

Bogusław Śliwerski¹
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

Kontestacyjny dyskurs w pedagogice

*Dociekliwa uwago, dziarsko natęż pędzie,
By tej oto trudności próg najśladniej przebyć:
Wszak to, co dobre, dobrem musi być bezwzględnie,
Chociaż to, co najlepsze, może dobrem nie być²*

Uzasadnienie podjęcia tego tematu ma swoje dwa wątki, jeden biograficzny i drugi naukowy. Ten pierwszy wiąże się z samą okolicznością przygotowania jubileuszowego tomu dla prof. dr hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, której związek z kontestacjami w pedagogice i w związku z pedagogiką jest w dużym stopniu tożsamy ze wspólnymi doświadczeniami oświatowo-naukowymi, jakie ujawniły się z początkiem lat 90. XX wieku w naszym środowisku i zaowocowały także moją współpracą z Jubilatką w tym zakresie. Drugi zaś powód wynika z zaproponowanego przez inicjatora i redaktora niniejszego tomu, dra hab. Romana Lepperta, włączenia się do wspólnego namysłu na temat procesów i dyskursów edukacyjnych, będących przedmiotem badań współczesnej pedagogiki. Nawet nie przypuszczałem, że oba wątki będą się ze sobą tak silnie krzyżować, gdyż staram się, jak to jest tylko możliwe, unikać wspomnieniowej czy „kombatanckiej” narracji, mając świadomość jej subiektywnego, a więc w sensie pozytywistycznym, nienaukowego charakteru. W tym przypadku nie będzie to jednak możliwe. Okoliczność jest bowiem szczególna.

Zacznę zatem od wątków biograficznych. Panią Profesor poznałem w czasie unikalnego w skali kraju, a w polskiej pedagogice w szczególności, cyklu interdyscyplinarnych seminariów, jakie prowadzili na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu profesorowie Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski pod przewodnim hasłem: „Nieobecne dyskursy”.³ Polska pedagogika wychodziła, w radykalnie od-

¹ Autor jest profesorem zwyczajnym w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie i w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, wyd. drugie, rozszerzone, PWN, Warszawa 1957, s. 74.

³Zob. *Kontestacje pedagogiczne*, red. Bogusław Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993; B. Śliwerski, *Filozofia edukacji Lecha Witkowskiego w perspektywie inkontrolizacyjno-politycznej*, w: *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Zbigniew Kwieciński, Monika Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

miennych dla przełomu lat 80. i 90. XX wieku warunkach ustrojowych, z ortodoksji myśli i praktyk edukacyjnych, skupiając się w głównej mierze na szybkim nadrobieniu zapóźnień i nieobecności tych dyskursów, które były w okresie PRL zakazane lub z innych powodów niedostępne naukowcom, edukatorom i wychowawcom. Ja publikowałem wyniki swoich wieloletnich badań m.in. nad teoriami samowychowania, antypedagogiką i szkolnictwem alternatywnym w świecie⁴, zaś T. Hejnicka-Bezwińska wprowadzała nas w zagadnienia, które były konieczne dla przełamania dominującego paradygmatu i sposobu uprawiania pedagogiki, którą w okresie PRL cechowało odfilozoficznienie i faktyczna ateoretyczność.

Jako jedna z pierwszych, i jak nikt inny konsekwentnie i w sposób rzetelnie udokumentowany, odstawiała stan załamania się rozwoju naukowego polskiej pedagogiki w minionym ustroju, który cechowało odrzucanie, zdezawuowanie i zepchnięcie jej na margines zachodniej tradycji prowadzenia badań w naukach humanistycznych, a we własnym obrębie wyeliminowanie pedagogiki ogólnej i podporządkowanie pozostałych subdyscyplin MELS-owi, czyli ideologii marksistowsko-engelsowsko-leninowsko-stalinowskiej.⁵ Kiedy zatem trwały przygotowania do I Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie w 1992 r. skierowałem do wówczas jeszcze dr T. Hejnickiej-Bezwińskiej list z zapytaniem, czy nie zgodziłaby się wziąć udziału w prowadzonej przeze mnie sekcji pt. *Kontestacje pedagogiczne*. W odpowiedzi napisała:

„Z radością przyjmuję zaproszenie mnie do udziału w sekcji, którą Pan kieruje w ramach przygotowań do I Zjazdu PTP. Już dość dawno zgłosiłam do Pani prof. dr hab. Joanny Rutkowiak następujący temat: „Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?”. Co prawda Joanna z Marią Dudzikową uradziły, że najlepiej byłoby włączyć ten temat do sekcji III – kierowanej przez Marię. Na zaproszenie Pani prof. dr hab. Marii Dudzikowej odpowiedziałam jednak odmownie, ponieważ moim zdaniem zaplanowane przeze mnie wystąpienie nie pasuje do koncepcji przez nią przedstawionej jako problematyka tej sekcji. Widzę natomiast sens tego wystąpienia w sekcji, którą Pan organizuje i dlatego tak serdecznie dziękuję za zaproszenie mnie do udziału w niej”.⁶

Zapraszając do udziału w obradach tej sekcji pisałem, że głęboki kryzys oświaty i edukacji, w sytuacji powstawania zrębów nowego ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego RP, ujawnił skalę bezradności i zagubienia u wielu pedagogów. Nic dziwnego, skoro zdecydowana większość literatury specjalistycznej z nauk o wychowaniu utraciła nie tylko moc obowiązywania, ale po prostu się aksjologicznie zdezaktualizowała. Przed pedagogami pojawiła się konieczność dokonania głębokiego namysłu nad tym, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne, by dorobek cywilizacyjny i kulturowy naszego narodu, jakże silnie degradowany w okresie istnienia PRL – państwa o ograniczonej suwerenności – sprzyjał kreowaniu tożsamości i samostanowienia wszystkich obywateli, w tym szczególnie młodego pokolenia.

⁴ B. Śliwerski, Antypedagogika jako alternatywna koncepcja radykalnej zmiany wychowania, w: Ku pedagogii pogranicza, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Wydawnictwo UMK, Toruń 1990; tenże, Pedagogia Rudolfa Steinera jako wariant duchowej rewolucji, w: Ku pedagogii...; tenże, Kontestacja pedagogiki końca XX wieku, w: Nieobecne dyskursy, red. Zbigniew Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan), Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1989, s. 242 i n.

⁶ List z dn. 10.08.1992 (archiwum domowe BS).

Polska pedagogika po kolejnym, gwałtownym i radykalnie odcinającym się od socjalistycznej przeszłości formacyjnym przesileniu, stanęła przed niezwykle trudnym, ale ważnym wyzwaniem zmiany społecznej. Pozbawiona dostępu do literatury światowej i doświadczeń współczesnych nauk o wychowaniu, z konieczności stanęła przed dylematem: jakiej alternatywy potrzebuje polska pedagogika? Na ile niezbędna jest ciągłość, a na ile radykalna zmiana? Nie wystarczy bowiem w tej kwestii sięgnąć do niekwestionowanego dorobku polskiej myśli pedagogicznej z okresu II Rzeczypospolitej. Straty spowodowane długą, polityczną izolacją Polski od kultury zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej wydawały się u progu lat 90. trudne do odrobienia tym bardziej, że z braku dostępu do źródeł i nowych tekstów w niektórych ośrodkach akademickich w dalszym ciągu upowszechniano poglądy i literaturę reprezentantów ortodoksyjnej i wykluczającej inne typy dyskursów instrumentalnej pedagogiki „socjalistycznej”.⁷

Wyniki wieloletnich badań T. Hejnickiej-Bezwińskiej znakomicie wpisywały się w tym czasie w budowanie krytycznej świadomości polskich pedagogów wobec tego, czym żyli, co tworzyli czy też co było przedmiotem ich opozycyjnych postaw. Tekst jej referatu został opublikowany dwukrotnie, zarówno w odrębnym tomie naszej sekcji⁸, jak i jako otwierający w tomie pozjazdowym będąc najbardziej reprezentatywnym dla referatów z wszystkich sekcji.⁹ Jak niezwykle trafnie napisała we wstępie do tego ostatniego tomu Henryka Kwiatkowska: *Na naszych oczach dokonuje się zerwanie z linearną koncepcją rozwoju. Obserwuje się „bunt przeciwko porządkowi”. Tempo przemian jest tak szybkie, że niejednokrotnie uniemożliwia przewidywanie następnego ruchu. Dla określenia tej sytuacji przyjmuje się nawet metaforę „kłącza”, szczególnego korzenia, który opiera się regulującemu naciskowi tropizmów, stąd w swym rozwoju, wydaje się nie uprzywilejowywać żadnego z kierunków, rosnąc na boki, w dół, w górę, bez widocznej regulacji. Stąd nowe rośliny wyrastają w miejscu trudnym do przewidzenia. Sytuacja końca wieków dostarcza nam wielu wydarzeń potwierdzających tę metaforę.*¹⁰ To m.in. rozprawy T. Hejnickiej-Bezwińskiej kształtowały naszą samoświadomość w zakresie rozumienia stopnia zapóźnień polskiej pedagogiki oraz konieczności ograniczenia perspektywy pozytywistycznej nurtu monoideologicznego na rzecz uruchamiania badań krytycznych i pogłębiających nasze myślenie oraz badanie filozoficzne i wieloparadygmatyczne.

Dlaczego warto zajmować się kontestacjami pedagogicznymi (łac. *contestatio*, *contestari* — zaprzeczenie, ścieranie się poglądów)? Sądzę, że przede wszystkim z tego powodu, iż są one wynoszone nie tylko przez ideologie lub nurty myśli przeciwstawiające się istniejącym rozwiązaniom pedagogicznym, ale także potwierdzające zarazem wartości, w imieniu których coś jest przez nie kwestionowane. Istotną cechą kontestacji pedagogicznych jest niszczenie, bunt, dewaluacja, odrzucenie, a zarazem konstrukcja czegoś nowego lub dotychczas nieobecnego w pedagogice. Stanowią one radykalny, skrajny zwrot w myśleniu czy działalności praktycznej, zrywający z tradycją. Często towarzyszą też zmianom czy reformom oświatowym. Skutkiem kontestacji pedagogicznych jest odmienny sposób postrzegania rzeczywistości pedagogicznej czy jej idei,

⁷ Kontestacje..., s. 3.

⁸ Tamże, s. 93 i n.

⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, Kryzys pedagogiki, czy kryzys pedagogów? w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska, Wydawnictwo PTP, Warszawa 1994.

¹⁰ H. Kwiatkowska, Wstęp, w: *Ewolucja...* op. cit., s. 9.

zwiększenie progu wrażliwości ludzi na sprawy wychowania czy kształcenia, które dotychczas były pomijane lub niedostrzegane, reorganizacja struktur czy instytucji edukacyjnych, wyodrębnianie się grup społecznych, instytucji o charakterze wspólnot, poszerzenie horyzontów i wyobraźni pedagogicznej społeczeństwa oraz zainteresowanie w nim potrzebami reform.¹¹

Jak mówiła w czasie I Zjazdu Pedagogicznego T. Hejnicka-Bezwińska: *Źródłem oporu w środowisku pedagogów (teoretyków i praktyków) może być:*

1. *Przywiązanie do twierdzeń i teorii, które utraciły moc opisywania i wyjaśniania czegokolwiek w świecie wyzwalającym się z „pozoru” jako podstawowej kategorii opisującej socjalizm.*
2. *Ambiwalentny stosunek ludzi do „realnego socjalizmu” może rodzić pokusę zachowania istoty owego myślenia utopijnego i ograniczenia zmiany do zastąpienia: jednej utopii inną utopią; jednej wartości inną wartością; jednej ideologii inną ideologią – bez zmiany stylu myślenia o edukacji, człowieku i świecie.*
3. *Źródłem oporu wobec zmian w pedagogice i oświacie może być również nostalgia za wielkimi narracjami kulturowymi, które operowały pięknymi hasłami np. równości, sprawiedliwości itp.*¹²

Przykładem doskonale wpisującej się w rzadki obszar socjopedagogicznych badań szkoły, w nurcie tak właśnie rozumianego i oczekiwanego realizmu krytycznego, w świetle którego możliwa byłaby eksplikacja wewnętrznego świata życia i stosunków społecznych w tej instytucji edukacyjnej, okazała się rozprawa Ewy Bilińskiej-Suchanek, także uczestniczki wspomnianego seminarium „Nieobecne dyskursy”. Mamy tu przykład racjonalnej i krytycznej aktywności naukowej badacza, który jest zaangażowany w ciągły proces empirycznie kontrolowanego wyjaśniania tych struktur na podstawie wytwarzanych przez nie zjawisk jawnej i ukrytej przemocy. Okazuje się bowiem, że w tej, z pozoru oczywistej, instytucji można odkryć głębokie struktury, które wyjaśniają powierzchniowe zjawiska¹³.

Autorka tej książki rekonstruuje teoretyczne przesłanki paradygmatu oporu, interpretację oporu w świetle epigenezy rozwoju człowieka oraz dokonuje empirycznej egzemplifikacji czynników jego zaistnienia i zróżnicowania w szkole. Już sam wybór przedmiotu badań wzbudza szczególne uznanie, gdyż w rzeczy samej zostało po raz pierwszy i na taką skalę podjęte przez pedagoga wyzwanie badawcze, o które upominał się już przed kilkunastu laty Lech Witkowski¹⁴. To, że do tej pory nie dostrzegano w tej instytucji edukacyjnej przemocy i oporu wobec niej, bądź – co jest bardziej prawdopodobne – nie mogliśmy lub nie chcieliśmy ich ujawniać – wcale jeszcze nie świadczy o tym, że one nie istniały i nie istnieją. Panująca w okresie PRL m.in. cenzura badań naukowych (w tym języka) stała się w tym przypadku barierą do prowadzenia podstawowych badań naukowych w tym zakresie, a więc i blokadą szans poznania kategorii oporu w (dla) edukacji.

¹¹ Por. Kontestacje pedagogiczne... op. cit., T. Paleczny, Kontestacja. Formy buntu we współczesnym społeczeństwie, Kraków 1997.

¹² T. Hejnicka-Bezwińska, Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów? W: Kontestacje..., op. cit., s. 104.

¹³ E. Bilińska-Suchanek, Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2000 (II wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003).

¹⁴ L. Witkowski, Śmiech jako opór i wyzwolenie, w: Nieobecne dyskursy. Część I, red. Zbigniew Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.

E. Bilińska-Suchanek uczyniła punktem wyjścia do własnych badań nad kategorią oporu krytyczną teorię społeczną jako tę, która — jej zdaniem — najlepiej sprzyja opisywaniu oraz krytycznej analizie rzeczywistości szkolnej, a dzięki temu i dążeniom do zmian. W niej właśnie odnalazła filozoficzne podstawy do poznania i zrozumienia mechanizmów dominacji oraz posłuszeństwa w strukturach społecznych, a tym samym do dostarczenia pedagogom wiedzy i rozbudzenia wśród nich autorefleksji oraz woli walki w interesie jednostkowe-go i społecznego upełnomocnienia osób uczących się i je kształcących. Uświadomienie sobie przez jednostkę dialektyki wolności i przymusu może stworzyć im większe możliwości do upełnomocnienia i emancypacji. Szkoła jest jednym z tych środowisk życia społecznego, w którym mają miejsce zarówno zjawiska dominacji i panowania, jak i wyzwolenia i upełnomocnienia. Pojawia się zatem pytanie, w jakie kompetencje instytucja ta powinna wyposażać swoich uczniów, by mogli efektywnie funkcjonować w społeczeństwie obywatelskim? Można też w tym kontekście zapytać, czy szkoła jest do tego zdolna, skoro sama jest zaliczana do instytucji represyjnych, zorientowanych na reprodukcję przekazu i struktury, determinując w sposób mniej lub bardziej jawny znaczenie i kształt przyszłości swoich uczniów?

Rekonstruując podstawowe przesłanki teoretyczne pedagogiki oporu, autorka „*Opór wobec szkoły*” odwołała się nie tylko do współczesnych filozofów edukacji (H. Giroux, M. Young, B. Murchland, P. McLaren, L. Grossberg, P. Bourdieu, J.C. Passeron, M. Foucault), ale i do odległych w czasie, choć wciąż aktualnych, poglądów polskich socjologów i pedagogów, jak F. Znaniecki, H. Rowid czy wreszcie do rozpraw współczesnych badaczy tego nurtu, jak L. Witkowski, Z. Kwieciński, T. Szkudlarek, Z. Melosik czy A. Dubik. Spełniła w tym przypadku jeden z najważniejszych warunków badawczych, a mianowicie przyjęła właściwą dla kategorii oporu perspektywę epistemologiczną, której założenia mają daleko idące konsekwencje praktyczne.

Powyzsza praca wzbudziła ogromne zainteresowanie wśród pedagogów, zachęcając ich do wchodzenia w spór o zakres i rolę występujących w szkołach zjawisk oporu. Zawarte są w niej tezy, które z jednej strony po raz pierwszy w tak szerokim zakresie podejmowały zagadnienie oporu, z drugiej zaś inspirowały do dalszych badań. Nareszcie zostały ukazane różne wymiary oporu, zarówno te negatywne — w codziennym środowisku życia uczniów oraz w konstruowaniu procesów edukacyjnych przez pedagogów, jak i pozytywne, emancypacyjne. Autorka dokonała zawężenia problemu badań do rodzajów oporu, wynikającego z postaw uczniów wobec szkoły jako instytucji dominującej wobec nich. Szczególnie cenne jest tutaj twórcze rozwinięcie typologii oporu H. A. Girouxa poprzez wzbogacenie jej o trzeci wymiar, jakim jest poziom zaangażowania w opór oraz komponent procesu ambiwalencji (emulacja, mimetyzm czy opozycja). Rekonstruując pojęcie oporu, formy jego występowania w edukacji oraz proponując typologię oporu w szkole na podstawie literatury filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej T. Bilińska-Suchanek stworzyła możliwość dostrzeżenia tego zjawiska i poddania go empirycznej weryfikacji.

Szkoda wprawdzie, że z pewnymi typologiami czy kategoriami definicyjnymi tego pojęcia nie podjęła polemiki, jak chociażby z propozycją rozróżnienia oporu od kontestacji wg J.V. Fernandes, przyjmując za właściwe stwierdzenie, iż *kontestacja ma charakter reprodukcyjny*.¹⁵ Tak się składa, że planem rodzimej

¹⁵ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2000, s. 64.

debaty w ramach kierowanej przeze mnie sekcji „Kontestacje pedagogiczne” w czasie wspomnianego I Zjazdu PTP w Rembertowie w 1993 r. nad istotą kontestacji w polskiej pedagogice było ukazanie transformatywnej roli tego fenomenu. Kontestacja, to przecież zakwestionowanie obowiązującej słuszności, prawomocności, „ruszenie martwej struktury”¹⁶, to uwalnianie się od starych schematów¹⁷, to radykalna zmiana w sposobie postrzegania rzeczywistości¹⁸, nie można więc godzić się na takie jej przeciwstawienie kategorii oporu, które lokowałoby kontestację na pozycji inhibitora zmian. Łacińskie *contestari*, *contestor* to zaprzeczenie a jednocześnie potwierdzenie wartości, w imieniu których coś zostało zanegowane.

Dyskusyjna jest także normatywnie skonstruowana przez E. Bilińską-Suchanek teza, że szkoła może być terenem kształtowania się kompetencji komunikacyjnych uczniów w ich relacjach z nauczycielami, zgodnie z modelem dyskursu wg J. Habermasa. Jak pisze: *Nauczyciel i uczeń tylko wówczas będą mogli osiągnąć „prawdziwy konsensus”, gdy na czas rozmowy zawieszą hierarchię szkolną. Pełna symetryczność relacji pomiędzy uczestnikami dyskursu ma oznaczać takie samo prawo do spełniania aktów mowy, jak i do kwestionowania podnoszonych wraz z nimi roszczeń do ważności.*¹⁹ Zdaniem Habermasa dyskurs komunikacyjny nie może brać pod uwagę tylko intencji argumentujących podmiotów, ale i racjonalność struktur społecznych, w ramach których ma miejsce proces wymiany argumentów. Trudno jest przecież o uzyskanie porozumienia tam, gdzie struktura społeczna zakłada dychotomiczny podział ról społecznych na tych, którzy mają prawo mówić i tych, którym wolno jedynie słuchać czy na tych, którzy mogą wydawać polecenia i pouczać innych oraz tych, których jedynym ‘prawem’ jest obowiązek posłuszeństwa.

Z teoretycznych ram kategorialnych działań komunikacyjnych wg J. Habermasa wynika wyraźnie, że nie występują w nich takie centralne pojęcia pedagogiczne jak: wychowanie, kształcenie czy nauczanie. Ów filozof pisze o interakcjach socjalizacyjnych, a nie o działaniach pedagogicznych, które zakładają asymetrię między wychowawcą a wychowankiem. Działania te muszą bazować na czasowej asymetrii w zakresie wiedzy i umiejętności podmiotów edukacji szkolnej. Udoskonalić można kogoś tylko wówczas, kiedy podlega on relacjom pod- i nadrzędności, pedagog zaś działa w imieniu wychowanka jako rzecznik jego interesów, naucza go, by umożliwić mu uczenie się, wychowuje go, by ułatwić mu samowychowanie. Wartość teorii krytycznej J. Habermasa dostrzegałbym zatem nie tyle w możliwości jej zastosowania do przekształcania stosunków społecznych między nauczycielami a uczniami, ale rozpoznawania prawomocności kontekstu normatywnego działań i definicji sytuacji wychowawczych, będących wytworem wszystkich nauczycieli w danej placówce.

Należałoby sobie odpowiedzieć na pytanie, czy szkoła jest wspólnotą edukacyjną, jeśli procesy kształcenia i wychowania nie są kreowane przez wspólnotę nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, jeśli nie powstają one w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania, jeśli nie ma wśród samych pedagogów porozumienia i wzajemnego poszanowania? Młodzież szkolna wypowiada swoim nauczycielom posłuszeństwo i kwestionuje normatywny układ odniesienia skierowanych na nią oddziaływań pedagogicz-

¹⁶ J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, KRYTYKA, Warszawa 1989.

¹⁷ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975.

¹⁸ J. Górniewicz, *Warunki i znaczenie kontestacji edukacyjnych XX wieku. Uwagi nie-kontestatora*, w: *Kontestacje pedagogiczne...*, op.cit.

¹⁹ T. Bilińska-Suchanek, op. cit., s. 31.

nych właśnie dlatego, że doświadcza nie tyle własnego kryzysu tożsamości, ile kryzysu tożsamości swoich pedagogów oraz ich braku kompetencji komunikacyjnych.

Nie bardzo czytelne i zrozumiałe jest wyróżnianie przez autorkę obok siebie, jako zupełnie odrębnych, trzech pedagogii: pedagogiki oporu, pedagogiki krytycznej i pedagogiki radykalnej. W świetle dokonanej w pracy analizy ewolucji idei i prądów społecznych, pedagogika radykalna jawi się jako badająca instytucję szkoły głównie z perspektywy odzwierciedlania przez nią dominującego społeczeństwa, postrzegania nauczycieli jako funkcjonariuszy, a uczniów jako ofiar ich oddziaływań.²⁰ Pedagogika oporu tworzy – zdaniem E. Bilińskiej-Suchanek – „język nadziei”, kiedy postrzega szkołę jako miejsce otwarcia na konflikt, kontestację i autokreację jej podmiotów edukacyjnych, proponując odejście od deterministycznego myślenia.²¹ Pedagogika krytyczna zaś wprowadza do obiegu publicznego „język krytyki” demistyfikuje dominujące ideologie i praktyki społeczne, które niosąc z sobą przemoc i dominację upowszechniają postawy przetrwania i bierności. Ich uświadomienie mobilizuje potencjał emancypacyjny.²²

Można jednak zapytać, czym się różni poznawcza atrakcyjność i odmienność podejścia aplikacyjnego do kategorii oporu w tych trzech nurtach? Jak się one mają do problematyki badawczej nowej socjologii edukacji, której przedstawiciele przejmowali problemy badawcze pedagogów oraz wysuwali postulaty niehierarchicznej formy pedagogiki szkolnej? Sądzę, że zamiast mówić o trzech pedagogiach (krytycznej, radykalnej i oporu), trafniejsze byłoby przyjęcie za Yves Bertrandem²³, że mamy tu do czynienia z pedagogiką krytyczną, która integruje w sobie wyniki badań nad m.in. kategorią oporu na przecięciu się trzech nurtów teoretycznych: ortodoksyjnego marksizmu (S. Bowles, H. Gintis, M. Apple, E. Ellsworth, S. Aronowitz, P. Bourdieu, J.C. Passeron, W.B. Stanley, H. Giroux), nowej socjologii edukacji (M. Young) i studiów kulturowych, „cultural studies” (J. Habermas, T. Adorno, H. Marcuse, F. Pollock, L. Löwenthal, E. Fromm, L. Althusser, G. Deleuze, F. Guattari, J. Baudrillard i M. Foucault).

Niezaprzeczalną zaletą badań E. Bilińskiej-Suchanek są wyniki badań, jakie przeprowadziła na próbie liczącej łącznie 1090 uczniów z 26 szkół ponadpodstawowych i pomaturalnych. Ułatwiają nam one zrozumienie słabości oddziaływań współczesnej szkoły średniej na młodzież w jej, jakże znaczącym dla kształtowania się tożsamości, okresie życia, odkrywają głębokie różnicowanie postaw oporu uczniów wobec tej instytucji oraz wskazują na potrzebę jak najszybszego zbadania takich postaw wśród samych nauczycieli. Badana młodzież okazała się ambiwalentną w swoim oporze wobec nauczycieli, w tym opór akomodacyjny, bierny i agresywny wobec grona pedagogów okazał się największy.²⁴

Ujawnione zostały zjawiska, które stawiają pod znakiem zapytania sens prowadzenia zasadniczych i średnich szkół zawodowych, gdzie dominują nauczyciele bezradni wobec problemów młodzieży uczącej się, generujący wśród niej opór bierny, a nawet agresywny (wandalizm, ucieczki z lekcji oraz przestępczość) czy

²⁰ E. Bilińska-Suchanek, s. 53 i n.

²¹ Tamże, s. 41.

²² Tamże, s. 39.

²³ Bertrand Y., *Soudobé theorie vzdělávání, přeložil Oldřich Selucký*, Portál, s. r. o., Praha 1998.

²⁴ Tamże, s. 132-135.

prowadzący do wysokiego wskaźnika marginalizacji uczniów. Wnioski z analizy ilościowo-jakościowej brzmią alarmująco — *Nauczyciele w szkole jako systemie społecznym są bezpośrednią przyczyną wycofywania się młodzieży z naturalnego, otwartego i zewnętrznego oporu typu transformatywnego i wchodzenia w opór wewnętrzny typu akomodacyjnego, biernego i agresywnego.*²⁵

Przytoczone liczby i współczynniki korelacji tak niepokojących zjawisk, jak wycofywanie się młodzieży z dyskursu z nauczycielami, z autentycznego porozumiewania się z nimi, rezygnowanie z otwarcia się wobec nauczycieli, aż po pozorowanie lojalności i aktywności alarmują o jak najszybszą reformę szkolnictwa ponadpodstawowego. Nie chodzi tu jednak o transformację programową czy strukturalną, ale o kulturową zmianę w obszarze współczynnika humanistycznego szkoły w środowisku nauczycielskim. Dzięki przyjęciu szerokiego zakresu badanych zmiennych niezależnych, otrzymujemy bardzo rzetelny obraz rozkładu postaw oporu uczniów wobec szkoły i procesów edukacyjnych w korelacji z ich sytuacją rodzinną, pozycją społeczną w klasie szkolnej czy miejscem zamieszkania (miasto — wieś). Formułowane przez autorkę wnioski w obszarze wybranych zmiennych są uzasadnione w sposób bardzo rzeczowy, statystycznie poprawny i z zachowaniem niezbędnego dystansu do interpretowanych faktów. Zawarte dane empiryczne powinny wywołać w polskim społeczeństwie wstrząs, a szczególnie wśród nauczycieli szkolnictwa ponadgimnazjalnego, by i ono obudziło się z letargu i budowanego latami przyzwolenia na nietykalność czy obojętność wobec pseudopedagogicznych postaw — jak się okazuje — dużej części nauczycieli na tym szczeblu kształcenia. Cała rozprawa powinna być silnym argumentem (nie tylko dla MEN) na rzecz potrzeby przeprowadzenia głębokiej i rzeczywistej reformy w tym środowisku szkolnym!

Niestety, jak się okazuje, została ona zepchnięta wyłącznie do obszaru dyskursu naukowego, owocując kolejnymi publikacjami w tym zakresie, natomiast zupełnie została niedostrzeżona przez polityków oświatowych. Tymczasem przedstawione w tej publikacji wyniki badań powinny stać się ważnym wkładem poznawczym w „odbrązowienie”, wciąż idealizowanego w naszym kraju, stanu kondycji osobowościowej nauczycieli, zachęcając do dyskusji na temat jego słabości, źródeł konfliktów, zagrożeń rozwojowych czy braków kompetencyjnych. Niewątpliwie niniejsza rozprawa stanie się dla kolejnych pokoleń młodych naukowców twórczą inspiracją do własnych poszukiwań badawczych czy prowadzenia dyskursu teoretycznego nad zjawiskiem oporu wobec szkoły w zakresie współczesnej pedagogiki szkolnej. Otworzyła też drogę do pogłębionych badań empirycznych w szkolnictwie ponadgimnazjalnym czy badań pedeutologicznych w odpowiadającej mu grupie nauczycieli²⁶.

²⁵ Tamże, s. 269.

²⁶ E. Bilińska-Suchanek, Typ szkoły jako czynnik różnicujący opór wobec niej, *Edukacja* 2001 nr 4; tenże, Akomodacja czy twórcza opozycja. Opór w szkole [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. Tadeusz Lewowicki, Alina Szczurek-Boruta, Barbara Grabowska, UŚI — Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn-Warszawa-Kraków 2005; A. Dubik, *Tożsamość i opór*. UMK, Toruń 1995; tenże, *Filozofia i opór*, UMK, Toruń 2003; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001; A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieży. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006; S. Pasikowski, *Problem transgresji w kontekście oporu w edukacji*, *Edukacja* 2005 nr 2; *Kreatywność oporu w edukacji*, red. Ewa Bilińska-Suchanek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. Ewa Bilińska-Suchanek, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, P.W. „Warex” Toruń 2006.

Powracając zatem do dorobku naukowego T. Hejnickiej-Bezwińskiej warto dostrzec, że kontynuowała w toku swoich badań analizy stanu polskiej pedagogiki, wskazując na konieczność prowadzenia badań, które poszerzałyby naszą samowiedzę o obciążeniach pozostałościami „realnego socjalizmu” w teorii i praktyce edukacyjnej w wyniku etatyzacji pedagogiki polskiej. Słusznie wskazywała na początku lat 90. na pojawienie się, w wyniku zmian ustrojowych, z jednej strony różnych teorii, orientacji i podejść badawczych, które przeciwstawiły się monocentrycznemu myśleniu i łaadowi społecznemu, z drugiej zaś pisała o braku podręczników pedagogiki, które operowałyby *innym językiem i innym myśleniem niż dominująca dotychczas „naukowa pedagogika socjalistyczna”*.²⁷

Dyskurs o pedagogice i edukacji wymagał wzmocnienia tłumaczeniami, rekonstrukcjami, omówieniami i interpretacjami nieobecnych dotychczas rozpraw naukowców zachodnioeuropejskich, gdyż mimo transformacji narastała nostalgia za wielkimi narracjami ideologicznymi, uzasadniającymi utrzymywanie pedagogiki instrumentalnej, adaptacyjnej, pedagogiki jedynie słusznych celów wraz z technologią skutecznego wdrażania jej do praktyki oświatowej. Chociaż więc naturalne było przywiązanie do twierdzeń i teorii, które utraciły już moc obowiązkiwania i wyjaśniania w obszarze edukacji, to jednak jednym z podstawowych zadań, zmierzających do zaistnienia rzetelnego dyskursu w pedagogice i o edukacji, miało być *ujawnianie, opisywanie i wyjaśnianie złudzeń, stereotypów, mitów zawłaszczających świadomość podmiotów edukacyjnych. (...) Nie jest bowiem łatwo zrezygnować i wyzolić się z roszczeń społecznych kształtowanych przez fałszywe obietnice pedagogiki instrumentalnej, oferującej zaprojektowanie skutecznych metod i sposobów „produkcowania” ludzi, którzy stworzyliby świat szczęśliwy (...)*.²⁸

Refleksja badawcza T. Hejnickiej-Bezwińskiej mieści się zatem w nurcie myślenia ponowoczesnego, a w jego obszarze w nurcie teorii krytycznej, której zadaniem jest odsłanianie ograniczeń, barier i ułomności dyskursu w tak trudnym dla całego społeczeństwa okresie transformacji politycznej, kulturowej i gospodarczej. Zachęca bowiem w swoich rozprawach do swoistego rodzaju kontestowania w pedagogice tej orientacji, tego paradygmatu, który, przenikając do teorii i praktyk edukacyjnych przez dziesięciolecia, nie stracił przecież swojej mocy obowiązującej, ale moc jedynie obowiązującego. Pytanie o sens jej buntu nie wyklucza przecież prawa kolejnych pokoleń badaczy do prowadzenia diagnoz empirycznych w nurcie pozytywistycznym.

Nie można pominąć w dyskursie kontestacyjnym tej autorki rozprawy, która w drugiej połowie lat 90. była pierwszą próbą odkłamania historii oświaty i pedagogiki polskiej w latach 1944-1989 ze świadomością tego, że *ten właśnie czas historyczny jest jednocześnie czasem biograficznym badaczy tego okresu i czytelników ich tekstów. Biograficzne uwikłanie w fakty, zdarzenia, procesy – dzisiaj już historyczne – ma niewątpliwie wpływ na przyjmowaną perspektywę poznawczą, a opisy, wyjaśnienia i interpretacje muszą budzić bardzo żywe emocje z powodu różnorodności owych perspektyw i ich biograficznego uwikłania*.²⁹ W moim przekonaniu jest to niezwykle cenne i wciąż jeszcze niewykorzystane w naukach pedagogicznych

²⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności, Wydawnictwo '69, Warszawa 1997, s. 6.

²⁸ Tamże, s. 7.

²⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami. Część IV, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 1996, s. 5.

otwarcie dyskursu krytycznego wobec oświatowców i naukowców w niedalekiej przeszłości w strukturalną i ideologiczną sowietyzację oraz totalitaryzm. Autorka demistyfikuje zarazem „białe plamy” i wpisujące się w zbiorową świadomość naszego narodu fałszywe historyczne fakty, zdarzeń, procesów, mechanizmów czy interesów, jakie były realizowane przez władze PRL, także z udziałem pedagogiki.

T. Hejnicka-Bezwińska walczy o to, byśmy jako naród nie przegrali bitwy o pamięć społeczną czasów, które silnie wpisały się we wszystkie obszary naszego życia, pozostawiając trwałe ślady i pozostałości syndromu „homo sovieticus”. Proponuje dla zrozumienia uwarunkowań źródeł i przyczyn naszej teraźniejszości trzy poziomy opis, wyjaśniania i interpretacji minionych zjawisk: poziom interpretacji „0” (zerowej), polegający na analizie materiałów źródłowych i uwzględniający zarazem biografię badacza (także jego biografię naukową – dobór problemu badawczego, zaangażowanie w jego rozwiązywanie, nastawienie emocjonalne, kompetencje badawcze itp.), poziom interpretacji „I” (pierwszego rzędu), łączący dwie perspektywy badawcze – historyczną i pedagogiczną (dominacja orientacji ideologiczno-praktycznej) oraz poziom interpretacji „II” (drugiego rzędu), gdzie interpretacja powinna być prowadzona w ramach metanaukowych systemów wiedzy z nauk humanistycznych i społecznych.³⁰

Rozprawa T. Hejnickiej-Bezwińskiej pojawiła się w momencie, kiedy konieczna była radykalna odnowa nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale przede wszystkim oczekiwana była zmiana mentalna, kulturowa, intrapsychiczna naszego środowiska, w której kluczową, wspomagającą rolę powinni odegrać samodzielnie myślący, refleksyjni i kreatywni nauczyciele oraz akademicy, intelektualści zaangażowani na rzecz demokratycznych i efektywnych gospodarczo przemian, sami będący przykładem, nośnikami mądrości i kompetencji zmiany świata społecznego. Jak pisał o tym Z. Kwieciński następstwem doby realnego socjalizmu był zły stan wykształcenia Polaków. W świetle jego diagnoz stan ten cechowały: fragmentaryzacja rozumu przez przestarzałe ale rozrosłe „przedmioty nauczania”, ciasnota horyzontów humanistycznych, wąskie profile wczesnego przygotowania zawodowego, niepozwalającego obecnie elastycznie zachowywać się na kształtującym się rynku pracy, niedobór kompetencji komunikacyjnych i informatycznych, brak systemu instytucji ustawicznego kształcenia, wielkie zróżnicowanie w poziomie funkcjonowania szkół, ogromne strefy ubóstwa kulturowego, w tym funkcjonalnego analfabetyzmu w sytuacji, gdy liberałowie i zwolennicy wolnej gry rynkowej skłonni są odrzucać zasadę równych szans w oświacie.

Jest to też kwestia podstawowych braków w wychowaniu i jego kulturowym kontekście, takich, jak: powszechne nierespektowanie prawa, postawy roszczeniowe, bezinteresowna zawiść wobec każdego, kto odnosi sukces lub posiada więcej, konserwatyzm formalny i niechęć do uczestnictwa w organicznym tworzeniu zmian, lokowanie przyczyn własnej deprivacji poza sobą, poczucie obcości i bezsilności politycznej, brak spójnych norm i życie poza wartościami, deklaratywność i rytualność religii, rozbite więzi społeczne i brak kulturowego spoiwa dla ich ponownego spajania, nieprzejrzystość perspektyw dla młodzieży, poczucie niezawinionej krzywdy i oczekiwanie szybkiego jej naprawienia przez jakieś siły zewnętrzne.³¹

³⁰ Tamże, s. 8-9.

³¹ Tamże, s. 20.

Niewątpliwie prace T. Hejnickiej-Bezwińskiej doskonale odpowiadały na konieczność dokonania rozrachunku z przeszłością, z pedagogiką socrealizmu. Jeszcze silniej akcentowały brak zgody na unikanie zrozumienia – opóźnianego przez część elit naukowych minionej formacji – procesów koniecznego „przejścia” do ponowoczesności, do cywilizacji informatycznej i do rywalizacji wielu małych prawd i wielu małych, lokalnych narracji naukowych. Konieczne było – jej zdaniem – przyspieszone i bardziej radykalne odejście od pozostałości po Rozumie Instrumentalnym „naukowej pedagogiki socjalistycznej”, której trwanie grozi w sposób szczególny:

- 1) zbyt wielką lekkością i łatwością odejścia i potępienia ideologii, na której wyrosła duża liczba „uczonych” – bez należytej krytycznej refleksji nad tym stanem;
- 2) brakiem troski o prawdę, ujawniającą się przede wszystkim w podejmowanych grach mimetycznych;
- 3) instrumentalnym wykorzystywaniem standardów naukowych (powołań, cytowań), służących podtrzymaniu „pozorów” bycia we „właściwej” opcji, światopoglądzie, formacji intelektualnej itd.;
- 4) skłonnością do przeceniania roli „prawodawcy” i niedoceniańa roli „tłumacza”;
- 5) tworzeniem legend i mitów, aby ukryć to, czego nie chce się ujawnić z powodów partykularnych itd.³²

To, czym przekonuje i co konsekwentnie podtrzymuje w swoich rozprawach T. Hejnicka-Bezwińska, to aktualność kontestacyjnego wobec pedagogiki instrumentalnej dyskursu, który powinien uwydatnić zagrożenia, wynikające z aprobaty i uznania w społeczeństwie jej populistycznej wersji, która odwołuje się do wyobrażeń potocznych o dyscyplinie naukowej i jej przedmiocie badań, zwodzi ofertę spełnienia dyletanckich rozszczeń. Posiadaczom „wiedzy potocznej” o wychowaniu zapewnia dobre samopoczucie, przekonuje ich bowiem, że posiadają wiedzę, która nie różni się od tej, jaką posługują się ludzie profesjonalnie zajmujący się edukacją. (...) Może w tym tkwi przyczyna, że pedagogika (i pedagogzy) traktowana jest przez innych (także przedstawiciele innych dyscyplin naukowych) mało poważnie, jako ta inna – gorsza.³³

Kontestacyjny zatem dyskurs w łonie samej pedagogiki nad jej tożsamością naukową staje się wyzywaniem dla kolejnych pokoleń naukowców, by tworzona przez nich wiedza i procedury badawcze nie były kwestionowane przez przedstawiciele innych nauk humanistycznych i społecznych. *Nie bez znaczenia jest „zła” pamięć społeczna o pedagogach i pedagogice. Publicznie znane i pamiętane są przejawy serwilizmu, koniunkturalizmu, konformizmu, cynizmu itd. – częstsze niż w innych środowiskach opiniotwórczych.*³⁴ Być może to jest ten punkt niezbędnego uświadomienia sobie dna, które najpierw miało charakter stricte mono-ideologiczny, a obecnie przyjmuje pozór odciążenia się od własnej przeszłości w swoim populistyczno-etatystycznym nastawieniu na instrumentalne rozwiązania problemów praktycznych, podtrzymując niemoc wyjścia nauk o wychowaniu z nieustannego kryzysu próżni intelektualnej, zamiast dostarczać społeczeństwu i uczynom – poprzez promowanie filozoficzności, teoretyczności i historyczności pedagogiki świadomej konieczności poszukiwania swej tożsamości – krytycznych punktów odniesienia do dalszego jej rozwoju.

³² T. Hejnicka-Bezwińska, Tożsamość pedagogiki ... op. cit. 154-155.

³³ Tamże, s. 156-157.

³⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, W poszukiwaniu racjonalności polskiej pedagogiki współczesnej, [w:] Racjonalność pedagogiki. Materiały z konferencji naukowej, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, WSP Bydgoszcz 1995, s. 28.