

**Roman Leppert**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-4809-5163

Potoczność i powody braku zainteresowania nią w pedagogice

Punktem wyjścia autor czyni odpowiedź na pytanie: czym jest potoczność? Przyjmując, że jej główną cechą jest zapewnianie spójności symbolicznego uniwersum człowieka, w kolejnym kroku potoczność zostaje potraktowana jako „pulsująca” kategoria pedagogiczna (w rozumieniu zaproponowanym przez Joannę Rutkowiak). Cechuje ją m.in. zjawisko miksowania wielu form wypowiedzi o edukacji. Przyczyn braku głębszego zainteresowania potocznością upatrywać możemy m.in. w pedagogizmie. Ostatnia część artykułu poświęcona jest pograniczu pedagogiki i potoczności, które stanowi heterogeniczność.

Słowa kluczowe: pedagogika, kategoria pedagogiczna, pulsująca kategoria, potoczność, pedagogizm, heterogeniczność

Commonness and reasons for the lack of interest in it in pedagogy

The author's starting point is the answer to the question: what is colloquiality? Assuming that its element is provided by the symbolic universe of man in the step of colloquiality, it is treated as a “pulsating” pedagogical category (in which there is an application by Joanna Rutkowiak). It is characterized by, among others, the phenomenon of mixing many forms of creating about education. The reason for the lack of treatment of interest in colloquiality can be seen, among others, in pedagogism. The last part of the article is the borderline of pedagogy and colloquiality, which constitutes heterogeneity.

Keywords: pedagogy, pedagogical category, pulsating category, colloquiality, pedagogism, heterogeneity

...kiedyś do rabiego przyszło skłócone małżeństwo. Ten wysłuchał najpierw męża i powiedział do niego: „Masz rację”. Następnie wysłuchał żony i też powiedział do niej: „Masz rację”. „Czy oni oboje mogą mieć rację?” – zapytała po tym wszystkim żona rabiego. „Masz rację” – odpowiedział jej rabi.

Anna Lewicka-Strzałecka, 1993, s. 153

Czym jest potoczność?

Przywołana powyżej historia wskazuje na – bodaj najistotniejszą – cechę potoczności, którą jest **homogeniczność pozorna**, określana też mianem **pseudohomogeniczności**. Według Józefa Niżnika (1991, s. 164) „Pseudohomogeniczność, czyli postrzeganie w myśleniu potocznym różnych elementów symbolicznych jako jednorodnych, gwarantuje swoistą koherencję tego myślenia, a w konsekwencji strzeże spójności symbolicznego uniwersum człowieka”.

Zaproponowany sposób pojmowania potoczności odbiega od najczęściej budowanych **opozycji pojęciowych**, zgodnie z którymi pojmuje się ją „jako stan wiedzy mniej doskonały od nauki – powierzchowny lub wręcz fałszywy – albo jako sposób myślenia cechujący się brakiem dbałości o logikę i koherencję myśli” (Niżnik, 1991, s. 159). Sądzę, podobnie jak autor przytoczonego powyżej cytatu, że nie można trafnie ująć potoczności, ograniczając swoje zainteresowania do wiedzy albo metody (sposobu myślenia), czy też ujmując oba aspekty łącznie. Kluczową dla rozumienia potoczności kwestią jest jej **funkcja**, która znajduje swój wyraz zarówno w potocznym myśleniu, jak i w potocznym języku czy potocznej wiedzy. Funkcją tą jest **zapewnianie spójności symbolicznego uniwersum człowieka**, niezależnie od tego, w jakich rolach on występuje. Cytując ponownie Niżnika (1991, s. 160), zauważę, że: „Świat potoczności jest nie tylko światem wyróżnionym, najważniejszym, jak sugeruje to socjologia fenomenologiczna, ale jedynym, który gwarantuje spójność ludzkiej rzeczywistości”.

Fałszywa wydaje się **alternatywa: nauka – potoczność**, tak chętnie jeszcze niekiedy eksponowana (wyraźną jej postać znajdzie Czytelnik w: Nagel, 1970; zwłaszcza *Wprowadzenie: Nauka i zdrowy rozsądek*); pozwalająca na kategoryczne stwierdzenia w rodzaju: „nie widzimy potrzeby używania terminu »teoria naukowa«, jako że w metodologicznym rozumieniu znaczenia nazwy »teoria«, nie mogą istnieć teorie nie będące teoriami naukowymi” (Pabis, 1985, s. 90). Można natomiast stwierdzić, że „tylko dzięki temu, iż potoczność gwarantuje komfort psychiczny w postaci spójnego symbolicznego uniwersum, człowiek jest zdolny do przygody intelektualnej, jaką jest nauka” (Niżnik, 1991, s. 165).

Do podobnego wniosku zdają się dochodzić antropologowie, gdy stwierdzają, że każdy z nich, jako badacz innych kultur, „tkwi nieuchronnie w obrębie »wiedzy lokalnej« i w kręgu potoczności własnej kultury” (Burszta i Kempny, 1991, s. 156).

Napisane wyżej nie oznacza, że skłonny jestem **zacierać różnice** pomiędzy potocznością i nauką w przypadku pedagogiki. Wręcz przeciwnie, podobnie jak czyni to Zygmunt Bauman (1996) w odniesieniu do socjologii, dostrzegam potrzebę **nakreślenia granicy pomiędzy pedagogiką a zdrowym rozsądkiem**. Autor *Socjologii*, sygnalizując taką potrzebę, posługuje się następującym uzasadnieniem:

Socjologię przeto zbyt wiele wiąże ze zdrowym rozsądkiem, aby mogła sobie pozwolić na wyniosłą obojętność, z jaką traktują go takie nauki jak chemia czy geologia. Wam i mnie wolno wypowiadać się na temat ludzkiej zależności oraz ludzkiego współdziałania i to wypowiadać się autorytatywnie. Czyż nie doświadczamy ich i nie uprawiamy? Obszar socjologicznych rozważań stoi otworem: nie jest wprawdzie tak, iż głośno zaprasza się wszystkich, ale też nie ma żadnych wyraźnych i skutecznych barier. A skoro nie istnieją oczywiste granice, których szczelność byłaby chroniona (w przeciwieństwie do nauk, które badają obiekty niedostępne dla niefachowców), to zawsze można kwestionować wyższość socjologii nad potoczną wiedzą oraz prawo socjologii do autorytatywnych orzeczeń. Oto dlaczego tak ważne dla socjologii jako systemu wiedzy jest nakreślenie granicy pomiędzy nią a zdrowym rozsądkiem, oto dlaczego socjologowie poświęcają temu problemowi znacznie więcej uwagi niż specjaliści innych nauk (Bauman, 1996, s. 18).

Na marginesie tego uzasadnienia poczynię dwie uwagi. Pierwsza dotyczy obojętności, z jaką zdrowy rozsądek traktuje takie nauki jak chemia czy geologia. Gdyby do analizy czynności badawczych realizowanych w ramach tych – i szeregu innych – nauk oraz ich rezultatów zastosować np. **mocny program socjologii wiedzy** (zob. np.: Barnes i Bloor [wybór], 1993; Szahaj, 1995), lub też spojrzeć na nie z perspektywy **nie-klasycznej socjologii wiedzy** (Zybertowicz, 1995), to okazałoby się, że owa „wyniosła obojętność” jest nieuprawniona. Uwaga druga dotyczy konsekwencji stanu opisanego przez Baumana dla funkcjonowania socjologii jako dyscypliny naukowej. Dwaj amerykańscy socjologowie: Jonathan H. Turner i Stephen Turner, opisując poszukiwanie tożsamości uprawianej przez siebie nauki, zauważyli, że:

Dyscyplina, która nie jest zdolna do wyłączenia laików z procesu oceny swej wiedzy, która musi stale rywalizować z innymi organizacjami w procesie tworzenia wiedzy wartościowej, która jest luźno zorganizowana wokół stowarzyszenia kierującego się dyrektywą utrzymywania równowagi, jak i wokół regionalnych oraz specjalistycznych stowarzyszeń, która nie osiągnęła symbolicznej unifikacji swych

celów, procedur, rozdziału prestiżu, podstaw wiedzy czy profesjonalizmu, i która jedynie od czasu do czasu osiąga sukces w zapewnianiu sobie środków materialnych, będzie miała duże trudności w konkurowaniu z dyscyplinami posiadającymi te wszystkie korzystne cechy (J.H. Turner i S. Turner, 1993, s. 203).

Nie należy jednak zapominać o układzie odniesienia, w którego ramach sformułowano ten sąd.

Powracając do pedagogiki, jako dyscypliny stanowiącej przedmiot mojego zainteresowania w tym opracowaniu, zauważę, że gdyby w przytoczonym wyżej cytacie autorstwa Baumana dokonać **zamiany** terminu *socjologia* i jego odmian na *pedagogika*, to jego treść można by uznać za adekwatną także w odniesieniu do tego systemu wiedzy. Wątpliwość Czytelnika może wywołać jedynie ostatnie stwierdzenie rozważanego uzasadnienia, nie jest bowiem prawdą, że pedagogowie „poświęcają temu problemowi znacznie więcej uwagi niż specjaliści innych nauk”. Odpowiedzią na pytanie o przyczynę takiego stanu – braku zainteresowania ze strony pedagogów potocznością oraz określeniem wobec niej swojego stosunku – zajmę się w dalszej części opracowania. Tutaj zasygnalizuję jedynie, że przyczyny tej upatruję w charakterystycznym dla nowoczesnych społeczeństw Europy **pedagogizmie**.

Poszukując płaszczyzny, która umożliwiałaby – zgodnie z zaproponowanym tytułem – potraktowanie potoczności jako **pulsującej kategorii**, odwołuję się do rozważań nad merytoryczną jakością wiedzy o wychowaniu, które Joanna Rutkowiak (1995a) przeprowadziła, podejmując problem miejsca pedagogiki ogólnej w strukturze pedagogiki. Wyodrębniła trzy rodzaje wewnętrznej racjonalności pedagogiki ze względu na to, jak jej części układają się w całość oraz jak na tym tle widzi się miejsce pedagogiki ogólnej. **Racjonalność** jest przez autorkę pojmowana – za Henry A. Girouxem (1993, s. 106) – jako określony zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnosi się do szerszych doświadczeń.

Wyodrębnione przez Rutkowiak rodzaje wewnętrznej racjonalności pedagogiki to: 1) **racjonalność aczasowa, parapionowa**; 2) **racjonalność czasowo-sekwencyjna, liniowa**; 3) **racjonalność czasowo-pulsująca, przestrzenna**. Pominę w tym miejscu charakteryzowanie każdego z tych rodzajów racjonalności, stwierdzając jedynie, że pulsowanie potoczności (podobnie zresztą jak innych kategorii) możliwe jest do uchwycenia w ramach racjonalności czasowo-pulsującej, przestrzennej, która znosi potrzebę istnienia odrębnego działu pedagogiki, opatrzonego przymiotnikiem „ogólna”. Jak zauważa autorka podziału, do którego się odwołuję: „Przy wyodrębnianiu [...] pedagogiki ogólnej – tak czy inaczej interpretowanej – powstaje pytanie o resztę i o charakter wiedzy o wychowaniu, w szczególności o jej ogólność/szczegółowość” (Rutkowiak, 1995a, s. 183).

Potoczność jako „pulsująca” kategoria

Ujmując potoczność jako pulsującą kategorię, nawiązuję do zaproponowanej przez Rutkowiak (1995b) **mapy konturowej odmian myślenia o edukacji**. Występująca w roli kartografa autorka konstatuje, iż

Współczesne przemiany znowu stawiają przed pedagogiką sprawę wielości, trudną niekiedy do zaakceptowania, gdyż kontrastową wobec doświadczenia niedawnej przeszłości z dominującym w niej monoparadygmatem. Dokonująca się zmiana przejawia się w wysiłkach przyglądania się własnej przeszłości, udostępniania nieobecnych tutaj do niedawna dyskursów, owocuje tekstami ze sfery, jaką najogólniej można określić mianem „pedagogii pogranicza”, próbę ogarnięcia sposobów myślenia o edukacji, występujących obecnie na scenie pedagogicznej traktując jako jeden z jej elementów (Rutkowiak, 1995b, s. 7–8).

W *Odmianach myślenia o edukacji* zawarte są opisy sytuacji, w jakich może znaleźć się pedagog, za pomocą metafory drogi/dróg, po których się porusza. W moim przekonaniu warianty opisane przez Rutkowiak korespondują z wyróżnionymi przez Rolanda G. Paulstona (1993) okresami czasowymi i występującymi w nich reprezentacjami wiedzy w zakresie pedagogiki porównawczej, w ten sposób, że:

- dominującej w latach 50. i 60. XX wieku **neopozytywistycznej i funkcjonalnej ortodoksji** odpowiada pojmowanie **pedagoga jako wędrowca jednej drogi poznawczej**;
- mającym miejsce w latach 70. i 80. XX wieku **heterodoksyjnym walkom**, polegającym na kwestionowaniu ortodoksji przez paradygmat funkcjonalistyczny radykalny oraz paradygmat humanistyczny i radykalnie humanistyczny, odpowiada sytuacja, w której przed **pedagogiem-wędrowcem** pojawiają się **dwie drogi**, reprezentowane przez opozycję ilościowego i jakościowego podejścia do edukacji;
- panującej od końca lat 80. XX wieku **heterogeniczności**, która polega na przejściu od charakterystycznej dla poprzedniego okresu wojny paradygmatów do debatujących społeczności, odpowiada **wielość dróg**, po których może się poruszać **pedagog-wędrowiec**.

Problematyczne są oczywiście zaproponowane cezury czasowe; o ile są one adekwatne do opisanych przez Paulstona odmiennych reprezentacji wiedzy pedagogicznej, o tyle przyporządkowane im metafory pedagoga-wędrowca niekoniecznie mieszczą się we wskazanych okresach. Zdaniem Rutkowiak:

Wielość była zawsze charakterystycznym rysem rzeczywistości. Kiedy jednak dokonywano podziałów z wynoszeniem jednych jej elementów i obniżaniem statusu innych, wówczas była ona postrzegana jako słaba strona całego układu, ponieważ trudno było wyodrębnić to, co najbardziej wartościowe. Inaczej mają się rzeczy, gdy wielość jest postrzegana jako realny wymiar rzeczywistości, w której nie ma bezwzględnych uzasadnień na rzecz przodowania czegokolwiek (1995b, s. 23).

Potwierdzeniem **problematyczności** zaproponowanej wyżej chronologii oraz tezy o **wielości jako charakterystycznym rysie rzeczywistości** mogą być słowa Bogdana Nawroczyńskiego, sformułowane pierwotnie przy okazji opisywania na kartach *Encyklopedii wychowawczej* (tom 1, część II) w 1934 roku prądów pedagogicznych właściwych okresowi międzywojennemu. Poszukując odpowiedzi na pytania: „Jaki jest styl naszych czasów? Jaki panuje w nich pogląd na świat i życie? Do jakiego one dążą ideału?” (Nawroczyński, 1987, s. 484), autor *Współczesnych prądów pedagogicznych* odpowiadał:

Na te pytania trzeba, jak się zdaje, odpowiedzieć: nasze czasy nie mają jednego jakiegoś ideału, lecz różne ideały przyświecają im obok siebie lub nawet w walce ze sobą; nasze czasy nie wytworzyły jednego poglądu na świat i życie, lecz bardzo dużo rozbieżnych poglądów. Skutkiem tego styl naszych czasów polega na różnorodności. W tym ich bogactwo, ale i słabość, polegająca na rozstrzeleniu sił, braku skupienia i syntezy.

Współczesna myśl pedagogiczna, współczesne wychowanie są wiernym odbiciem tego stanu rzeczy. Nie są one systemem zbudowanym według jednej myśli przewodniej. Pełno w nich zamętu i kontrastów. Toteż kto by chciał doszukać się w nich choćby słabych zarysów takiej zwartej struktury, jaką mogą nakreślić historycy wychowania średniowiecznego, humanistycznego lub oświeconego, opuści ręce i powie zniechęcony: widzę tylko chaos. Nie należy jednak być upartym i ciastnym. Nie należy szukać w danej epoce takiego stylu, jakiego w niej nie ma. Lepiej nie rezygnując przedwcześnie z trudnego zadania, uczyć się na niej właściwego jej porządku, choćby to był porządek zupełnie nowego rodzaju: nie statyczny, lecz dynamiczny; przejawiający się nie w harmonii, lecz w kontrastach (Nawroczyński, 1987, s. 484–485).

Dzisiaj, ponad 90 lat po napisaniu tych słów przez Nawroczyńskiego, uczymy się ponownie porządku rzeczywistości nam współczesnej. Opisem tej rzeczywistości, której najistotniejszą cechą zdaje się stanowić wielość, zajmują się między innymi teoretycy **ponowoczesności**. Efekt ich wysiłków poznawczych,

Rysowany przez nich pejzaż kulturowy nie stanowi jednak harmonijnego obrazu, gdyż kultura ma swój wewnętrzny dramatyzm. Zawiera się on zarówno w sprzeczności między obfitością wytwarzanych dóbr, obiektów, idei, a niemożnością ich skonsumowania, jak i w trudności dokonywania przez ludzi wyborów. W tym właśnie pejzażu poznawczym sytuuje się problematyka wielości odmian myślenia o edukacji i wielu możliwych dróg pedagoga-wędrowca, pragnącego uzyskać rozeznanie w aktualnej sytuacji edukacyjnej (Rutkowiak, 1995b, s. 23).

Dodam, że sygnalizowany przez Nawroczyńskiego **chaos** stał się obecnie kategorią używaną do opisu edukacji tak w wymiarze mikro-, jak i makrospołecznym (zob. np. Rutkowiak, 1996).

Rozeznaniu w wielości odmian myślenia o edukacji ma służyć **mapa konturowa**, wyznaczona przez określone **kategorie**, uznane za jej **punkty orientacyjne**. Kategorie te to:

pewien rodzaj pojęć, a mianowicie – pojęcia strukturotwórcze o wysokim stopniu ogólności, sygnalizujące zarysowo pole określonej problematyki. Są one merytorycznie na tyle wykrystalizowane, że pole takie wstępnie wyznaczają, a zarazem na tyle niedookreślone i otwarte – dzięki ich ogólności – iż dają potencjał umożliwiający dalszą penetrację zagadnienia, łącznie z budowaniem konstrukcji teoretycznej, osnową której byłaby dana kategoria (Rutkowiak, 1995a, s. 184).

Kartograf tworzący mapę wysuwa elementy uznane przez siebie za znaczące, posiadające **moc teoriiotwórczą**; dając w ten sposób wyraz własnym **uczuleniom** – rozumiejąc przez uczulenie „wyeksponowanie jakości, na którą »kartograf« już jest wrażliwy ze względu na swoje doświadczenia” (Rutkowiak, 1995a, s. 25). Redaktorka *Odmian myślenia o edukacji* zakłada, że:

Kategorie nie są [...] dogmatami, a określając ich kondycję mianem „pulsowania”, sygnalizują podobieństwo do organizmu, dla istnienia którego znacząca jest dynamika, zmiana jakości i objętości, rytmu, nieregularności, kurczenia się i rozkurczania, jako źródeł życiodajnego napięcia oraz braku ostrych granic znaczeniowych (Rutkowiak, 1995a, s. 25).

Źródłem kategorii tworzących punkty orientacyjne mapy jest szeroko rozumiana **empiria edukacyjna**, „to, co w niej aktualnie szczególnie żywe i napięte, czemu nadaje się kategorialną jakość z zawierającą się w niej potencją tworzenia teorii narastających wokół kategorii” (Rutkowiak, 1995a, s. 184). Obserwacja stanu dzisiejszej pedagogiki, widzianej przez pryzmat uczuleń autorki rozważanej propozycji, doprowadziła ją do wysunięcia zestawu 10 kategorii jako podstaw

projektu mapy odmian myślenia o edukacji. Te kategorie to: intelektualizm, praktycyzm, praktyczność, przedmiotowość i techniczność, podmiotowość, pytajność, sakralność, kontekstowość, polityczność, uprawniona wielość.

Ponieważ zestaw ten „nie jest pomyślany jako zestaw skończony i nieproblematyczny, idzie w nim bardziej o zademonstrowanie możliwości empirycznego wysuwania kategorii oraz budowania wokół tych kategorii wielu różnorodnych teorii edukacyjnych niż o rozstrzyganie o jakości kategorii uznawanych za znaczące” (Rutkowiak, 1995a, s. 185), niniejszy tekst można potraktować jako **zamiar wskazania kolejnego punktu orientacyjnego** na mapie odmian myślenia o edukacji. Obserwując współczesną pedagogikę przez pryzmat własnych uczuleń, dostrzegam znajdującą się aktualnie w myślowym obiegu ludzi zastanawiających się nad edukacją **kategorię potoczności**. Przejawy jej pulsowania charakteryzuję w dalszej części opracowania. Tutaj chciałbym natomiast zwrócić uwagę na istotną właściwość pulsujących kategorii, „jako obszarowo krzyżujących się, zachodzących na siebie, rozchodzących się, czego nie można poddać zdyscyplinowanej logice zakresowych stosunków pojęć, które wyznaczają obszary mapy” (Rutkowiak, 1995b, s. 45). Kategorie te oddają „realne myślenie realnych ludzi o realnej edukacji dnia dzisiejszego. Sprawą zasadniczą jest ich komplementarność oraz parcjalność możliwych objaśnień nie ujednoliconego świata i waga wysiłków różnych ludzi w tworzeniu teorii, z których każda jest »reprezentatywna« w pewnym kontekście” (Rutkowiak, 1996, s. 45). Oznacza to, że także potoczność wchodzi w różnorakie związki z innymi kategoriami tworzącymi mapę. Ich przejawem jest np. **zjawisko miksowania form wypowiedzi** o edukacji, „owocujące formami pogranicznymi, eklektycznymi, językiem pseudo i językiem para” (Rutkowiak, 1994, s. 95).

Przedmiotem zainteresowań Teresy Hołówki (1986) stał się **zdrowy rozsądek**, który można uznać za jeden z przejawów interesującej mnie potoczności. Pytając: „Czy istnieje i czym jest zdrowy rozsądek?” (Hołówka, 1986, s. 18), autorka przyznaje, że nie ma prawdopodobnie innego zwrotu odznaczającego się równie dużą siłą perswazyjną:

Pełni on zwykle rolę ostatecznej instancji we wszelkich dysputach i stanowi bodaj najskuteczniejszą broń werbalną: odmówienie komuś „zdrowego rozsądku” ma wydźwięk zdecydowanie deprecjonujący i nieodparcie kojarzy się z poniżającym brakiem czegoś, co przysługuje jakoby wszystkim. Rzadko jednak – jak zwykle w sytuacjach, gdy język służy bardziej manipulowaniu niż informacji – towarzyszy temu refleksja semantyczna: czym właściwie jest ów konieczny „zdrowy rozsądek” (Hołówka, 1986, s. 13).

Na treść przywołanej książki można spojrzeć w sposób pozwalający dostrzec **pulsowanie kategorii zdrowego rozsądku** na przestrzeni ostatnich kilku wieków, poczynając od **doktryny prymarnej ułomności** Franciszka Bacona. Krańcowe bieguny kontinuum pulsowania tworzą: **pojmowanie zdrowego rozsądku jako tworzywa uniwersalnego** oraz **pluralizm zdrowych rozsądków**. Jak zauważa Hołówka:

Filozofowie wierzyli na ogół w istnienie zdroworozsądkowej wizji świata i w zależności od orientacji bądź lekceważyli ją jako błędne, irracjonalne, prymitywne, trywialne czy nie dość precyzyjne stadium poznania, bądź – co zdarzało się nieporównanie rzadziej – usiłowali uczynić z niej zarazem ostateczną instancję i niepodważalny punkt wyjścia, by zapobiec notorycznej nierozstrzygalności problemów filozoficznych (1986, s. 91).

Wiarę w istnienie takiej uniwersalnej wizji podważył rozwój nauk społecznych, zwłaszcza antropologii kulturowej.

Do ustaleń autorki *Myslenia potocznego* powrócę jeszcze w końcowej części tekstu, tutaj natomiast zasygnalizuję, że pulsowanie tej kategorii (począwszy od starożytności) opisuje także Stefan Zabieglik (1987). W następnej części wywodu spróbuję odpowiedzieć na postawione wcześniej pytanie o obserwowany brak zainteresowania pedagogów tą kategorią oraz określenia wobec niej swojego stosunku. Wskażę także na niektóre przejawy pulsowania potoczności w pedagogice.

Pedagogizm jako przyczyna braku zainteresowania potocznością

Krzysztof Konarzewski (1991), charakteryzując przed laty technologiczne i opiesowe spojrzenie na szkołę, skonstatował:

Francuz mówi, że Napoleon dzwon klasztornego wychowania zastąpił bębniem – słusznie; dodam, że nad duchem wychowania współczesnego ciąży gwizdek fabryczny – w takiej metaforze J. Korczak [...] zamknął kilka stuleci dziejów europejskiej oświaty. To samo mógłby powiedzieć o teorii pedagogicznej: od połowy XIX wieku gwizdek fabryczny pobrzmiwa też w wykładach i książkach o wychowaniu, dyryguje badaniami oświatowymi (1991, s. 7).

Treść tego – lapidarnego w swej wymowie – cytatu trafnie oddaje istotę **pedagogizmu**. Pojawienie się tego pojęcia w polskiej literaturze pedagogicznej zawdzięczamy Sergiuszowi Hessenowi (1939). Analizując różne koncepcje uczyńnienia

pedagogiki dyscypliną autonomiczną, autor *Podstaw pedagogiki* zauważył, że ujęcie naturalistyczne:

nadaje nauce tej charakter wyraźnie techniczny. Pedagogika starannie omija wówczas kwestię celów, żeby skupić się całkowicie na środkach, zapewniających w sposób najskuteczniejszy naturalny „rozwój”, czyli „wzrost” jednostki, jako ten oczywisty cel, który tkwi w samym dziecku. Na tym gruncie właśnie powstaje ów „pedagogizm”, w myśl którego punkt ciężkości całej teorii i praktyki pedagogicznej przesuwa się na odnalezienie różnych zewnętrznych sztuczek i chwytów, mających jak najbardziej ułatwić dziecku naukę w szkole i zabezpieczyć tym powodzenie pracy wychowawcy (Hessen, 1939, s. 114).

W latach 70. pojęcie pedagogizmu przypomniał Zbigniew Kwieciński (1982), omawiając główne podejścia w reformowaniu oświaty. Pedagogizm, według niego, to:

nurt myślenia, który u swych podstaw ma tezę, że wychowanie zmienia świat, że ostateczny kształt świata, stosunków społecznych, sytuacji w rodzinie, życia osobistego zależy od tego, jak wychowany jest człowiek. Skoro tak, to „takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie”, takie wychowanie, jakie szkoły; takie szkoły, jacy nauczyciele; tacy nauczyciele, jakie szkoły ich kształcące itd. (Kwieciński, 1982, s. 150).

Teza, że wychowanie zmienia świat, ma charakter utopijny.

Stefanowi Sarnowskiemu (1993), do którego ustaleń w dalszej części będę się odwoływał, pojęcie to posłużyło do analizy i krytyki **rozumu pedagogicznego**. Zanim podejmę próbę jego opisu, odwołam się raz jeszcze do cytowanego wyżej Konarzewskiego, który zauważył, że zastępy pedagogów:

ulożone w katedrach i instytucjach pedagogiki, od dwóch stuleci borykają się z podstawowym pytaniem: Jak zorganizować szkołę i jakimi posłużyć się metodami, by przy ustalonym poziomie nakładów osiągać wyniki produkcyjne, tzn. ukształtować umysły i uczucia jak największej liczby dzieci w sposób jak najbardziej zbliżony do wzorca? Wynikiem ich prac jest rzeka rozpraw o zasadach nauczania, których przestrzeganie zwiększa wydajność szkoły, o najwłaściwszym podziale treści kształcenia na lekcje, lekcji na ogniwa, a ogniwi na czynności nauczyciela, o skutecznych i nieskutecznych metodach przekazywania wiedzy itd. (1991, s. 8).

To **technologiczne podejście**, koncentrujące się nie na tym, co jest, lecz na tym, co powinno być, koresponduje z potocznymi wyobrażeniami o pedagogice jako dyscyplinie naukowej (zob.: Hejnicka-Bezwińska, 1995; Leppert, 1996; 1997). Wyobrażenia te mieszczą się w ramach **racjonalności instrumentalnej**, która traktuje edukację jako środek osiągania danych celów (Evert, 1993; Giroux, 1993).

Podobną prawidłowość można zaobserwować, śledząc wyobrażenia pedagogów o sposobach uprawiania reprezentowanej przez nich dyscypliny naukowej. Przykładem może być dyskusja, która miała miejsce w Sekcji Metodologicznej obradującej podczas I Zjazdu Pedagogicznego w lutym 1993 roku. Opisuując jej przebieg, Rutkowiak zauważyła, że:

W wypowiedziach stwierdzano – niekiedy z nostalgią – że trudno mówić obecnie o jednym paradygmacie ukierunkowującym badania, lecz zarazem rozstawanie się z zasadami i procedurami pedagogiki ilościowo-empirycznej, utrwalonymi w świadomości pedagogów i określającymi ich umiejętności, łączono z niepokojami dotyczącymi kwestii takich, jak:

- Obawa o poznawczą „czystość” pedagogiki plasującej swoją tematykę na pograniczach i »roztapiającej« się wówczas w wielości podejść.
- Poczucie zagubienia odczuwanego przez badaczy, którzy zarysowujący się stan wielości odbierają jako chaos i odczuwają trudności z zaakceptowaniem takiego stanu.
- Potrzeby stwarzania płaszczyzn dialogów dla pedagogów o zróżnicowanych orientacjach metodologicznych; sygnalizowano, że dyskusja nad statusem pedagogiki ogólnej powinna stanowić taką płaszczyznę.
- Możliwości tworzenia teorii pedagogicznych, które nie byłyby podporządkowane doktrynom, jako wymaganiom zachowania odpowiedniego kierunku działań.
- Problemy rodzące się na styku teorii i praktyki, wiedzy o wychowaniu i rzeczywistości społecznej; tu podkreślano, że brak wiedzy zweryfikowanej, nawet jeśli nie jest ona sprawdzona do końca, zakłóca praktyczną funkcję pedagogiki polegającą na „myślowym zaopatrywaniu nauczycieli-wychowawców”. Niepokój o to, że „burząc” istniejącą pedagogikę, nie daje się praktykom w zamian niczego wartościowego wynika – jak to objaśniano – z faktu, że przedstawiciele współczesnych orientacji i tendencji nie dysponują aparatem przekładania swoich tez na język praktyki, co jest spowodowane brakiem warsztatu metodologicznego, porównywalnego z formą osiągniętą w ramach orientacji pozytywistycznej (Rutkowiak, 1995b, s. 21–22).

Przytoczenie tego – przydługiego – cytatu uzasadniam tym, że ilustruje on w „niejawny” (jeżeli można użyć takiego określenia) sposób pulsowanie potoczności w ramach obszaru określanego jako **metodologia pedagogiki**. Tkwiąca

u podstaw poglądów wyrażanych w trakcie dyskusji, opisywanej przez autorkę koncepcji „pulsujących kategorii”, **pozytywistyczna zasada jedności poznania** stanowi jeden biegun owego pulsowania. Na biegunie przeciwległym można by umieścić wywodzoną z fenomenologii **zasadę odmiennych perspektyw poznawczych** (zob. Hołówka, 1988).

Refleksja metodologiczna ustanawia **standardy racjonalności** właściwe **rozumowi pedagogicznemu** występującemu w postaci **dyskursywnej**. W czasach nowożytnych przybrał on postać **nauki**. Właściwe tej ostatniej

Dążenie do totalności dyskursywnego rozumu pedagogicznego wynika nie tyle z zasad ustalanych przez niego samego, ale z zasad bardziej fundamentalnych, mianowicie takich, które określają samą istotę cywilizacji, w ramach której żyjemy. Cywilizacja ta szczyci się mianem „racjonalnej”, zaś wraz z nastaniem epoki nowożytnej nazywa jeszcze siebie „naukową”. Wszystko zaczyna pretendować do bycia „racjonalnym” a także „naukowym”. Czemuż by miało to ominąć wychowanie i nauczanie? (Sarnowski, 1993, s. 11).

Za najbardziej wyraziste znamię naszej cywilizacji autor *Krytyki rozumu pedagogicznego* uznaje problem wzajemnych **relacji między dwoma typami wiedzy: naturalną i dyskursywną**, problem możliwych powiązań między **teorią i praktyką**. Cywilizacja uznająca siebie za „naukową” przyznaje prymat teorii nad praktyką. Powoduje to, że:

Rozum pedagogiczny w formie dyskursywnej, pozostając w ścisłym związku z samą istotą naszej cywilizacji, bez żenady może domagać się szczególnych uprawnień. Może chcieć rzeczy w swym możliwym do wyobrażenia kształcie wręcz absurdalnej: domagać się przyznania szczególnych pozycji dla uczonych-pedagogów, albo nawet ukształtowania wszystkich ludzi na uczonych-pedagogów (Sarnowski, 1993, s. 12).

Posługując się rozróżnieniem zaproponowanym przez Bauman (1990), można by stwierdzić, że tak pomyślany rozum pedagogiczny odgrywa **prawodawczą rolę**. Przytoczona wyżej charakterystyka technologicznej aktywności pedagogów w ciągu dwóch ostatnich stuleci stanowi dowód potwierdzający realizację tego wyobrażenia.

Zawierający opis takiego stanu **pedagogizm** został pomyślany jako pojęcie analogiczne do zaproponowanego przez Edmunda Husserla **psychologizmu** (zob. np. Smoczyński, 1986). Oprócz opisu charakterystycznego dla cywilizacji nowożytnej dominowania dyskursywnego rozumu pedagogicznego pedagogizm został pomyślany także jako narzędzie jego krytyki. Ten aspekt nie będzie jednak

przedmiotem mojego zainteresowania. Swoją uwagę ograniczam do wskazania, że zjawisko to stanowi powód obserwowanego – zwłaszcza w ramach monopedagogiki – braku zainteresowania potocznością.

Za Sarnowskim powtórzę, że nosiciele dyskursywnego rozumu pedagogicznego byli/są skłonni mniemać, iż:

tylko oni, czyli zawodowi teoretycy nauczania i wychowania, reprezentują na całym obszarze rzeczywistości pedagogicznej szczerp najszlachetniejszy, potrafiący wydać owoce najsmakowitsze, podobnie jako – co był już spostrzegł św. Paweł – owoce oliwki hodowanej są znacznie słodsze niż owoce oliwki rosnącej dziko. Oczywiście istnieją poważne racje, aby przedkładać owoce oliwek hodowanych nad owoce oliwek rosnących dziko. Te same racje przemawiały za tym, aby możliwie szeroko upowszechniać ów rozum pedagogiczny specjalnie hodowany, zastępować nim rozum naturalny. Proces ten z pewnością posiada różne stopnie zaawansowania: może chodzić tylko o fakt wspomagania jednego przez drugi, ale może chodzić także o zastępowanie jednego przez drugi. Ostatnie, tj. całkowite zapanowanie rozumu pedagogicznego w jego wydaniu dyskursywnym musi się wydać celem godnym realizacji, chociaż także wzbudzać oczywisty niepokój (1993, s. 10–11).

Treść tego cytatu odzwierciedlająca odmienne sposoby układania stosunków pomiędzy rozumem naturalnym a rozumem dyskursywnym opisuje – w moim przekonaniu – jeden z istotnych przejawów **pulsowania potoczności w pedagogice**. Podobną opozycję uchwycił Konarzewski (1988), charakteryzując konsekwencje myślenia o pedagogice w kategoriach **zadania**.

Heterogeniczność jako pogranicze pedagogiki i potoczności. Teoriotwórcza moc potoczności

Współczesny nam czas **zwrotu formacyjnego**, przejścia od monocentrycznego do policentrycznego ładu społecznego

zbiega się ze światowym przewrotem kulturowym, którego wyrazem jest dyskurs modernizmu z postmodernizmem. Naczelna teza tego dyskursu odnosi się [...] do kwestii wielości widzianej jako „ontologia teraźniejszości” przeciwstawna wobec ontologii „Wielkich Narracji”, stanowiących idee określające autorytatywnie pewną jakość rzeczywistości (Rutkowiak, 1995b, s. 8).

Jedną z **Wielkich Narracji** okresu ortodoksji była **Nauka**. W przypadku pedagogiki zaobserwować można było szczególną sytuację, określoną przez Sarnowskiego następującymi słowami:

Jeśli zjawisko pedagogizmu występuje już na obszarze działania naturalnego rozumu pedagogicznego, jakże ono musi się rozrosnąć, gdy zostanie dołączony rozum pedagogiczny w wydaniu dyskursywnym, czyli pod postacią nauki. W dodatku jeśli ów rozum faktycznie nauką nie jest, a mimo to za nią uchodzi (1993, s. 16).

Przejawiane przez dyskursywny rozum pedagogiczny roszczenie do sprawowania prawodawczej roli zaowocowało **panpedagogizmem**, przybierającym np. postać utopijnego postulatu **społeczeństwa wychowującego**. Zauważyć jednak należy, że:

Nie znamy społeczeństw nieedukujących. Prawie wszystkie kontakty między ludźmi i między instytucją a człowiekiem mają charakter edukacyjny, bowiem towarzyszy im intencja, niekoniecznie uświadomiona w rozwiniętej postaci, dokonania zmian w jednostce – partnerze interakcji. Partner ma uzyskać wiarygodność, korzystny obraz drugiego, ma bać się, lubić, nienawidzić, zachować się tak, a tak teraz i podobnie zachować się w przyszłości. Utopijność tedy polega na przekonaniu, że organizatorem wszystkich wpływów edukacyjnych mogą stać się instytucje oświatowe, a więc w ich doskonaleniu należy upatrywać podstawy takiej pewności, albo, że wszystkie wiążące wpływy wychowawcze zbierze się w jeden nurt, w jedną nakierowany stronę (Kruszewski, 1985, s. 18).

Zgłaszanej propozycji potraktowania potoczności jako pulsującej kategorii pedagogicznej **nie należy** pojmować jako jeszcze jednego przejawu Wielkich Narracji, tym razem tego właściwego. Czynię to zastrzeżenie, ponieważ wspomniana na początku właściwość potoczności, polegająca na zapewnianiu spójności symbolicznego uniwersum jednostki, mogłaby wskazywać na **ontologiczną oczywistość** tej kategorii. Taki wniosek można także wysnuć z analizy zdroworozsądkowego pojmowania wiedzy, zgodnie z którą:

„Wiedza” to coś, co jest ustalone raz na zawsze. Jeśli pewne przeświadczenia czy teorie zdają się być równoprawne, zdrowy rozsądek desperacko upiera się przy którejś z nich bądź odrzuca je w całości jako „fałszywe”. Narastająca zgoda na stały margines ignorancji i tolerowanie różnych obrazów świata przez naukę sprawia, że coraz częściej z gniewem się od niej odwracamy, szukając „wiedzy” w rozmaitych namiastkach religii i w innych formach poznawczych, które dzielają

zdroworozsądkowe założenie, że istnieje jakiś ostateczny schemat, do którego da się sprowadzić wszystko (Hołówka, 1986, s. 181).

Interesujące byłoby odwołanie się w tym miejscu do fenomenologii Edmunda Husserla, zawierającej m.in. charakterystykę **naturalnego nastawienia** (zob. np. Palikot, 1991).

Propozycja tu rozważana jest jedynie próbą dostrzeżenia tego wymiaru, który Sarnowski określa jako **rozum pedagogiczny w postaci naturalnej**, będącego udziałem właściwie każdego człowieka. Jak zauważa przywoływany już wielokrotnie autor *Krytyki rozumu pedagogicznego*:

Nie trzeba [...] angażować specjalnej przenikliwości, aby stwierdzić, że nauczanie i wychowanie są tego rodzaju typami aktywności, które dla ludzi (może nie tylko dla nich) są chyba najpowszechniejsze. Wynika to z nader oczywistych wymiarów ludzkiej egzystencji, mianowicie odnoszenie się do niej faktów powszechnej przemijalności i zarazem trwania, a więc nieustannej wymienialności poszczególnych egzemplarzy gatunku „człowieka” i ciągłości jego samego – ciągłości nie tylko w wymiarze biologicznym, ale także kulturowo-cywilizacyjnym. Właściwie wszyscy dorośli członkowie populacji ludzkiej – chociażby wtedy, gdy występują w roli rodziców, ale także poprzez spełnianie innych funkcji społecznych – są jak najpoważniej wychowawcami a także i nauczycielami, tym samym nosicielami rozumu pedagogicznego w jego naturalnej postaci (Sarnowski, 1993, s. 10).

Ten oczywisty – wydawać by się mogło – fakt jest przez pedagogikę systematycznie zapożyczany. W swej samowiedzy wciąż ucieka ona od świata przeżywanego (*Lebensweltu*), powtarzając w ten sposób błąd racjonalizmu, który według Husserla polegał na tym:

iż nauki w swoim dążeniu do prawdy obiektywnej, usiłując poza ową potoczną naoczność wykroczyć – prawdy względne zastąpić prawdami bezwarunkowymi, przezwyciężyć to, co subiektywne i dotrzeć do bytu samego w sobie, zapominają, iż muszą odwoływać się do świata przeżywanego. A on jest ostatecznym źródłem pierwotnych oczywistości i potwierdzenia, jest podłożem, na którym budowane jest obiektywno-naukowe poznanie (Krasnodębski, 1991, s. 52).

Ucieczka pedagogiki od *Lebensweltu* powoduje, że:

Nie tylko, iż nie rozumie, że sama jest jedną z możliwych jego form, ale także nie chce go poddać rozumiejącemu namysłowi, co wszak dla wychowania jest sprawą pierwszorzędnej wagi. W miejsce namysłu nad tym, co jest, zajmują się tym, co

być powinno. Tyle tylko, że owa „powinność” jakoś nigdy, mimo usilnych zabiegów pedagogów, nie może się urzeczywistnić (Folkierska, 1991, s. 45–46).

Można także stwierdzić, że pedagodzy-profesjonaliści nie różnią się w tym zakresie od tzw. **Szarego Człowieka**, przejawiającego **powinnościowy sposób myślenia o pedagogice i wychowaniu** (zob. Leppert, 1997).

Wszystko to sprawia, że:

Pedagogika bywa postrzegana jako dość paradoksalna przestrzeń wypowiedzi, jako raczej dziwne stanowisko w świecie społecznych i akademickich dyskusji. Z jednej strony trudno jest znaleźć ludzi spoza jej profesjonalnych kręgów, którzy traktowaliby ją poważnie; niezbyt liczą się z jej tezami ministrowie edukacji, nauczyciele czy rodzice. Z drugiej – jest w niej coś złowrogo, jakiś kolonialny zamysł, jakiś niedomówiony, niedokończony projekt panowania nad ludzkimi umysłami, który wywołuje lęk przed pedagogicznym dozorem (Szkudlarek, 1995, s. 41).

Pedagogizm, stanowiący formę **kontroli społecznej** właściwą dla nowoczesnych społeczeństw Europy, ukonstytuował się w epoce Oświecenia, „w charakterystyczny sposób »kolonizując« mechanizmy wychowania naturalnego i zawłaszczając je dla celów konstruowania określonego typu społeczeństwa” (Szkudlarek, 1995, s. 43). Celowi temu doskonale posłużyła naukowa pedagogika, która poza uprawomocnieniem kontroli zasłaniała też jej polityczny charakter. Upraszczając, można by stwierdzić, że właściwa ortodoksji monopedagogika korespondowała z monocentrycznym typem ładu społecznego.

Relacja pedagogizm – pedagogika **skomplikowała się** – być może wbrew oczekiwaniom i przypuszczeniom niektórych osób – niezmiernie po upadku autorytarnego porządku. Powtórzę za Tomaszem Szkudlarkiem:

Może jest to paradoks, ale pozorne **odpolitycznienie** edukacji **po upadku autorytarnej władzy** socjalistycznego państwa stwarza sytuację, w której **pedagogika** – po to, by mogła z minimalną choćby trafnością rozpoznawać otaczające nas zjawiska edukacyjne, **stoi wobec potrzeby niesłuchanego wyczulenia i ogromnej kompetencji w rozpoznawaniu sfery polityczności**. Sfera ta bowiem radykalnie poszerza swój obszar, jednocześnie tracąc swą dotychczasową wyrazistość. W miejsce dotychczasowego dychotomicznego podziału na rządzących i rządzonych pojawia się bowiem szereg sfer publicznego dyskursu kształtujących charakter życia zbiorowego, w których kwestie dotychczas chronione przed ingerencją policyjnego państwa (jak kultura, nauka, problemy środowiska lokalnego, praca domowa czy rozrywka) zyskują swoje „pozytywne” (w odróżnieniu

od dotychczasowych opozycyjnych) artykulacje; ich polityczny charakter bardzo powoli dociera do społecznej świadomości (1995, s. 46).

Argumentacja autora cytatu przekonuje mnie, że uczulenie pozwalające zasugerować pojmowanie potoczności jako pulsującej kategorii jest zasadne. Jak wskazują analizy teoretyków postmodernizmu (zob. np.: Melosik, 1995; Szkudlarek, 1993), **rozproszony nadzór wszystkich nad wszystkimi** dokonuje się poprzez **funkcjonowanie demokratycznych społeczeństw konsumpcyjnych**. Jak zauważa Zbyszko Melosik:

Podstawową kategorią ideologii konsumpcji jest przyjemność. O ile w przeszłości obowiązująca doktryna purytanizmu propagowała życie ku chwale Boga, a osobiste cechy człowieka stanowiły „kapitał” dla mądrej inwestycji, dziś obowiązkiem obywatela jest „przyjemność i radość”. Współczesny człowiek – konsument ma więc poszukiwać i urzeczywistniać przyjemności, a także ma być szczęśliwy, uwodzący/uwodzony, uczestniczący, euforyczny i dynamiczny. Coraz mniej czasu poświęca on pracy zawodowej, zorientowany jest natomiast na „tworzenie osobistych potrzeb” i „osobistego dobrobytu”. Musi być więc ciągle gotowy do aktualizowania swojej zdolności do konsumpcji. Nie ma prawa nie być konsumentem, bowiem może wówczas zostać uznany za aspołecznego (1995, s. 195–196).

Konsumpcja, reklama, moda, kultura popularna, muzyka młodzieżowa, wiedza potoczna to niektóre współczesne, rozmyte obszary pulsowania potoczności. Ich rozpoznawanie wymaga posiadania dwóch sprawności, określanych jako **orientowanie się i kompetencja interpretacyjna**. Zdaniem Rutkowiak: „Połączenie tych dwóch »sprawności« mogłoby stworzyć całość, w której dzięki orientacji podmiot dociera do określonego punktu widzenia, a dzięki interpretacji drąży go, co nie oznacza końca drogi poznawczej, tylko jej etap, prowadzący do uzyskiwania dalszej orientacji” (1995b, s. 24).

Na wykonanie czeka zadanie dokładniejszego opisanie przejawów pulsowania potoczności w pedagogice. Za punkt odniesienia, źródło inspiracji mogą posłużyć istniejące już mapy, np. metadyskursywna mapa społeczności dyskursywnych w ostatnich badaniach nad zmianami edukacyjnymi (Paulston, 1993). Opisujący możliwości postmodernistycznej kartografii krytycznej Roland G. Paulston i Martin Liebman przyznają, że „różnorodne struktury edukacyjne i systemy wiedzy mogą zostać odtworzone w jednej czy wielu mapach – w obrazach społecznej kartografii, w której przestrzeń mapy społecznej odzwierciedla wpływ zmian społecznych na przestrzeń realną” (1995, s. 237).

Poszukując wspólnej dla pedagogiki i potoczności płaszczyzny, **pogranicza** (zob. Witkowski, 1991), na którym się one spotykają, pragnę wskazać

na **heterogeniczność**. Właściwość ta stanowi – w moim przekonaniu – o **teoriotwórczej mocy potoczności** w sytuacji, gdy „skazani” jesteśmy na wielość. Przekonanie to podziela także Szkudlarek, stwierdzając:

Jak dotąd, dążenie do jednoznaczności – wyrażające się w uporczywym poszukiwaniu paradygmatu teoretycznego, w dążeniach do ustabilizowania odrębnego języka naukowego, określenia specyficznej metody, w poszukiwaniach metafizycznych bądź ideologicznych fundamentów – nie przyniosło żadnych sensownych rezultatów. **Wypada więc uznać heterogeniczność za stałą cechę pedagogicznego usytuowania – i nauczyć się ją wykorzystywać jako czynnik sprzyjający myśleniu o wychowaniu** (1995, s. 47).

Zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią powracam na zakończenie do ustaleń Hołówki, która opisując pulsowanie myślenia potocznego, sformułowała w konkluzji szereg pytań wraz z „heterogeniczną” odpowiedzią na nie. Oto one:

Czymże więc jest ostatecznie zdrowy rozsądek? Zbiorem elementarnych prawd (bez względu na to, co za „prawdę” uznamy) czy zbiorem *idola tribus*? Proto-nauką czy jej przeciwieństwem? Zaczynem filozofii, kamieniem probierczym powstających doktryn czy stanowiskiem antyfilozoficznym? Pewnym światopoglądem czy luźnym zbiorem nieskoordynowanych idei i wyobrażeń? Czymś, czego nie da się wypowiedzieć, czy też czymś, co otwarcie deklarujemy? Uniwersalną pierwotną wizją rzeczywistości czy raczej tworem bezustannie ewoluującym i zróżnicowanym wedle parametrów geograficznych oraz społecznych? Ucieleśnieniem praktycyzmu czy swoistą metafizyką? Wiedzą czy pseudowiedzą?

Uczciwa odpowiedź może być chyba tylko jedna: każdą z tych rzeczy po trochu. Zdrowy rozsądek jest całością heterogeniczną, na którą składają się przekonania o rozmaitej genezie, niejednorodnym stopniu wyartykułowania i prawomocności, a także pełniące wielorakie funkcje; przekonań, dla których nie ma żadnego wspólnego mianownika poza tym, że towarzyszy im poczucie całkowitej oczywistości i że kierujemy się nimi jako podstawą codziennych działań (Hołówka, 1986, s. 173).

Czy w tej sytuacji może dziwić postawa rabiego z zamieszczonej na początku historyjki, który tak chętnie wszystkim przyznaje rację?

Bibliografia

- Barnes B. i Bloor D. (wybór) (1993). *Mocny program socjologii wiedzy*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Bauman Z. (1990). Upadek prawodawców. *Studia Filozoficzne*, 4, 3–32.
- Bauman Z. (1996). *Socjologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Burszta W.J. i Kempny M. (1991). „Wiedza potoczna” i rozumienie innych kultur. W: A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Evert G. (1993). Habermas i edukacja. (Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną). W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Część III*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Folkierska A. (1991). Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6.
- Giroux H.A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hessen S. (1939). *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Lwów – Warszawa: Książnica – Atlas.
- Hołówka T. (1986). *Myslenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Konarzewski K. (1988). Pedagogika celów czy pedagogika wartości? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 111–127.
- Konarzewski K. (1991). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań: AKADEMOS.
- Krasnodębski Z. (1991). Kryzys nowoczesności a świat przeżywany. W: A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Kruszewski K. (1985). Pedagogika powszednia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 14–17.
- Kwieciński Z. (1982). *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Leppert R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Leppert R. (1997). *Pedagogika – poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewicka-Strzałecka A. (1993). *Postawy praktyczne. Teoretyczne i empiryczne determinanty orientacji sprawnościowych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: EDYTOR.

- Nagel S. (1970). *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nawroczyński B. (1987). *Dzieła wybrane*. Tom 1. Wybór, przedmowa i wstęp: A. Mońka-Stanikowa. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niżnik J. (1991). „Potoczność” jako kategoria teoretyczna. W: A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Pabis S. (1985). *Metodologia i metody nauk empirycznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Palikot J. (1991). Początki kryzysu kultury europejskiej wedle Husserla. W: A. Jawłowska (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*. Warszawa. Instytut Kultury.
- Paulston R.G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Paulston R.G. i Liebman M. (1995). Możliwości postmodernistycznej kartografii krytycznej. W: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak J. (1994). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Rutkowiak J. (1995a). Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Rutkowiak J. (red.) (1995b). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak J. (1996). Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela. (Próba analizy w świetle teorii struktur dysypatywnych). W: H. Kwiatkowska i Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Sarnowski S. (1993). O krytyce rozumu pedagogicznego. W: tegoż (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Smoczyński P.J. (1986). Psychologizm jako program filozoficzny. W: T. Maruszewski (red.), *Filozofia – poznanie – psychologia. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*. Zeszyt 10. Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szkudlarek T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek T. (1995). Pedagogizm i pedagogika. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Racjonalność pedagogiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Szahaj A. (1995). O tzw. mocnym programie socjologii wiedzy szkoły edynburskiej. *Kultura Współczesna*, 1–2, 53–67.
- Turner J.H. i Turner S. (1993). *Socjologia amerykańska w poszukiwaniu tożsamości*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

- Witkowski L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zabieglik S. (1987). *Krzywe zwierciadło filozofii czyli dzieje pojęcia zdrowego rozsądku*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Zybertowicz A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.