważniejsze uciechy niż czytanie, ani też czytanie nie jest ważną umiejętnością ich głów.

Praktycy kształcenia, wychowania i oświaty (nauczyciele, rodzice, opiekunowie, urzędnicy, ewaluatorzy, doradcy, organizatorzy oświaty) nie posługują się w swoich działaniach jakąkolwiek wiedzą, a piszący i wykładający praktycy (metodycy, wykładowcy „przepisów kuchennych”, dotyczących tego, jak się robi lekcje), nie tylko nie sięgają do teorii i nie znają nowoczesnej praktyki, ale są w ogólnej pogardzie.

1 Pierwodruk: Z. Kwieciński (2004b).

Pouczająca jest tu konstatacja Alphonsa Silbermanna z jego *Grovelling and Other Vices: The Sociology of Sycophancy*:

Wychowanie w rodzinie nie polega na refleksyjnym i systematycznym odpowiadaniu na pytanie, jak wychowywać moje dziecko, ale na codziennej trosce w bieżących kontekstach, kierującej się impulsami matki lub ojca [...]. Te naturalne impulsy sprowadzają się do dwóch reguł działania: 1) zachowania rodzicielskie – uwarunkowane przez to, co dominuje w społeczeństwie – lokują się między sztywnością (surowością) wobec przyjętych norm a wyrozumiałością dla ich przekraczania, oraz 2) orientują się na kształtowanie umiejętności wybierania między konkurencją (korzyścią własną) a współdziałaniem z innymi (2000, s. 131).

Trafnie ujęła to jedna z uczestniczek moich zajęć z krytycznej socjologii edukacji. Powiedziała, że w pełni ją przekonują prace, które wykazują, iż szkoła pogrążona jest w dysfunkcjach i chaosie bezmyślnych działań, w patologii ukrytych funkcji, ale wobec tego – zapytała – „Jak to się wszystko trzyma kupy, dlaczego to tak długo i tak samo zawsze działa?”.

No właśnie! Dlaczego zawsze jednakowo i nieustannie TO działa? „A jak pani myśli?” – zapytałem ową bystrą słuchaczkę. „Czy ja wiem – odpowiedziała. – Może to intuicja, a może też powtarzanie wcześniejszych doświadczeń z własnego dzieciństwa?”.

Dotykamy tu nie byle jakiej kwestii. Co właściwie jest nośnikiem trwałych i powtarzalnych wzorów kształcenia, wychowania i oświaty jako podsystemu społecznego? Na pewno nie jest nim naukowa pedagogika akademicka, oskarżana o oderwanie od życia, codzienności i wyzwań teraźniejszości i o to, że opanowawszy **główny nurt** myślenia o edukacji, zepchnęła na margines żywą myśl kreowaną przez badania jakościowe i „pedagogikę alternatywną”. Moim zdaniem, nie jest ona owym przENOŚNIKIEM trwałości wzorów edukacyjnych nie tylko dlatego, że jest oderwana od rzeczywistości, jest nieprzekładalna na zadania oświatowe, kształceniowe i wychowawcze, ale dlatego bardziej jeszcze, że **pedagogika naukowa wcale nie leży w głównym nurcie refleksji nad edukacją**. Pisarstwo i „badania” edukacyjne są zdominowane przez twory dalekie od spełniania standardów naukowych, a pedagogiczne instytucje akademickie są przepełnione przez chętnie piszących „refleksyjnych praktyków”. **Pedagogika naukowa znajduje się na marginesie akademickiej pisaniny, gadaniny i wykładactwa o nauczaniu, wychowaniu i oświacie**.

Co zatem jest w jej centrum, w głównym nurcie? Jeśli tego głównego nurtu myślenia i pisanie o edukacji nie stanowi pedagogika naukowa, to może nią być tylko **pedagogia**, czyli względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisanie o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty.

Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane czy opowiadane jego rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne. A zatem źródeł trwałości pedagogii dominującej w danej kulturze trzeba poszukiwać poza edukacją! Ważną podpowiedzią w szukaniu owych źródeł są ostatnie książki Noama Chomsky’ego i Basila Bernsteina, a także kilka roczników londyńskiego czasopisma filozofii wychowania „Journal of Philosophy of Education”, które ostatnio udało mi się przestudiować. Otóż Chomsky (2000) w zbiorze studiów i esejów, który w luźnym tłumaczeniu oddającym główny ton jego książki ma tytuł „O tzw. demokracji i zły-kształceniu (*miseducation*)”, ironicznie nawiązuje do słynnej książki Johna Deweya *Demokracja i wychowanie*. Dewey na początku XX wieku wierzył, że edukacja może i powinna przyczynić się do tworzenia społeczeństwa bardziej sprawiedliwego i wolnego, w którym najważniejsza będzie nie produkcja dóbr, lecz tworzenie wolnego ludzkiego bytu kojarzonego z większą równością. Ten pogląd do lat 30. podzielało wielu ekonomistów. Jego realizacja – jak pisze Chomsky – poszła jednak w dwóch różnych kierunkach. Jeden, oparty na zasadzie władzy politycznej, zasadzie czystej władzy i przemocy, wykreowali Lew Trocki i Włodzimierz Lenin, a w monstualny sposób wypaczył Józef Stalin w postaci tzw. socjalizmu sowieckiego, który rozlał się na ogromne obszary Azji i, niestety, też na Europę Środkową i Wschodnią (w tym Polskę). Drugi to państwo kapitalistyczne społeczeństwa przemysłowego, zrealizowane w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, później w innych państwach, oparte na efektywnej zasadzie własności prywatnej i wolnej konkurencji. Wszelkie instytucje w obrębie tych systemów utrwały i podtrzymywały te zasady. Chomsky przypomniał przepowiednię Michaiła Bakunina, który trafnie wykrakał, że dziewiętnastowieczna inteligencja po rewolucjach przemysłowych i społecznych podzieli się na dwie równoległe ścieżki: na „czerwoną biurokrację”, będącą u władzy i na jej bezpośrednich usługach, oraz na „najemnych kaznodziei”, którzy będą mistrzami w propagowaniu państwa wspierającego bądź władzę polityczną, bądź prywatną własność.

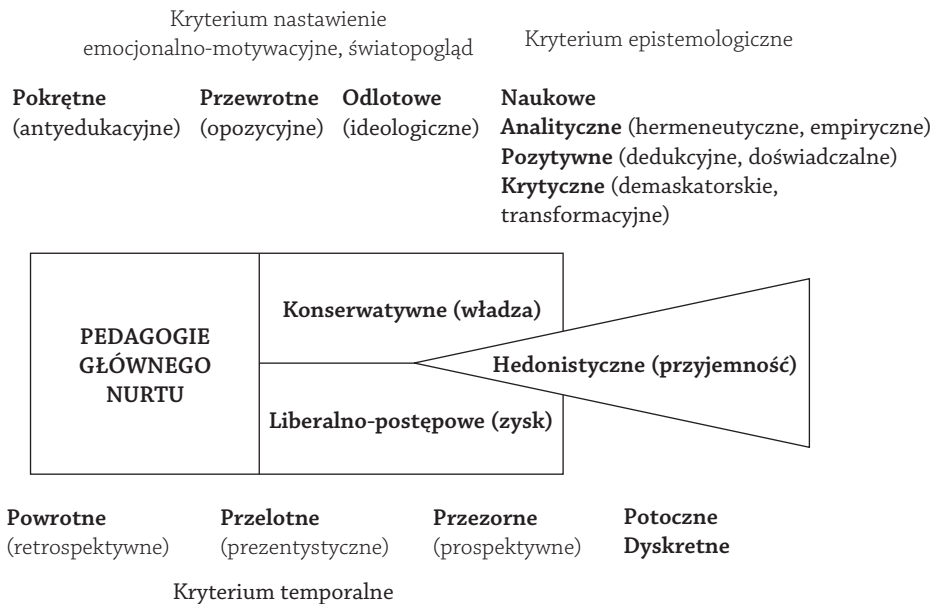
Pedagodowie podzielili los całej inteligencji i znaleźli się albo pośród realizatorów edukacji służebnej wobec własności czy władzy, albo pośród najemnych kaznodziei sławiących główną zasadę systemu i piszących czy głoszących przepisy na wytwarzaniu obywateli przystosowanych do owej głównej zasady. A zatem głównym zadaniem intelektualistów pedagogicznych stało się odtąd uwznioślanie głównej zasady: przemocy i posłuszeństwa, chciwości i „oczywistości” podziałów na bogatych i biednych. To, co pisali i piszą pedagodzy o źródłach swojej pedagogiki, sięgając do Arystotelesa, J.S. Milla, J.F. Herbarta, J. Deweya i innych filozofów, psychologów, socjologów i pedagodów, a także do religii, to operacje wtórnego mitologizowania i tak już dominującej pedagogii.

A zatem **nazwijmy wprost te dominujące nurty: jest to pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa, wsparta na żądzy władzy, na libidalnej**

dominacji (nazywana wtórnie pedagogiką tradycyjną, konserwatywną, pozytywistyczną, obiektywistyczną, didaskalocentryczną, esencjalistyczną, etatystyczną, socjalistyczną itp.), albo **pedagogia zachęcająca do indywidualnej pomyślności, wsparta na żądzy posiadania, na libidinalnej chciwości** (nazwana pedagogiką nowego wychowania, humanistyczną, indywidualistyczną, pajdocentryczną, postępowo-liberalną). Współcześnie mieszczański etos skrzętnego bogacenia się przekształcił się w nakaz używania, radosnej konsumpcji, zabawy, karnawalizacji, zwany postmodernizmem czy ponowoczesnością. Jak błyskotliwie dowiódł Marcin Zdrenka (2003), jest to **ta sama pedagogia indywidualnej skrzętnej pracowitości i oszczędności prowadzących do pomyślności, teraz oparta na żądzy doznawania przyjemności, przeżywania zabawy i przygody, na libidinalnej seksualności i hedonizmie**. Gdy przyjrzymy się robocie filozofów wychowania skupionych wokół londyńskiego Instytutu Filozofii Edukacji, to ich głównym zajęciem zdaje się właśnie wzniosłe uzasadnianie ideologii neoliberalizmu, przekładanej na normatywne zadania dla pedagogiki i praktyki edukacyjnej.

Odnaleźliśmy przeto główne, pozornie opozycyjne nurty pedagogii współczesnych. Co zatem jest na ich obrzeżach? Jakże otaczają ją prądy oboczne? Ilustruje to schemat 1.

Schemat 1. Pedagogie przekorne, oboczne wobec głównego nurtu



Wielu pedagogów dokonało udanych prób zrekonstruowania opozycyjnych wobec siebie głównych nurtów pedagogii współczesnych. Szczególnie udane są analizy porównawcze Sergiusza Hessena, Kazimierza Sośnickiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Stefana Kunowskiego czy autorów najnowszego podręcznika pedagogiki *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (2003). Amerykański filozof edukacji William F. O'Neill, idąc śladami Theodore'a Bramelda, dokonał typologii współczesnych ideologii edukacyjnych i wyróżnił po cztery typy pedagogii konserwatywnych (fundamentalizm, scjentyzm, konserwatyzm edukacyjny i zgeneralizowany konserwatyzm) i liberalno-postępowych (zgeneralizowany liberalizm, liberalizm edukacyjny, liberacjonizm – pedagogia emancypacyjna, libertynizm – pedagogia anarchiczna, wyrzekająca się interwencji państwa w edukacji). O'Neill sporządził też systematyczne porównanie głównych właściwości treściowych pedagogii (ideologii) konserwatywnej i liberalno-postępowej. Przedstawiał już tę opozycję w literaturze polskiej Kazimierz Przyszczykowski, ale niżej przypominam to zestawienie za samym O'Neilem.

Ideologia konserwatywna

(O'Neill 1981, s. 199–203)

Nadrzędny cel wychowania

- Podtrzymywanie i transmisja konwencjonalnych wzorów zachowań społecznych.

Cele szkoły

Szkoła działa dla:

- wdrożenia do zrozumienia i uczestnictwa w sprawdzonych w czasie kulturowych instytucjach, tradycjach i procesach, które prowadzą do respektowania prawa i porządku;
- transmisji wiedzy i umiejętności niezbędnych w odniesieniu sukcesu w obecnym porządku społecznym.

Główne właściwości:

- Główną wartością wiedzy jest jej użyteczność dla podtrzymywania porządku społecznego.
- Koncentracja na człowieku jako obywatelu, pełniącemu określoną rolę w państwie.
- Ćwiczenie konformizmu i wdrażanie przekonania, że najważniejsze kwestie zostały już rozstrzygnięte w przeszłości.

Ideologia liberalna

(O'Neill 1981, s. 271–273)

Nadrzędny cel wychowania

- Głównym dążeniem wychowania jest wspieranie umiejętności skutecznie zapewniających osobistą pomyślność.

Cele szkoły

Szkoła istnieje z dwóch podstawowych racji:

- wprowadzania uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne dla uczenia się jednostkowej skuteczności;
- nauczania ich, jak rozwiązywać praktyczne problemy przez zastosowanie indywidualnych i grupowych procedur wzorowanych na metodach racjonalno-naukowych.

Główne właściwości:

- Wiedza jest przede wszystkim narzędziem do rozwiązywania praktycznych problemów; jest środkiem do celu, którym jest bardziej efektywne zachowanie w codziennych sytuacjach.

- Wychowanie jest adaptacją do ustanowionego porządku.
- Koncentracja na istniejących tradycjach kulturalnych i reprezentujących je instytucjach (z uwzględnieniem perspektywy lokalnej i narodowej).
- Koncentracja na kulturowej stabilności przed potrzebą reform; akceptacja tylko takich stopniowych zmian, które generalnie wspierają obecny ład.
- Oparcie na sprawdzonych przekonaniach, ogólnie przyjętych ideach i wierze religijnej; ostrożność w traktowaniu niesprawdzonych i relatywistycznych spekulacji.
- Wskazywanie na najwyższe autorytety intelektualne w dominującej kulturze jako filary istniejącego systemu przekonań i zachowań.
- Koncentracja na niepowtarzalnej osobowości każdej jednostki, na odrębności każdego jako osoby; akcentowanie efektywnego myślenia (praktycznej inteligencji), skupiającego zasadniczą uwagę na zdolności jednostki do skutecznego rozwiązywania jej własnych problemów.
- Uczenie kompetencji do osobistej pomyślności.
- Skupienie na indywidualnych i zespołowych procedurach do rozwiązywania aktualnych i możliwych potrzeb i problemów życiowych.
- Przygotowywanie do nieukierunkowanych zmian kulturowych i rozwijanie zdolności do praktycznych zachowań prowadzących do osiągania własnych celów; zachęcanie do zmian w małej skali przy ogólnie stabilnej sytuacji.
- Oparcie na otwartym systemie eksperymentalnych dociekań (racjonalno-naukowa weryfikacja wiedzy) i przesłanek zbieżnych z nimi oraz na demokratycznych procedurach podejmowania decyzji.

Dziecko jako uczeń

- Jest kierowane w wychowaniu i nauczaniu przede wszystkim na dobrze przystosowanego społecznie i odpowiedzialnego obywatela.
- Podobieństwa są ważniejsze niż indywidualne różnice; program jest jednakowy dla wszystkich.
- Dzieci mają równe prawa w świecie obiektywnie nierównych dostępności; równe szanse są realizowane przez uwzględnianie osobistych osiągnięć.
- Dziecko jest w swej istocie obdarzone wolną wolą i w tym sensie samo decyduje o sobie.

Dziecko jako uczeń

- Dziecko jest przede wszystkim traktowane jako z natury usposobione ku dobru (zdolne do skutecznych i mądrych działań).
- Indywidualne różnice są ważniejsze niż indywidualne podobieństwa, a różnice te przesądzają o układaniu programów edukacyjnych.
- Dzieci są moralnie równe i powinny mieć zapewniony równy dostęp do sprawiedliwie rozdzielanych podstawowych dóbr społecznych.
- Jaźń rozwija się w warunkach społecznych, a jaźń społeczna jest determinowana przez Ja; dziecko jest wolne tylko w obrębie swojego kontekstu społecznego i psychologicznego zdeterminowania.

Administracja i kontrola

- Władzę oświatową sprawują dojrzały i odpowiedzialni zawodowi pedagodzy, którzy obdarzeni są zaufaniem i szacunkiem, gwarantują stabilność i nie dopuszczają do niepożądanych zmian.
- Władza nauczycielska wsparta jest na przepisach jego roli i pozycji.

Natura programu nauczania

- Jest skoncentrowany na socjalizacji politycznej i ćwiczeniu dzieci do ról dobrych obywateli.
- Szkoła koncentruje się na wdrażaniu do tradycyjnych wartości kulturowych.
- Należy opanowywać podstawowe umiejętności, praktyczną wiedzę i pożyteczne cechy charakteru.
- Programy nauczania są bardzo szczegółowo ustalone i niezmiennie.
- Koncentracja na wiedzy akademickiej, a nie na umiejętnościach praktycznego sąsiedzenia i rozumowania.
- Kształtować w trzech R (czytanie, pisanie, posłuszeństwo), bazując na: narodowej historii, instytucjach politycznych, historii świata, naukach przyrodniczych i wychowaniu fizycznym oraz konwencjonalnej wiedzy humanistycznej.

Metody kształcenia i oceniania

- Nauczyciel kieruje procesem kształcenia i powinien szukać kompromisu między tradycyjnymi metodami przekazywania wiedzy a środkami bardziej nowoczesnymi (np. pokazy, wycieczki, prace laboratoryjne); niedopuszczalne jest stosowanie radykalnych praktyk i nowinek (np. wolne szkoły, uczenie samodzielne bez kierowania, kształcenie indywidualne).

Administracja i kontrola

- Władze oświatowe powinny inwestować w najwyższe umiejętności nauczycieli, którzy są zaangażowani w procesy krytycznych studiów i badań oraz zdolni do dokonywania zmian edukacyjnych i nieustannego zdobywania nowej, aktualnej wiedzy.
- Autorytet nauczycielski powinien opierać się na umiejętnościach pedagogicznych.

Natura programu nauczania

- Jest skoncentrowany na ćwiczeniu dziecka w przyswajaniu sobie skutecznych zachowań w jego obecnych i przyszłych sytuacjach, służących jego osobistej pomyślności.
- Szkoła jest skupiona na rozwiązywaniu praktycznych problemów i stosuje odpowiednie dla nich procedury.
- Poszczególne kursy programowe są w równym stopniu proponowane, co wybierane.
- Koncentracja na tym, co intelektualne i praktyczne, a nie na tym, co akademickie.
- Szkoły skupiają się na otwartym i krytycznym badaniu współczesnych problemów i kwestii, które są znaczące dla samych uczniów. Podstawowa uwaga skierowana jest na aktywność i interdyscyplinarność grup rozwiązujących problemy i na zaangażowanie nie tylko na rzecz trzech R, ale także w zakresie logiki praktycznej, metod naukowych, nauk o zachowaniu i nauk społecznych, a szczególnie nauk przyrodniczych i humanistyki.

Metody kształcenia i oceniania

- Nauczyciel stosuje procedury indywidualnego i zespołowego rozwiązywania problemów, a w toku kształcenia opiera się na indywidualnych zainteresowaniach uczniów, zachęcając ich do metod otwartych i eksperymentalnych.

- Obowiązuje dyscyplina i rygory, które na wyższych poziomach ustępują bardziej intelektualnemu podejściu. Nauczanie wsparte jest na pamięci.
- Nauczyciel kieruje kształceniem i decyduje o wszystkim, choć uczniowie mogą uczestniczyć w planowaniu mniej istotnych aspektach planowania zajęć.
- Nauczyciel jest ekspertem w sprawach ważności danej partii wiedzy czy poszczególnych umiejętności.
- Testowania i pomiar umiejętności i wiedzy są preferowane bardziej niż zdolności analityczne i spekulacje abstrakcyjne.
- Rywalizacja między uczniami jest środkiem do osiągnięcia przez nich doskonałości.
- Wiedza jest ważniejsza niż dobre relacje interpersonalne.
- Cenione są tradycyjne zasady i praktyki wychowawcze.
- Nie ma miejsca na doradztwo osobiste i psychoterapię; każde dziecko musi umieć sobie poradzić w różnych normalnych sytuacjach szkolnych.
- Dyscyplina jest osiągnięta w toku dążenia do mistrzostwa i indywidualnej efektywności w rozwiązywaniu problemów. Uczenie się zmierza do aktywności intelektualnej i zminimalizowania dyscyplinowania, jak tylko jest to możliwe.
- Uczenie się jest ukierunkowane, ale planowanie zajęć powinno odbywać się raczej przy współpracy nauczycieli i uczniów, niż gdyby miało być określone i kierowane tylko przez nauczyciela.
- Nauczyciel powinien być postrzegany jako organizator i inicjator aktywności i doświadczeń uczniów.
- Ocenianie powinno dotyczyć bardziej symulowanych w klasie i rzeczywistych problemów praktyczno-życiowych, niż kierować się na testy pisemne.
- Konkurencja między uczniami i tradycyjne stopnie powinny być minimalizowane i/lub eliminowane jako szkodliwe dla rozwoju zdolności i motywacji.
- W uczeniu się bardzo ważne jest opieranie się zarówno na procesach poznawczych, jak i na emocjach, zmysłach i działaniu.
- Stosowane zasady i praktyki edukacyjne powinny być stale modyfikowane.
- Doradztwo osobiste i psychoterapia są głównym aspektem normalnego kształcenia, ponieważ służą stwarzaniu emocjonalnych warunków niezbędnych do skutecznego uczenia się.

Kontrola w klasie

- Uczeń powinien być oceniany, na ile jest dobrym obywatelem w ramach dominującego ładu i na ile realizuje wzory obywatelstwa.
- Nauczyciele powinni być wymagający i surowi, a nie przyzwalający, ale ich autorytet może być wspomagany przez perswazję argumentów rozumowych.
- Wychowanie moralne, kształtowanie charakteru jest niezbędnym składnikiem edukacji szkolnej.

Kontrola w klasie szkolnej

- Uczeń powinien być oceniany za jego aktywność.
- Nauczyciel powinien być ogólnie demokratyczny i obiektywny w uzgadnianiu z uczniami standardów wymagań.
- Mimo akcentowania bardziej inteligentnych działań w poszczególnych sytuacjach ćwiczenie charakteru jest niezbędne, ale jest efektem wspomagania dziecka w zdolności do rozwiązywania problemów.

Gdy starannie porównamy wszystkie właściwości pedagogii konserwatywnej i liberalno-postępowej, to okazuje się, że prawie wszystkie właściwości tych opozycyjnych nurtów są sobie przeciwstawne, może za wyjątkiem dyscypliny w klasie szkolnej i ćwiczenia dzieci w przestrzeganiu elementarnych norm. Problem współczesny polega jednak na tym, czy ta opozycja nadal się utrzymuje, tak ze względu na rozpad systemowych obramowań dla konserwatyizmu wschodnio-europejskiego, jak i ponowoczesną ideologię używania wolności zamiast ideologii wolności w pozyskiwaniu bogactw. Wydaje się, że współcześnie dokonało się wymieszanie tych opozycyjnych pedagogii, zwłaszcza iż upadły system posowiecki zaraził się niepohamowaną żądzą chciwości oraz szybkiego bogacenia się i używania, a zwycięski system zachodni – szczególnie w jego centrum, w Stanach Zjednoczonych – pozbawiony przeciwnika, zaraził się nieokiełznaną żądzą panowania nad światem. Cytowany wcześniej Chomsky ostro wytyka władcom Stanów Zjednoczonych ich zbrojne „krucjaty demokratyczne”, w których przerażająco jaskrawo widoczna jest służebność języka dziennikarzy, artystów i nauczycieli, a zatem wszelkiej maści edukatorów w roli „najemnych kaznodziej” w służbie złej sprawy (Chomsky 2000, rozdz. IV). Zarazem w badaniach empirycznych w Polsce obserwujemy, że nauczyciele po zmianie systemowej 1989 roku powszechnie **deklarują** światopogląd zawodowy bliski nurtowi liberalno-postępowemu i równie powszechnie **stosują** praktyki z nurtu konserwatywnego (Kwieciński 2000c).

Pedagogie przekorne

Powróćmy na krótko do schematu pedagogii głównych nurtów i pobocznych prądów. Ustaliliśmy już, że pedagogia naukowa (czy pedagogie naukowe) znajduje się na uboczu głównych nurtów myślenia i działania edukacyjnego, na marginesie głównych pedagogii współczesnych. Pedagogia naukowa może być uprawiana jako analityczna (z zastosowaniem metodologii hermeneutycznych lub empirycznych), może proponować pozytywnie nowe wzory edukacji (dedukcyjnie lub doświadczalnie, „eksperymentalnie”) i może też być uprawiana jako teoria krytyczna o nastawieniu demaskatorskim (jak u I. Illicha) bądź transformacyjnym (jak u H. Giroux i P. McLarena). Zostawmy jednak pedagogikę naukową na jej pobocznym miejscu.

W zależności od przyjętego kryterium można dokonać różnych typologii pedagogii pobocznych wobec pedagogii nurtów głównych. Według kryterium światopoglądowego i nastawienia emocjonalno-motywacyjnego w opozycji do pedagogii głównych nurtów są: pedagogie **przewrotne**, jawnie kontestacyjne, opozycyjne, przekorne i odwracające wobec tych pierwszych, oraz pedagogie **odlotowe**, proponujące różne utopijne, nierealne na początku ideologie, które

z czasem, drążąc powszechną świadomość i praktykę, dokonują znacznych przekształceń edukacji powszechnej. W obrębie tego marginesu światopoglądowego umieszczam też pedagogie **pokrętne**, jawnie w swych intencjach cyniczne, oszukańcze, antyedukacyjne, kryjące się za fasadą pięknych i chwytliwych haseł, ale wsparte mocno na zimnych, a nieraz brudnych interesach i chciwości ich realizatorów.

Według kryterium epistemologicznego oprócz pedagogiki naukowej można wyodrębnić pedagogie **potoczne**, czyli powszechnie wyznawane i uprawiane (*folk-pedagogy*), ale niekoniecznie (choć także) ubierane w status wiedzy akademickiej, a także pedagogie pisane dla uciechy masowej gawiedzi (*pop-pedagogy*) bądź uwiedzenia klienteli politycznej lub rynkowej (pedagogie populistyczne i rynkowe). Na marginesie epistemologicznym znajdują się też rozległe obszary pedagogii **dyskretnych**, *implicite*, tzn. takich, których autorzy wytworzyli dzieła, jakie można pośrednio za nich odczytać jako pedagogie, choć ani sami siebie za pedagogów, ani swych dzieł za pedagogię nie uznawali.

Według kryterium temporalnego pedagogzy wybierają jak wszyscy, na co wskazuje Bernstein:

1. orientację na: przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość, i wytwarzają pedagogie **powrotne**, **retrospektywne** zorientowane na przeszłość w sensie przedmiotu i metody badań (historycy) lub w sensie orientacji aksjologicznej (fundamentaliści religijni, nacjonaści, faszysty);
2. pedagogie **przelotne**, **prezentystyczne**, zorientowane na teraźniejszość instrumentalnie (wobec rynku) bądź refleksyjno-krytycznie (wtedy skazani są na „tożsamość terapeutyczną” – wiecznie poszukującą, przekraczającą, samoodtwarzającą się twórczo, autorsko, jak powie Obuchowski);
3. pedagogie **przezorne**, **prospektywne**, zwrócone ku przyszłości jako nadziei bądź zagrożeniu.

Przyjrzymy się kilku przykładom pedagogii obocznych. Nie chcę tu rozwijać szerzej problematyki pedagogii pokrętnych. Wspomnę tylko o szerokim quasi-ryнку wyższego kształcenia edukacyjnego i o gerontobiznesie na tym rynku, gdzie jakże często za prawdziwe pieniądze, pod hasłami zbliżenia uniwersytetów do młodzieży z prowincji i zapewnienia równych szans, sprzedaje się prawdziwe (tzn. poprawne formalnie) dyplomy, które nie mają żadnego pokrycia w oferowanych i uzyskiwanych kompetencjach, gdzie utytułowani emeryci handlują na prawo i lewo swoją starością, która nigdy nie zdążyła pozyskać kompetencji do nowoczesnego nauczania akademickiego, gdzie za duże pieniądze profesorowie-ekspertsi są sprzedawcami „miłych władzy iluzji” sukcesu jej reform.

Typowym przykładem pedagogii przewrotnych jest – jakby inaczej – **anty-pedagogika**. Choć zasięg i skutki jej wpływów po krótkim okresie hałaśliwego żywota są niewielkie, to jednak na trwałe pozostawiła po sobie fundamentalne pytania o uprawnienia dorosłych do zabierania dzieciom i młodzieży prawa

do samoodpowiedzialności oraz o granice przymusu w edukacji, o to, czy edukacja do wolności może (musi?) być przymusowa. Najstarszą, bo starożytną przewrotną pedagogią jest pedagogia (zasada) **supererogacji**, czyli etyki czynu chwalebego, zilustrowana przez Jezusa przypowieścią o dobrym Samarytanie (Łk 10, 25–37), który pomógł poszkodowanemu Żydowi (wrogowi), choć nie musiał. Występuje tu podwójna asymetria etyczna: za normalne i usprawiedliwione uchodziłoby nieudzielenie pomocy, a sam poszkodowany nie miałby za złe obojętne ominięcie go przy drodze przez obcego Żyda (Kaniowski 1999). Zasada bezwarunkowej życzliwości dla Innego, bynajmniej niesprzeczna z dążeniem do korzyści własnych (Kochaj bliźniego jak siebie samego), była w zupełnej opozycji do dominującej wówczas – a przecież i dziś – hebrajskiej (potem też islamskiej) tradycji wychowawczej: oko za oko, ząb za ząb.

Innym przykładem pedagogii przewrotnej jest studium *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2000) Bernsteina nad pedagogią, zwłaszcza szkolną. Już samą tytułową pedagogię rozumie on zaskakująco. Pisze:

Pedagogia jest stałym procesem, przez który jednostka przyswaja sobie nowe formy lub rozwija dotychczas istniejące formy postępowania, wiedzy i umiejętności oraz kryteria ich oceny od kogoś (lub czegoś), kogo (co) uznaje za stosownego ich dostarczyciela (2000, s. 78).

A zatem pedagogia to całowyciowa droga, trajektoria edukacyjna jednostki, na której dokonuje ona wyborów oraz wysiłków samokształceniowych i samowychowawczych. Już samo rozumienie głównego pojęcia stawia na głowie nasze powszechne, od-greckie znaczenie pedagogii jako prowadzenia, przewodzenia, bycia wprzód i nad dzieckiem. Jeszcze bardziej zaskakujące są problemy, które podejmuje Bernstein, genialny przybysz do pedagogiki z socjolingwistyki. Otóż dowodzi przekonująco, że szkoła osiąga efekty przeciwne do deklarowanych, blokuje rozwój dzieci z rodzin złego startu kulturowego, a przy tym wytwarza mity przesłaniające w powszechnej świadomości uczniów, nauczycieli, rodziców i polityków jej rzeczywiste, patologiczne funkcje. Są to mity narodowej, organicznej solidarności – porównajmy nasze legendy prapoczątku (np. *Stara baśń*), opowieści o zwycięstwach (*Krzyżacy* itp.), eposy o naszych herosach (np. Trylogia) czy resentymenty (*Pan Tadeusz*) – oraz mity poziomej solidarności społecznej w klasie szkolnej i naturalnej w niej hierarchii przez sprawiedliwe (w odczuciu uczniów i nauczycieli) oceny szkolne. Bernstein pyta też o to, jak to się dzieje, że jednolity program staje się pożywką, budulcem dla wytwarzania różnorodnych tożsamości i daje na to pytanie wielce interesujące, odkrywcze odpowiedzi.

Przykładem pedagogii przewrotnej o charakterze groteskowym i ironicznym, a zarazem pedagogii **dyskretnej** (*implicite*) są dzieła Witolda Gombrowicza. Nigdy nie przyznał się on do motywów pedagogicznych czy dydaktyzmu swych utworów – wszak dla artysty to obraza – ale nie tylko jego pośrednio pedago-

giczne dzieła, ale także wielokrotne własne komentarze w *Dziennikach* wskazują na to, że były i są to dzieła wprost pedagogiczne, z całościowymi założeniami ontologicznymi, etycznymi i epistemologicznymi oraz konsekwencjami edukacyjnymi i wychowawczymi. W *Ferdydurke* pisał:

[...] ciało (pedagogiczne) jest starannie dobrane i wyjątkowo przykre i drażniące, nie ma tu ani jednego przyjemnego ciała, same ciała pedagogiczne, jak pan widzi – a jeżeli konieczność zmusza mnie czasem do zaangażowania jakiegoś młodszego nauczyciela, zawsze dbam o to, aby był obdarzony przynajmniej jedną odstręczającą właściwością. [...] Ale czy są taktowni, dość wyrobieni i świadomi doniosłości misji, ażeby nauczać? – To najlepsze głowy w stolicy – odparł dyrektor – żaden z nich nie ma jednej własnej myśli, jeśliby zaś urodziła się w którymś myśl własna, już ja przegonię albo myśl, albo myśliciela. To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, nauczają tylko tego, co w programach, nie, nie postoi w nich myśl własna. [...] Tylko prawdziwie niemiły pedagog zdoła wszczepić w uczniów tę miłą niedojrzałość, tę sympatyczną nieporadność i niezręczność, tę nieumiejętność życia, które cechować winny młodzież, by stanowiła obiekt dla nas, rzetelnych pedagogów z powołania (1986, s. 38).

Nieco dalej powie on o ciele pedagogicznym:

Panowie, istnieją na ziemi środowiska mniej lub więcej śmieszne, mniej lub więcej hańbiące, zawstydzające i upokarzające – a także ilość głupoty nie jest wszędzie ta sama (1986, s. 72).

A o odczuciach młodzieży poddanej wpływom tego ciała napisze:

Zauważyłem, że belfer jak krowa pasie się moją zielonością. Przedziwne uczucie – gdy zieloność twoją belfer skubie na łące, a jednak w mieszkaniu, siedząc na krześle i czytając – jednak skubie i pasie się. [...] on siedział, a siedząc siedział i siedział tak siedząc, tak się zasiedział w siedzeniu swoim, tak był absolutny w tym siedzeniu, że siedzenie, będąc skończeniem głupim, było jednak przemożne (1986, s. 19).

Co to znaczy? W przypadku Gombrowicza nie musimy domyślać się tego, „co autor miał na myśli”. Wszystko dopowiada wprost w *Dziennikach*. Człowiek jest zniewalany przez relacje międzyludzkie i przez formy („gęby”) socjalne narzucające przez instytucje, pośród których szkoła odgrywa szczególną rolę. Możliwość niustannego rozwoju uzyskujemy przez stałe wyzwalanie się z narzucanych nam pięć „dojrzałości”, wytwarzając nowe formy i odzyskując zdolność do twórczości, ale płacąc za to poczuciem „niedojrzałości”, bólem przekraczania i odrzucania społecznego. „W połowie drogi mojego żywota pośród ciemnego znalazłem się lasu. Las ten, co gorsza, był **zielony**” (Gombrowicz 1986, s. 6; wyróżnienie Z.K.). Gombrowicz postawił też ważne a przewrotne hipotezy:

- być może rzeczywistość naszych przeżyć, rozumienia i odczuwania świata jest przede wszystkim **poza językiem** (Falkiewicz 1999);
- być może jedynym bytem człowieka jest Międzyludzkie, a ludzie nie istnieją ani jako racjonalne jednostki (które są artefaktami filozofów i psychologów), ani jako grupy lub struktury społeczne (które są artefaktami socjologów) (Nowak 2000);
- być może zawód nauczyciela i pedagoga nie jest możliwy (Witkowski 2003).

Pedagogia dyskretna i przekorna Gombrowicza jest bliska temu, co ostatnio pisze o podmiocie i człowieku autorskim Kazimierz Obuchowski, co pisał wcześniej Lawrence Kohlberg o postkonwencjonalnym poziomie rozwoju, Józef Koziński o transgresji czy Pierre Bourdieu o habitusie i dominacji przez kumulację kapitałów. Żaden z nich nie był pedagogiem – wszyscy stworzyli odmiany pedagogii przekornych i dyskretnych.

Z perspektywy wiedzonej tu myśli warto podkreślić, co jest trwałą i zasadniczą powinnością pedagogów jako intelektualistów akademickich. Nie warto rezonować pedagogiom głównych nurtów, które są sterowane przez gadzie instynkty, pozostawione w nas mimo procesów ewolucji.

A co czynić warto? Podpowiedzi Pierre’a Bourdieu, Leszka Kołakowskiego, Richarda Rorty’ego i Ernesta Laclaua wskazują na postawę życzliwego ironisty.

*

Zachęcam czytelników do prób szczegółowego rozwijania zawartej tu propozycji typologii pedagogii nurtów głównych i pobocznych, czemu mają pomagać załączone w *Aneksach* słowniczki.

Aneks 1 (na otwarcie). Pedagogie oboczne (przekorne) – słowniczek alfabetyczny

alarmistyczne
amatorskie
analfabetyzm krytyczny pedagogów
akademickich
anarchistyczne
anomijne
antyglobalizm
antypedagogika
auto-reinterpretacje
awangardowe
awersyjne

bałkanizacja kształcenia nauczycieli
baśniowe (feeryczne)
bizneskracja
błazeńskie
choroba dyplomów (kredencjalizm)
codziennosci
cyniczne (rynkowe)

demaskatorskie
demitologizujące
destrukcyjna pedagogia
diaboliczne
dwulicowe (Janusowe)
dyferencjalizm vs egalitaryzm
dyfuzyjne
dyskretne
dystopia dzieciństwa

efekt bumerangowy
egalitaryzm

eklektyzm
eksploracyjne
elitarystyczne
ekstrawaganckie
emancypacyjne
esencjalizm
eskapistyczne
etniczne
etnograficzne
exopolitics (nauka o tym, co nieprawdo-
podobne)

fatalistyczne
feministyczne
figlarne
folk-pedagogy
fundamentalistyczne
futurystyczne

gerontobiznes
globalizm (ekohumanizm)
groteskowe

hedonizm
heretyckie
hermeneutyczne
hierarchii mit
humanistyczne
ideologiczne
idiosynkazyjne
imitacyjne
implicite (nie wprost)

inertne	pajdocentryzm
instrumentalne	parodiujące
ironiczne	partyzanckie (terrorystyczne)
	penetrujące (odkrywkowe, głębinowe,
Janusowe (dwulicowe)	archeologiczne)
	pedagogizm, megapedagogizm
karnawalizujące	perennializm
kolonizujące	personalistyczne
konserwatywne (tradycyjne)	perswazyjne/patetyczne
konstruktywizm	perwersyjne
krytyczne	płynna nowoczesność
kulturalistyczne	podziemne
kultura zbójcka	politologiczne
	<i>pop-pedagogy</i>
<i>liberationism</i>	podstępne, perfidne
ludowe	pogranicza
	populistyczne
medialna pedagogika	po przewrocie
metodolatria	postępowo-liberalne
milczące (milczenie jako tekst)	postmodernistyczne
mimetyczne	poszukujące
monowalentne (jednostronne)	pośmiertne
	potoczne
naiwne	powrotne
narodu mit	pozoru
naturalistyczne	prezentystyczne
naukowe (teoretyczne)	prognostyczne
neoliberalne	progresywizm
nieklasyczne	profanacyjne
niekonwencjonalne	profetyczne
nieobecność jako tekst	prospektywne
niewidoczne (niewidzialne)	przekorne
nurt główny	przejścia
	przelotowe
obowiązkowe wychowanie	przemilczane
do wolności	przewrotne
obsceniczne	przewrotowe
odlotowe	przezorne
obstrukcyjne (blokujące)	psychologizm
odwracające	
odwrotne (odwrócone)	radykałne
oporu	redukcyjne (naiwny redukcjonizm)
organizmu mit	reformistyczne

rekonstrukcyjne
relatywistyczne
religijne
reputacyjny kapitalizm edukacyjny (5P:
 prestż, praktyczność, profesjona-
 lizm, pozycja, paleta)
retrospektywne
rewitalizujące
rewolucyjne
rodziny pedagogika
romantyczne
rówieśnicze wpływy

sanacyjne
scjentyzm
socjologizm
sprzeciwu
sprzedajni kaznodzieje
sprzedawcy dobrego samopoczucia
 władzy
szokujące

technofilne (technolatria)
teledemokracja
teleewangelizm (*e-pedagogy*)
terapeutyczne
terrorystyczne

ukryte (skrywane)
upozorowane
utopijne
utrwalające

wyzerowany program

zakaźne (infekcyjne)
zasada supererogacji
zdecentrowane
zły-kształcenie (*miseducation*)

Pedagogie oboczne (przekorne) – typologia i słowniczek

Kryterium nastawienie emocjonalno-motywacyjne, światopogląd			Kryterium epistemologiczne
Pokrętne (antyedukacyjne)	Przewrotne (opozycyjne)	Odlotowe (ideologiczne)	Naukowe Analityczne (hermeneutyczne, empiryczne) Pozytywne (dedukcyjne, doświadczalne) Krytyczne (demaskatorskie, transformacyjne)
PEDAGOGIE GŁÓWNEGO NURTU Konserwatywne (władza) Hedonistyczne (przyjemność) Liberalno-postępowe (zysk)			
Powrotne (retrospektywne)	Przelotne (prezentystyczne)	Przezorne (prospektywne)	Potoczne Dyskretne
Kryterium temporalne			
Pokrętne (antyedukacyjne)	Przewrotne (opozycyjne)	Odlotowe (ideologiczne)	
amatorskie (pozastandardowe) cyniczne, bizneskrajca desantowe	antypedagogika baśniowe (feeryczne) błazeńskie ekstrawaganckie figlarne	alarmistyczne anarchistyczne anomijne awangardowe	

dywersyjne
efekt bumerangowy
janusowe (dwulicowe)
kolonizujące
kredencjalizm
(choroba dyplomów)
obstrukcyjne
odwrotne (w skutkach
wobec deklaracji)
oszukańcze
perfidne
podstępne
upozorowane
kapitalizm reputacyjny
(5p)*
quasi-rynek edukacyjny
sprzedajni kaznodzieje
zły-kształcenie
gerontobiznes
bałkanizacja
sprzedawcy dobrego
samopoczucia władzy
patefonizacja profesury
kultura zbójecka

ironiczne, groteskowe
inwersje (odwracanie
znaczeń)
karnawalizujące
niekonwencjonalne
obsceniczne
parodiujące
perwersyjne
profanacyjne
reintepretacje
(w tym autorskie)
szokujące
zasada supererogacji
– jako klasyczny
przykład odwrócenia
tradycji

destrukcyjna pedagogia
dyferencjalizm vs egali-
taryzm
egalitaryzm
elitaryzm
esencjalizm
feministyczne
globalizm
idiosynkrazyjne
konserwatyzm
libertacjonizm
międzykulturowe
monowalentne
(jednostronne)
– kulturalizm
– naturalizm
– natywizm
– pedagogizm
– psychologizm
– socjologizm
neoliberalne
pajdocentryczne
perenializm
postmodernistyczne
pośmiertne
progresywizm
relatywizm
religijne
– dogmatyczne
– reformujące
– protestujące
– heretyckie
– sekciarskie
– prozelityczne
romantyczne
rewolucyjne
scjentyzm
technofilne/technolatrie
teledemokracja
teleewangelizm
terrorystyczne
wielokulturowe
analfabetyzm krytyczny
obowiązkowe wychowanie
do wolności

* 5p: prestiż, praktyczność, profesjonalizm, pozycja, paleta (właściwości studiów).

Pedagogie przejścia		
Powrotne (retrospektywne)	Przelotne (prezentystyczne)	Przezorne (prospektywne)
elitarystyczne	dyfuzyjne	diaboliczne
esencjalistyczne	eklektyczne	fatalistyczne
fundamentalistyczne	eskapistyczne	futurystyczne
nacjonalistyczne	humanistyczne	ostrzegawcze
perenializm	imitacyjne	postmodernistyczne
rekonstrukcyjne	instrumentalne	profetyczne
religijne	mimetyczne	prognostyczne
reformistyczne	terapeutyczne	utopijne
rewitalizujące	zakaźne	płynna nowoczesność
sanacyjne	zdecentrowane	<i>exopolitics</i> (badania nad tym, co niemożliwe)

Pedagogie pogranicza		
Potoczne	Dyskretne	Krytyczne
amatorskie	<i>implicite</i> (nie wprost,	demaskatorskie
(nieprofesjonalne)	odczytywane wtórnie)	demitologizujące
codziennosci (mediów)	milczące	emancypacyjne
etniczne	nieobecne	heretyckie
<i>folk-pedagogy</i>	niewidoczne	hermeneutyczne
inertne	niewidzialne	oporu (sprzeciwu)
ludowe	przemilczane	radykałne (rewolucyjne)
naiwne	skrywane	
patetyczne	ukryte	
perswazyjne	milczenie jako tekst	
<i>pop-pedagogy</i>	wyzerowany program	
populistyczne	podziemne	
redukcyjne	oczywistość	
rodziny	metabolizm	
rówieśnicza socjalizacja	informacyjny	
rynek jako edukator	edukacji	
upowszechnione baśnie,		
mit i przypowieści		
zasada przyjemności		

Pedagogie perswazyjno-patetyczne

Piszą książkę za książką; zbyt próżni i zbyt podnieceni,
żeby być cicho; w sławie szukają ucieczki przed własną pustką.

T.S. Eliot (2007, s. 19)

Wprowadzenie

W treści tego tekstu staram się wypełnić treścią jedną część modelu, który zarysowałem w studium *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*. Postawiłem w nim tezę, że w głównym nurcie edukacji jako praktyki i w pedagogice jako refleksji nad edukacją płyną obok siebie dwie ideologie, ugruntowane na różnych, głębokich żądach ludzkich. Są to: europejska (niemiecka, rosyjska, francuska) tradycja szkoły i pedagogiki konserwatywnej, autorytarnej i etatystycznej, didaskalocentrycznej, zmierzająca do odtwarzania stosunków **władzy**, oraz tradycja anglosaska, zwłaszcza amerykańska, liberalna, indywidualistyczna, pajdocentryczna, zmierzająca do kształtowania ludzi konkurujących z sobą o **zyski**.

Między te dominujące ideologie wciska się od lat klinowo lub wypowo trzecia ideologia transgresyjna, wsparta na wyższych emocjach ludzkich, takich jak miłość, życzliwość, gościnność, która na gruncie pedagogiki traktuje **rozwój** jednostki i jej społecznienie jako cel wychowania. Ta trzecia ideologia edukacyjna przez całe ostatnie wieki nie może się przebić jako fundament paradygmatu w nurcie głównym.

Pedagogika naukowa pozostaje wraz z tą ideologią na marginesie głównego nurtu w trzech odmianach: analitycznej, pozytywnej i krytycznej, przy czym ważnym wyzwaniem dla pedagogiki naukowej jest odkrywanie zasobów pedagogii rozwoju z tekstów kultury, które nie są wprost pedagogiczne, ale zawierają ważne inspiracje i przesłania edukacyjne, na co od lat uczuła nas Lech Witkowski, a w swojej ostatniej książce także Monika Jaworska-Witkowska (2009).

Ogromna produkcja pedagogiki akademickiej lokuje się przeto, moim zdaniem, poza głównym nurtem ideologii edukacyjnych i pedagogiki naukowej. Z punktu widzenia kryterium emocjonalnego i światopoglądowego wyróżniłem w tym modelu pedagogie: odlotowe (ideologiczne, patetyczno-perswazyjne), pokrętne (nierzetelne, paraedukacyjne i antyedukacyjne) i przewrotne (opozycyjne,

alternatywne), natomiast z punktu widzenia kryterium temporalnego wyróżniłem pedagogię: powrotne (retrospektywne), przelotne (prezentyistyczne) i przezorne (prospektywne).

W niniejszym tekście podejmuję próbę zaprezentowania typologii i przykładów pedagogii odlotowych, patetyczno-perswazyjnych.

Próby te leżą w polu studiów nad socjologią i socjopatologią edukacji i pedagogiki, którą zajmuję się od lat, i wypełniają części pomyślanego parę lat temu modelu, ale wpływają też z inspiracji tekstami na ten sam temat opublikowanymi niedawno przez znanych pedagogów i humanistów: Marię Dudzikową (2009) i szeroko upowszechnionym eseju *Cztery ligi w nauce polskiej* Lecha Witkowskiego (2009a).

Podzielając ich troskę o stan pedagogiki i niepokój o zakres pojawiających się w jej obrębie prac banalnych i niespełniających wymagań rzetelności naukowej, nie dzielam klimatu paniki moralnej wspomnianych tekstów i wspólnego im przekonania, że zjawiska te ostatnio narastają, przekraczają dopuszczalne granice i są specyficzne dla pedagogiki. Otóż spróbuję pokazać, że są one stale obecne w pedagogice od wielu lat, a wiem też, że nie są specyficzne dla pedagogiki (także pedagogiki polskiej). Dowodzą tego na przykład: książka Tomasza Witkowskiego *Zakazana psychologia* (2009), druzgocąca krytyka drugiego tomu *Historii filozofii* Tadeusza Gadacza opublikowana przez Jana Woleńskiego (2010), znane książki o bredniach w naukach społecznych i przyrodniczych czy prowadzone od lat badania Jana Goćkowskiego.

W odróżnieniu od ważnych tekstów wystąpień Dudzikowej i Lecha Witkowskiego dokonuję tutaj trudnej dla mnie próby typologii i dokumentacji różnych paranaukowych i quasi-pedagogicznych sposobów uprawiania pedagogiki akademickiej. Analiz tych dokonuję z perspektywy krytyczno-ironicznej, chcąc wpisać się w tradycję tworzenia „wiedzy radosnej”, kynicznej (Sloterdijk 2008), wywodzącej się z tradycji diogenejskiej. Nie chcę tu niczego demaskować ani poprawiać. Chcę tylko odsłonić, nazwać, zilustrować, spróbować wyjaśnić czy zaledwie poddać pod rozagę pytania i hipotezy dotyczące wyjaśnienia omawianych tu zjawisk akademickich.

Jeżeli tu i tam przykłady, które przytoczę, będą wzbudzały radosne uczucia, to wynika to z właściwości tych tekstów i opowiedzianych zdarzeń, które mają niekiedy cechy kiczu, a kicz służy radosnemu zaspokajaniu pewnych zbiorowych potrzeb, dawaniu poczucia komfortu psychicznego (Moles 1978). Nie jest moją intencją ośmieszać kogoś lub coś. Próbuję tu typologizować smutne aspekty uprawiania pedagogiki, które niekiedy mogą wydawać się zabawne, bo wbrew intencji ich autorów spełniają warunki kiczu, a oglądane z zewnątrz mogą być odbierane jako komiczne.