

MAREK REMBIERZ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O UCZENIU SIĘ PLURALIZMU W/DZIĘKI PEDAGOGICE. PLURALISTYCZNE PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI I RÓŻNORODNE OBLICZA PLURALIZMÓW W KRYTYCZNYM ROZPOZNANIU REFLEKSJI METAPEDAGOGICZNEJ

Czy zdołamy uratować świat pedagogicznej myśli, pedagogiki otwartej na różnicę, na pluralizm (nie mylić z [...] chorobą, jaką jest relatywizm)?¹ (Bogusław Śliwerski).

Czy szkoła i inne instytucje edukacyjne dążą do [...] rozwiązań na zasadzie pluralizmu kulturowego, czy oddziałują jako instytucje reprezentujące interesy grupy dominującej, [...] odpowiadają za realizację wartości kulturowych tylko tej grupy dominującej?² (Jerzy Nikitorowicz).

Mówienie jednym głosem jest postulatem polityków, nie społeczeństwa, zwłaszcza nowoczesnego społeczeństwa pluralistycznego. [...] polifoniczność jest [...] cechą i przywilejem zbiorowości³ (Jerzy Bartmiński).

¹ B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 14.

² J. Nikitorowicz, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 23.

³ J. Bartmiński, *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą*, w: *Podmiot w języku i kulturze*, J. Bartmiński, A. Pajdzińska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 180–181.

Pluralizacja życia ludzkiego oznacza z jednej strony nagromadzenie różnorodnych alternatyw działania [...], poczucie wyzwolenia z przymusów społeczno-kulturowych, podaż różnorodnych ofert do wyboru, z drugiej zaś – poczucie niepewności związane z porzuceniem trwałych wartości i norm [...] oraz wiele innych trudności (określane jako [...] ambiwalencje [...])

Idee pluralizmu, różnorakie ich rozwinięcia teoretyczne i konkretyzacje ideowe wraz z ich promocją i próbami urzeczywistniania w praktyce społecznej, stanowią współcześnie *signum temporis*. W pluralistycznym uformowaniu życia publicznego i zabezpieczaniu jego trwałości upatruje się jedną z podstawowych gwarancji, iż nie nastąpi regres do uniformizmu ideowego i politycznego, nie powrócą monolityczne reżimy, dążące (sięgając po przymus i terror) do pełnego podporządkowania sobie całokształtu ludzkiej egzystencji. Wykazuje się przy tym pilną potrzebę ustawicznego uczenia się pluralizmu w dynamicznie zmieniającym się i coraz bardziej złożonym życiu społecznym, gdyż w obliczu tej wzmożonej dynamiki i złożoności wzmagają się pokusy ucieczki w wyznawanie i praktykowanie jednego i uniformizującego zestawu prostych dyrektyw działania. W zetknięciu i konfrontacji ze wzrastającymi pokusami uniformizmu i fundamentalizmu tym bardziej zdecydowanie zwolennicy pluralizmu wyrażają swe postulaty, aby konsekwentnie kształtować (w systemach edukacji formalnej i nieformalnej) przede wszystkim przekonania i postawy sprzyjające efektywnemu urzeczywistnianiu pluralizmu w jego pożądaną, wielowymiarową postać.

W wielu koncepcjach życia społecznego, które silniej lub słabiej oddziałują na poczynania praktyczne, kładzie się szczególny nacisk na walory pluralizmu, uznając przy tym, iż w sytuacji konfliktu wartości – mimo podejmowanego ryzyka i ponoszonych kosztów – powinno się dać pierwszeństwo pluralizmowi. Idee pluralizmu są przedmiotem refleksji intelektualnej, akademickiej, *sine ira et studio*, refleksji zdystansowanej wobec afirmowania ideologicznych rozstrzygnięć. Idee te są też przedmiotem światopoglądowo zaangażowanej debaty publicznej. Choć bywa, iż te dwa, przynajmniej w wyjściowym założeniu, odmienne podejścia i sposoby rozważań (dyskusji) przenikają się z sobą i bywają trudno od siebie odróżnialne, a refleksja intelektualna zatracza pożądaną dla niej cechy dociekań możliwie bezstronnych, prowadzonych „bez gniewu i upodobania”. Idee pluralizmu skłaniają nie tylko do analitycznego badania treści używanych pojęć, ale budzą rozognione dyskusje i spory, dotyczą bowiem spraw egzystencjalnie i aksjologicznie doniosłych. A względem nich trudno pozostać jedynie w pełni niezaangażowanym obserwatorem, gdyż trzeba dokonać osobistych wyborów, trzeba samemu usytuować się wśród idei i wartości⁴.

⁴ Zob. M. Rembierz, *Uczenie się pluralizmu i kształtowanie tożsamości religijnej w kontekście kulturowych i światopoglądowych odmienności – między tradycyjnym zróżnicowaniem a współczesnym pluralizmem*, „Politeja. Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2017, nr 46, s. 191–237.

Pluralizacja idei i wartości zmienia podstawowe wymiary ludzkiej egzystencji, jak – z punktu widzenia socjologii moralności i socjologii religii – zauważa Janusz Mariański: „W społeczeństwach o charakterze pluralistycznym, będących społeczeństwami doznań, w których reorganizacja życia społecznego dokonuje się wokół konsumpcyjnego rynku, kształtują się odmiennie niż dawniej więzi między ludźmi. Nabierają one charakteru tymczasowości i krótkotrwałości”⁵. Oferowana wielość odmiennych wyborów i moż-

⁵ J. Mariański, *Religia i moralność w świadomości Polaków: zależność czy autonomia?*, „Konteksty Społeczne” 2015, t. 3, nr 1(5), s. 20. J. Mariański eksponuje wieloaspektowość procesów pluralizacji: „W warunkach kształtującego się społeczeństwa pluralistycznego w naszym kraju przybywa różnorodnych wartości i norm oraz modeli i wzorów zachowań, liberalizuje się podejście do doktryn religii i Kościołów, a to, co jeszcze do niedawna było społecznie i religijnie zakazane, staje się aprobowane z zastrzeżeniami lub aprobowane bez zastrzeżeń”, J. Mariański, *Religia i moralność w świadomości Polaków...*, s. 18. Warto przywołać też analizy i badania z zakresu socjologii moralności i socjologii religii, zawarte w innych publikacjach tego autora, w których rozpatruje on kwestię współczesnego rozumienia i funkcjonowania pluralizmu: J. Mariański, *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym. Polska lat dziewięćdziesiątych*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1993; J. Mariański, *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 1997. J. Mariański zwraca uwagę na ponowoczesne rozumienie pluralizmu: „radykalny pluralizm, nieograniczona różnorodność, fragmentaryczność, przypadkowość, prawo do inności (odmienności), *dysSENS* (dissens), ambiwalencja, realizacja wolności na różne – jednakowo ważne – sposoby”, J. Mariański, *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością...*, s. 38. Pluralizm społeczno-kulturowy i radykalizujący się indywidualizm prowadzą do tego, że „również w sferze życia religijnego jednostka jest »zmuszona« do wybierania i budowania swojej indywidualno-biograficznej religijności”, ibidem, s. 55. „[...] radykalizacja religijnego pluralizmu ma przynajmniej dwa aspekty: z jednej strony rozwijają się nowe nurty i ruchy religijne, niezależne od zinstytucjonalizowanych modeli chrześcijańskich; z drugiej – religijność traci swoje oparcie w strukturach ugruntowanych w grupach społecznych i w całym społeczeństwie. Religijność kościelna jest ustawnie w odwrocie, staje się w społeczeństwach pluralistycznych »sprawą« mniejszości jako jedna spośród wielu ofert i propozycji, zwłaszcza w wielkich aglomeracjach miejskich”, ibidem, s. 230. W monografii z 2010 r. *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym* autor konstatuje: „Pluralizacja doprowadziła do stanu, w którym pojawia się dużo więcej wyborów niż poprzednio. Obecność alternatyw wyboru sprawia, że to, co uchodziło w religii za »oczywiste«, »naturalne« czy »normalne«, zostaje zakwestionowane. [...] Utrata religii jako czegoś wyjątkowo ważnego dla świadomości jednostki oznacza, że jest ona zmuszona dokonywać wyborów, czyli korzystać ze swoich preferencji”, J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 146. „Pluralizm religijny może wywołać protestantyzację katolicyzmu i katolicyzację protestantyzmu. [...] Pluralizm może prowadzić do niepewności, synkretyzmu, a nawet relatywizmu, ale może również pociągać za sobą większą świadomość różnic między religiami, wzrost aktywności i zróżnicowanie ofert Kościołów dla wiernych oraz większą dynamikę rozwojową. [...] Z pluralizacją i indywidualizacją wiąże się relatywizacja przekonań religijnych. [...] Relatywizacja i indywidualizacja, związana z pluralizmem religijnym, sprawiają, że zmienia się jakość religijna. Staje się ona bardziej osobisto-subiektywna, zorientowana na doznania i doświadczenia, [...] na przeżycia estetyczne, niekiedy spragmatyzowana”, ibidem, s. 149–151. „Religijności współczesne stają się wielowymiarowe, mobilne, dynamiczne, płynne, rozproszone, pluralistyczne i zindywidualizowane, rozwijają się w warunkach dostosowywania »produktu« religijnego do [...] [potrzeb] konsumentów. [...] Nowa religijność i nowa duchowość nie muszą być wobec siebie alternatywne [...], mogą się wzajemnie uzupełniać i do pewnego stopnia wzmacniać. [...] Pluralizacja i indywidualizacja artykułują [...] procesy transformacji religijności. Stanowią one [...] nowe i ważne, do pewnego stopnia alternatywne [...] modele życia religijnego i duchowego”, ibidem, s. 192–194. Uwagę zwraca rozdział III: *Pluralizm społeczno-kulturowy a religijność* (s. 119–155), w mono-

liwość dokonywania zmian osłabia stabilność przekonań i postaw, skłania do odstępowania od podejmowania ostatecznie wiążących decyzji. Jednak ta sytuacja – mająca istotne znaczenie m.in. z punktu widzenia idei i praktyk wychowawczych – nie jest dyktowana jakimś determinizmem funkcjonującym wewnątrz pluralizmu, który – mocą konieczności – miałby przymuszać do życia jedynie w stanie nieustannej tymczasowości i krótkotrwałości, bez prawa do decyzji ostatecznie wiążących. W sytuacji determinizmu wymuszającego życie wyłącznie wedle bezwzględnie obowiązujących reguł tymczasowości i krótkotrwałości należałoby mówić nie o pluralizmie, ale o redukcjonizmie ograniczającym zakres zasadniczych ludzkich wyborów do tylko jednej formuły tymczasowości i krótkotrwałości⁶. Pytania o różnorakie aspekty i skutki współczesnych procesów pluralizacji to także aktualne wyzwanie dla pedagogiki.

Refleksja pedagogiczna zdaje się być szczególnie wrażliwa na sprawę pluralizmu, jego rozumienia i praktykowania, na wielowymiarowe odniesienia pluralizmu do świata wartości. W szczególności dotyczy to tych wartości i konfliktów wartości, które są bliskie wielorakim formom działań pedagogicznych. W refleksji pedagogicznej rozpatruje się – mniej lub bardziej krytycznie – różne aspekty i konsekwencje idei pluralizmu, które są eksponowane i promowane na współczesnym rynku idei, uwzględnia się przy tym

grafii: J. Mariański, *Megatrendy religijne w społeczeństwach ponowoczesnych Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016. „Radykalny pluralizm w różnych dziedzinach ludzkiego życia jest najbardziej wyraźnym symptomem społeczeństwa ponowoczesnego”, J. Mariański, *Pluralizm społeczno-kulturowy a moralność*, w: *Leksykon socjologii moralności*, J. Mariański (red.), Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2015, s. 584. Zob. też: M. Rembierz, *Tropy transcendencji... Współczesne myślenie religijne wobec pluralizmu światopoglądowego i relacji międzykulturowych*, „Świat i Słowo” 2014, (2)23, s. 17–50; A. Kasperek, *Czy pluralizm religijny prowadzi do sekularyzacji? Socjologiczna glosa w sprawie polemiki Steve’a Bruce’a z Peterem Bergerem*, w: M. Libiszowska-Zółtkowska, S. Grotowska (red.), *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2010, s. 131–144; S.T. Kołodziejczyk, *Pluralizm jako wartość i antywartość. Filozoficzne tło życia społecznego*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2010, XXX, s. 35–62.

⁶ Niektóre aspekty egzystencjalnych kosztów i dylematów powodowanych współczesnymi procesami pluralizacji wskazuje Leszek Korporowicz: „Dekompozycja wielu tradycyjnych wzorów kulturowych powoduje towarzyszącą jej dezintegrację w obszarze osobowości kulturowej i poważne osłabienie tworzących ją wartości kierunkowych, określających wybierane cele życiowe. Tożsamość kulturowa konstruowana jest bowiem nie tylko w oparciu o dostępny świat znaczeń, ale także poprzez dopełniający go świat wartości. [...] Zasada wzajemnej tolerancji pociąga za sobą koszt pluralistycznego, często zdeintegrowanego horyzontu wartości wspólnych, które postrzegane są w sposób coraz bardziej abstrakcyjny, akceptowalny na poziomie wspólnoty państwowej. Reintegracja obszaru znaczeń i wartości stanowi coraz częściej poszukiwany model rozwoju kulturowego. Problem polega jednak na długiej praktyce systematycznej destrukcji wzorów tej integracji, jaką narzuciła współczesna cywilizacja, redukując aksjologiczny wymiar wielu działań indywidualnych i zbiorowych”, L. Korporowicz, *Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, w: L. Korporowicz, P. Pichta (red.), *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2016, s. 27–28. Zob. E. Ogrodzka-Mazur, „Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. *Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t.1. *Konteksty teoretyczne*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009, s. 85–99.

wielość idei pluralizmu przedstawianych w odmiennych ujęciach koncepcyjnych, które mają swe odniesienia w szeroko pojętej sferze działań i instytucji pedagogicznych. W refleksji pedagogicznej uwzględnia się też zagrożenia, które towarzyszą pluralizmowi lub są przeciw niemu zwrócone, a których również on sam – np. w sferze edukacji – może być nośnikiem.

„Czy zdołamy uratować świat pedagogicznej myśli, pedagogiki otwartej na różnicę, na pluralizm (nie mylić z [...] chorobą, jaką jest relatywizm)?” – pyta jeden z czołowych znawców współczesnej myśli i praktyki pedagogicznej, Bogusław Śliwerski. Czyni on to pytanie jedną z wiodących kwestii dociekań pedagogicznych i metapedagogicznych, konfrontując również pluralistyczne perspektywy pedagogiki z aktualnymi wyzwaniami ideowymi i społecznymi. W retorycznie kunsztownym pytaniu rozstrzygnięcia, przykuwającym uwagę i skłaniającym do pogłębiania refleksji pedagogicznej i metapedagogicznej⁷, wybrzmiewa dramatyzm sytuacji. Świat pedagogicznej myśli zmaga się bowiem z poważnymi i mogącymi go osłabić lub unicestwić niebezpieczeństwami. W tym pytaniu pobrzmiewa też apel, aby dzięki wspólnemu i rzetelnemu namysłowi – prowadzonemu z różnych punktów widzenia, z odmiennych perspektyw – uratować świat pedagogicznej myśli jako świat otwarty i cechujący się pluralizmem⁸. Pobrzmiewa apel,

⁷ Zob. B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014, s. 49–73.

⁸ Na kwestię politeoretyczności pedagogiki i zróżnicowania odmiennych dyskursów (języków) pedagogicznych, w swych analizach akcent kładzie Jacek Piekarski; jego dociekania naprowadzają także na relacje między zróżnicowaniem myśli (refleksji) pedagogicznej a jej wiarygodnością; zob. J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007; J. Piekarski, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – o warunkach zmiany i potrzebie dyskusji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 3, s. 27–59. Zob. także J. Piekarski, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem*, w: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza praktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 151–173; J. Piekarski, *Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej*, w: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 21–47. Kwestię znaczenie w kontekście (wyzwań) pluralizmu wskazanych przez Jacka Piekarskiego reguł tworzenia wiedzy pedagogicznej podejmuje Teresa Bauman: „Do reguł, które [Piekarski] uznał za znaczące, należą reguły: ciągłości (dbałości o to, aby skumulowany wcześniejszy dorobek wiedzy stanowił punkt odniesienia dla wiedzy współczesnej); koherencji (zasady postępowania badawczego, tworzenia wypowiedzi naukowej, budowania teorii, warunki krytyki naukowej); translacji (chodzi o przekładalność różnych języków używanych w pedagogice, różnych metodologii, różnych subdyscyplin występujących w pedagogice, pozwalających tym różnorodnościom odnosić się do siebie nawzajem); użycia wiedzy (powiązanie wiedzy z praktyką działania). Wyróżnione przez Piekarskiego reguły uświadamiają nam równocześnie, jak bardzo zróżnicowane są zarówno sposoby tworzenia wiedzy, jak i sama wiedza pedagogiczna. Ten pluralizm można by uznać za jej bogactwo, ale równocześnie za ogromną słabość, przejawiającą się w skłonności do tolerantyzmu metodologicznego, zgodą na marginalizowanie wymagań metodologicznych, swobodną bez troską metodologiczną, deficytem uzasadniania aż po niekrytykowność. Przyjmowanie w metodologii tezy o równości wielości może prowadzić w równym stopniu do znakomitego rozwoju owych »wielości«, jak i do traktowania standardów tworzenia wiedzy jako mało znaczących, co z kolei może przekładać się na »bylejałość«

aby umiejętnie i efektywnie zmierzyć się z zagrożeniami, aby im intelektualnie i w praktyce edukacyjnej skutecznie podostać. W założeniu tego pytania tkwi aksjologicznie ugruntowane przekonanie, że warto i powinno się „uratować świat pedagogicznej myśli, pedagogiki otwartej na różnicę, na pluralizm”. Mimo tej zdecydowanej aksjologicznej afirmacji pedagogiki otwartej na różnicę i pluralizm, wyrażona jest budząca niepokój wątpliwość, czy jednak – mimo usiłowań – zdoła się to uczynić, gdyż przeciwności są obecnie dość mocne⁹. Gdy rozpatruje się różne aspekty pluralizmu, to uwzględnienia wymaga jeszcze złożona kwestia relatywizmu¹⁰, który może przyjmować zwyrodniałą postać choroby, acz w niektórych przypadkach może być trafnym i wykazującym się stosownym krytycyzmem podejściem¹¹, zwłaszcza wówczas, gdy dokonuje się pospiesznej i niesłusznej absolutyzacji.

praktyki badawczej”, T. Bauman, *Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*, w: D. Kubinowski, M. Chutorrański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 133.

⁹ Podobne pytania o możliwość pluralizmu w edukacji (w szczególności związanego z edukacją filozoficzną) formułuje Maciej Woźniczka: „Dlaczego obecny pluralizm w nauce czy, szerzej, kulturze intelektualnej nie przekłada się na pluralizm w edukacji? Dlaczego zasady i kształt współczesnej ideologii w edukacji (i związanych z nimi przesłanek światopoglądowych) warunkowane są czynnikami politycznymi, nie zaś uzasadnieniami merytorycznymi? Jakie jest właściwe miejsce edukacji filozoficznej w edukacji światopoglądowej (alternatywność czy margines)? [...] Ważne w próbach odpowiedzi na te pytania jest rozpoznanie problemu znaczenia i wartości tradycji oraz określenie relacji między zwyczajami kulturowymi a prawdą obecnego stanu kulturowego i potrzebami współczesności. Dla tradycji spór o prawdę bywa trudny”, zob. M. Woźniczka, *Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji. Znaczenie edukacji filozoficznej*, „Podstawy Edukacji” 2014 nr 7, s. 63. Przechodząc do konkluzji, M. Woźniczka stwierdza: „W filozofii współczesnej występuje znaczne zróżnicowanie podstawowych orientacji i stanowisk. Są one świadectwem naturalnej dynamiki obecnych przeobrażeń kulturowych. Dyskursywność filozofii zdaje się sugerować potrzebę innej orientacji edukacji, nastawienia na pluralizm, otwarcie interpretacyjne, samodzielność. Czy polska szkoła ma nadal tkwić w łęku przed współczesnością?”, M. Woźniczka, *Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji...*, s. 79.

¹⁰ Na proces kształtowania się świadomości aksjologicznej w przeciwstawianiu się relatywizmowi uwagę zwraca Ryszard Wiśniewski: „Świadomość aksjologiczna wzrasta i dojrzewa przede wszystkim ze sprzeciwu wobec charakterystycznego dla naturalnego poznania wartości potocznego relatywizmu, jest ona owocem poszukiwania trwałych składników, mniej lub bardziej skrytych węzłów w świecie wartości”, zob. R. Wiśniewski, *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2005, s. 170.

¹¹ Różne aspekty relatywizmu analizuje Adam Chmielewski, zob. A. Chmielewski, *Relatywizm: zagrożenia czy szansa?*, „Etyka” 1998, nr 31, s. 28–58; A. Chmielewski, *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2014. Por. R. Ziemińska, *Spór relatywizmu z absolutyzmem na temat pojęcia prawdy*, „Roczniki Filozoficzne” 2009, t. LVII, nr 1, s. 299–314; M. Roszczyk, *Relatywizm teoretyczny i relatywizm normatywny*, „Roczniki Filozoficzne” 2010, t. LVIII, nr 1, s. 201–227; M. Woźniczka, *Czy pluralizm prowadzi do relatywizmu moralnego? Aksjologia w edukacji filozoficznej*, „Prace Naukowe. Filozofia”, t. 10, Częstochowa 2013, s. 59–67. Kwestię relatywizmu w odniesieniu do pedagogiki rozpatruję w: M. Rembierz, *Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2013, nr 1, s. 8–32.

PEDAGOGIKA OTWARTA NA RÓŻNICĘ I PLURALIZM WOBEC WYZWAŃ I ZAGROŻEŃ KULTURY MASOWEJ

Pedagogika, zmagająca się z podpadającymi pod jej kompetencje przejawami (m.in. edukacyjnymi) współczesnego kryzysu cywilizacyjnego¹², staje również przed bardzo trudnym zadaniem, aby „uratować świat pedagogicznej myśli, pedagogiki otwartej na różnicę, na pluralizm”. Postępuje bowiem daleko posunięte zatarcie pluralizmu w warunkach panowania kultury popularnej, co stanowi istotne wyzwanie dla refleksji i praktyki pedagogicznej. „W granicach popkultury – jak sygnalizuje to Roman Kubicki – nie istnieje przyzwolenie na pluralizm postaw i wartości, ponieważ wszędzie mamy czuć się tak samo: komfortowo, szczęśliwie i bezpiecznie. [...] Współczesny człowiek żyje w świecie iluzji. Wrogowie popkultury przestali być dostrzegani, stali się nierzeczywiści – nierzeczywista jest bowiem poważna przeszłość i wielkie wartości dawniej nadające sens ludzkiemu życiu. Jedyną prawdą wydaje się być iluzja przyjemności i szczęścia, którą karmi nas kultura popularna”¹³. Na powodowane przez kulturę masową zagrożenia pluralizmu, które mogą doprowadzić do jego unicestwienia, zdecydowanie wskazuje Krzysztof Wielecki, dobitnie przedstawiając swoistą zaborczość, z jaką kultura masowa zawłaszcza i kolonizuje inne formy kultury:

Wszechobecna kultura masowa ma wyraźne cechy nowotworowe, wypiera wszelkie kultury, rozrasta się jak polip. Różnorodność kulturowa, jaką symuluje, polega na sięganiu po wszystko, aby wypruć z tego to, co szczególnie i jednostkowe, wszelką istotność i tożsamość, i zmienić to w wycyuty z kontekstu i pozbawiony głębszego znaczenia element

¹² Przejawy kryzysu cywilizacyjnego analizuje m.in. Krzysztof Wielecki, zob. K. Wielecki, *Kryzys i socjologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

¹³ R. Kubicki, *Granice kultury popularnej. Kontekst filozoficzny i egzystencjalny*, w: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; zob. P. Wierzba, *recenzja: Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Zbyszko Melosik (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2013, 1(3) s. 209–210. Do swoistej pop-kulturowej unifikacji zdaje się dostosowywać administracyjne ujednocianie edukacji: „[...] jesteśmy obecnie rozdzielani przez zadziwiająco sprzeczność. W świecie wielości wartości, wielości kultur, tożsamości i ideałów system edukacyjny stara się ujednocilić, podporządkować [...] jednej wizji, ucieleśnionej w ujednocionej wersji testu kompetencji. A był przecież taki okres w starożytnych Atenach, kiedy to potencjalny uczeń, przechadzając się po ulicach [...], mógł zajść [...] do szkoły Platona, [...] szkoły Arystotelesa, [...] stoików, epikurejczyków czy sceptyków. Co różniło te szkoły? Ideał człowieka. [...] W edukacji funkcjonowała wielość ideałów człowieka: uczeń mógł wybrać [...]. Dzisiaj, [...] w pluralistycznym świecie, edukację próbuje się wtłoczyć w ramy jednego ideału. [...] Nasze człowieczeństwo jest wielowymiarowe [...]: nie da się go [...] ujednocilić. Ustandaryzowane testy kompetencji wypaczają rzeczywistość”, zob. T. Mazur, *Koniec szkoły?*, w: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010, s. 142.

ogólnej kulturowej plazmy, pasującej wszędzie i do wszystkiego. Lansując różnorodność, kultura masowa zabija ją w zarodku¹⁴.

Podobną przestrożę (w 2001 r.) w odniesieniu w szczególności do aktualnej sytuacji polskiej pedagogiki i edukacji formułuje Jerzy Nikitorowicz: „Fundamentem europejskiej demokracji jest »osobowy wymiar« a nie dominacja większości nad mniejszością [...]. Pluralistyczna orientacja [...] musi założyć otwartość na zróżnicowaną rzeczywistość społeczną. Po zmianie ustrojowej dość bezkrytycznie otwarliśmy się na kulturę masową Zachodu”¹⁵. Dominująca cywilizacyjnie większość bezkrytycznie przyswaja i co więcej narzuca innym kulturę masową, niwecząc »osobowy wymiar« i ujednolicając (uniformizując) zróżnicowaną rzeczywistość, nie godząc się na kształtowanie pluralistycznej otwartości. Ta bowiem otwartość stawia dość wysokie wymagania intelektualne, niejako wciąż na nowo wymuszając ustawiczne uczenie się postawy refleksyjnej, krytycznej i różnicującej¹⁶.

Rozpatrując w kontekście dociekań pedagogicznych dotyczących relacji między kulturą popularną a kształtowaniem się tożsamości młodzieży stanowiska dotyczące uniformizacji i zróżnicowania kultury masowej, Zbyszko Melosik przywołuje różne rozważania dotyczące tych kwestii. Przytacza i omawia zdecydowanie krytyczne spostrzeżenia i konstatacje T.W. Adorna, który wyrażał przekonanie, że „wszelka różnorodność wytwarzana przez przemysł kulturalny jest pozorna”, a to, co się faktycznie dokonuje, to ujmuje kategoria „pseudoindywidualizacji”: „Pozorując odmiennność, pseudoindywidualizacja sprawia, że odbiorcy nie zdają sobie sprawy, iż to, czego słuchają, i to, co oglądają, stanowi spreparowaną papkę. Każde działanie przeciwko »sztywnej totalno-

¹⁴ K. Wielecki, *Postny karnawał kryzysu postnowoczesności*, w: P. Mazurkiewicz, K. Wielecki (red.), *Kryzys postindustrialny. Interpretacje, prognozy. Perspektywa europejska*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 14. Zob. też: K. Wielecki, *Społeczne aspekty kultury masowej. Studia europeistyczne*, „Studia Europejskie” 2006, t. 2, nr 38, s. 33–51.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem...*, s. 26.

¹⁶ Problem współczesnego ujednolicania (ideowej uniformizacji) zauważał i dobitnie artykułował Bertrand Russell (1872–1970): „Człowiek nowocześnie myślący, choć głęboko wierzy w mądrość swojej epoki, ma najwyraźniej bardzo skromne mniemanie o własnych zdolnościach. Chciałby pierwszy pomyśleć o tym, o czym myślą wszyscy, powiedzieć to, co powiedzieć wypada, i odczuć to, co odczuwać należy. [...] Świadomie tłumi swoją indywidualność, byle tylko zasłużyć na podziw stada”, zob. B. Russell, *O hołdowaniu modom umysłowym*, w: B. Russell, *Szkice niepopularne*, tłum. H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 89. Na podobne problemy w odniesieniu do pedagogiki i kształcenia nauczycieli uwagę zwraca Aleksander Nalaskowski: „tolerancja urodziła cechę, która jest w środowisku nauczycielskim jedną z powszechniejszych – hipokryzję (czyli dzielenie życia na służbowe i prywatne), a ta z kolei uparcie poprowadziła nas do bezideowości kształcenia nauczycieli”, A. Nalaskowski, *Ideologiczny gen oceny szkoły*, w: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2001, s. 151. Dalej dopowiada: „kształcimy nauczycieli, niejako karmiąc ich strzępami pokrętnych teorii pedagogicznych, które nie są w stanie odpowiedzieć na żadne z ważnych pytań. Budujemy gmach nauczycielskiej edukacji, jakby miały się w nim uczyć karzełki z oczekiwaniem, że na drodze pomiędzy akademią a szkołą zmienią się w olbrzymy. Tak się nie dzieje, a my wobec nich mamy wieczne pretensje”, zob. A. Nalaskowski, *Ideologiczny gen oceny szkoły...*, s. 151.

ści« przemysłu kulturalnego ostatecznie okazuje się »trikiem«. Potwierdza bowiem homogenizującą logikę jego działania. [...] Zdaniem T.W. Adorna, przemysł kulturalny prowadzi do [...] homogenizacji społeczeństwa¹⁷. Nie poprzestając na samych tylko zarzutach wobec edukacyjnych funkcji kultury masowej, dla bardziej wielostronnego ukazania roli kultury popularnej w kształtowaniu tożsamości, Z. Melosik przywołuje też te stanowiska, w których

krytykuje się takie podejście do kultury popularnej, które odwołuje się do kategorii »homogenicznej totalności«, bez pozostawienia miejsca dla sprzeczności i »alternatywnych głosów«. [...] John Fiske postuluje poszukiwanie »popularnej żywotności i twórczości« oraz zjawisk codziennego oporu. Kultura popularna jest dla niego źródłem społecznego postępu i optymizmu. [...] Kształt kultury popularnej jest rezultatem złożonych procesów tworzenia i krążenia znaczeń oraz przyjemności. To, co popularne, nie jest zdeterminowane przez »strukturę«, lecz wynika każdorazowo ze specyficznej, lokalnej praktyki społecznej. Popularna kultura jest więc – z tej perspektywy analitycznej – wytwarzana przez ludzi, a nie narzucana im [...]. John Fiske proponuje przeniesienie punktu ciężkości w badaniach nad kulturą popularną z tego, »co ludzie czytają«, na to, »jak ludzie czytają«¹⁸.

W kulturze popularnej ma się także zarysowywać szansa na różnorodność: „Nie można przy tym nigdy, jak sądzi J. Fiske, zredukować »różnorodności« telewizji do różnicowania nadawanych przez nią programów, znacznie ważniejsze jest bowiem zróżnicowane »odczytywanie« tekstów przez widzów¹⁹. W tej wielości możliwych sposobów odczytania upatruje się szansę zachowania różnorodności uznanej za istotną acz zagrożoną wartość w kulturze masowej²⁰.

¹⁷ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 17.

¹⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 22. Co do posiadania albo nieposiadania „władzy konstruowania różnorodności” Z. Melosik przytacza też opinię: „Podporządkowani [...] nie są bezbronni. Istnieje władza opierania się władzy, władza konstruowania własnej tożsamości w opozycji do tej, którą proponuje dominująca ideologia; władza potwierdzania własnych podkulturowych wartości przeciwko dominującym. W skrócie: istnieje władza bycia odmiennym, władza konstruowania różnorodności”, ibidem, s. 23. W przypisie podaje Z. Melosik odniesie: por. S. Bordo, „Material Girl”: *The Effacements of Postmodern Culture*, w: C. Schwichtenberg (red.), *The Madonna Connection. Representational Politics, Subcultural Identities and Cultural Theory*, Boulder 1993, s. 277.

¹⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 23. Zob. J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

²⁰ Z toczących się z końcem lat osiemdziesiątych i początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku dyskusji o pluralizmie Z. Melosik przywołuje też w swej monografii *Kultura popularna i tożsamość młodzieży* tekst: J.M. Fritzman, *Lyotard's Paralogy and Rorty's Pluralism: Differences and Pedagogical Implications*, „Educational Theory” 1990, nr 3.

ARGUMENT „Z OSTATECZNOŚCI” ZA WARTOŚCIĄ IDEI I PRAKTYKI PLURALIZMU

Aby wyeksponować pozytywną waloryzację idei pluralizmu i jego urzeczywistnienia, zwłaszcza pluralizmu religijnego i pluralizmu edukacyjnego, dość powszechnie współcześnie akceptowaną w głównych nurtach kultury europejskiej, pozytywną waloryzację bardzo mocno akcentowaną szczególnie w sytuacji radykalnej negacji tego pluralizmu, gdy występuje zagrożenie indoktrynacją wymuszaną zniewalającą siłą (ideologicznym i fizycznym terrorem), można przytoczyć tytuł informacji z 14 września 2014 roku: „Irak: islamiści wymazują wszelkie oznaki pluralizmu religijnego”²¹, którą podało (także na stronach internetowych) Radio Maryja. Jest to bowiem rozgłoszenia w polskich warunkach kojarzona z promocją jednoznacznie monolitycznego ujęcia spraw religijno-narodowych. Drastyczność działań opisanych w tej wiadomości o eliminacji pluralizmu religijnego i pluralizmu edukacyjnego tym bardziej uzmysławia, jak istotne i niezbędne są walory pluralizmu w różnych sferach życia społecznego i stanowi rzecz można argument „z ostateczności” za pozytywną waloryzacją idei pluralizmu i jego urzeczywistnienia²²:

Islamizacja Iraku na terenach zajętych przez dżihadystów weszła w kolejną fazę. Po wygnaniu wyznawców Chrystusa nakazali oni zmianę nazw szkół wywodzących się z chrześcijaństwa na nazwy powiązane z „bataliami Państwa Islamskiego”. Nakazali także usunięcie z wszystkich szkół w Mosulu i na kontrolowanej przez nich Równinie Niniwy lekcji języka syryjskiego. Wszystko to ma na celu wymazanie z systemu edukacji jakiegokolwiek odniesienia do pluralizmu religijnego i kulturowego, jaki przez wieki charakteryzował ten kraj. Szkoły – w myśl przywódców Państwa Islamskiego – mają stać się teraz centrami propagandy dżihadystycznej.

W lutym b.r. irackie ministerstwo edukacji wprowadziło nowy program nauczania języka syryjskiego i religii chrześcijańskiej w 152 szkołach publicznych prowincji Bagdadu, Niniwy i Kirkuku. Celem tego pilotażowego projektu miało być zachowanie i przekazanie nowym pokoleniom ojczystego języka lokalnych wspólnot chrześcijańskich, których li-

²¹ <http://www.radiomaryja.pl/informacje/irak-islamisci-wymazuja-wszelkie-oznaki-pluralizmu-religijnego/> (14.09.2014, 16:25 Informacje).

²² Warto odnotować, że Georgetown University Berkley Center for Religion, Peace and World Affairs spotkanie z irackim arcybiskupem katolickim obrządku chaldejskiego, Bashar Warda, zorganizowało pod tytułem *The Future of Christianity and Pluralism in Iraq*: „For years, religious pluralism and its accompanying stability have been in decline in Iraq and elsewhere in the Middle East. But the depredations of ISIS have endangered the very existence of Christianity and other religious minorities who are necessary for the survival of pluralism and stability. At this event, Chaldean Catholic Archbishop Bashar Warda, who has been on the front lines of the ISIS war in Iraq, will address the daunting challenges faced by Christians, Yazidis, Kakai, and Muslims. He will address his work to advocate for and protect Christians and other minorities under siege. He will also discuss the work of the Catholic University of Erbil, which he founded in 2015 as a staging ground to defend pluralism and a multireligious future for Iraq”, <https://berkeleycenter.georgetown.edu/events/the-future-of-christianity-and-pluralism-in-iraq>.

czebność znacznie zmalała w ostatnich latach na skutek drastycznej emigracji. 152 szkoły wybrano na terenach, gdzie zamieszkiwało najwięcej ochrzczonych. Według danych ministerstwa chodziło do nich 20 tys. uczniów.

Zdecydowany sprzeciw wobec eliminacji z edukacji „jakiegokolwiek odniesienia do pluralizmu religijnego i kulturowego” oraz wobec sprowadzania roli edukacji do propagandy ideologicznej lub religijnej, zakłada, jako swoistą oczywistość kulturową (aksjologiczną), że właściwie rozumiana i prowadzona edukacja powinna być wyrazem i nośnikiem pluralizmu, że bez respektowania pluralizmu taka edukacja nie jest możliwa²³. Tego respektu dla pluralizmu religijnego, kulturowego i edukacyjnego nie należy okazywać wybiórczo (jedynie doraźnie, instrumentalnie), tylko wówczas, gdy zagrożenie dotyczy wyłącznie tych, którzy są bliscy, a przestrzeganie pluralizmu jawi się jako szansa obrony i przetrwania dla nich. Respekt dla pluralizmu powinien funkcjonować jako zasada wzajemności, bez względu na to, kto ma w danej sytuacji szansę na dominację nad innymi (na pełną dominację, na narzucanie swych przekonań i praw jako nadrzędnych). Jeśli pluralizm funkcjonuje w oparciu o zasadę wzajemności, to wówczas przywoływany respekt dla jego walorów zachowuje wiarygodność i powagę moralną.

Zachowanie pluralizmu wymaga ustawicznego uczenia się pluralizmu, którego nie można po prostu odziedziczyć w spadku pokoleń, lecz wraz z innymi – powiązany z nim – wartościami trzeba go nieustannie wypracowywać, trzeba uczyć się wychodzenia na pogranicza²⁴. „O ile – jak zauważa Marian Nowak – w społeczności tradycyjnej

²³ Zob. A. Różańska, *Edukacja religijna a otwarta tożsamość religijna*, w: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 171–181; A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015; H.G. Ziebertz, *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, tłum. A. Białek, P. Łacny, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

²⁴ „W refleksji nad kulturą wydaje się niezbędne budowanie także pewnej normatywnej wizji pogranicza, by dało się rozstrzygać, czy mamy do czynienia z blokadami czy szansami na kulturowo »życiodajny efekt pogranicza«”, L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1995, s. 14. Zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000. Na pedagogiczne walory wypracowywanego przez Lecha Witkowskiego podejścia do sytuacji (modelu) pogranicza uwagę zwraca Tadeusz Lewowicki: „[...] w ujęciu właściwym rodzimej edukacji międzykulturowej świat wielokulturowy pojmowany jest w sposób bliski bachtinowskiemu (Michała Bachtina) rozumieniu pogranicza kultur, a więc styku i zderzeniu kultur nie tylko między różnymi narodami czy grupami etnicznymi, ale także – a może głównie – między ludźmi o różnym wykształceniu, doświadczeniach życiowych, wyznaniach, statusie społecznym itd.”, T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 33. W pedagogice podejmuje się „trudne do realizacji zadania związane z kształtowaniem potrzeby »wychodzenia na pogranicza«, wydobywania tradycji pluralizmu kultury polskiej, pielęgnowania wspólnego dziedzictwa kulturowego, postrzegania i interpretowania inności jako ciekawej i motywującej do rozwoju i współpracy”, J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001, s. 169. Edukacja powinna być w pewnej mierze „przekraczaniem granic własnej kultury, wycho-

(statycznej) przez wychowanie można było łatwiej rozumieć przekaz wartości, modeli życia oraz form kultury, o tyle w społeczności współczesnej (dynamicznej i pluralistycznej) musi być podjęte zadanie budowania żywej relacji między przeszłością a przyszłością²⁵. To zadanie zwłaszcza dla pedagogiki, aby w niej i dzięki niej można uczyć się pluralizmu, gdyż zerwanie wskazanej tu „żywej relacji między przeszłością a przyszłością”, zaprzepaszczenie dorobku poprzednich pokoleń może skutkować monizmem utopii „nowego wspaniałego świata”, który cechuje się przemocą w imię narzucania ideologii i politycznej władzy, indoktrynacją zamiast uczenia się i zniewalania niepokornych umysłów.

W pedagogicznej refleksji nad pluralizmem uwzględnić również trzeba kwestię, czy w pluralizmie dopuszcza się funkcjonowanie jednostek i grup nieuznających zasad pluralizmu lub negujących jego sens. Jeśli dopuszcza się ich funkcjonowanie, to w jakim zakresie, jak określa się granice ich funkcjonowania, aby nie doszło do daleko posuniętej lub całkowitej destrukcji pluralizmu na rzecz dominacji jednej siły.

PEDAGOGIKA W SŁUŻBIE POLITYCZNYCH INTERESÓW WŁADZY A ANIHILACJA PLURALIZMU

„Pedagog w służbie politycznych interesów władzy staje się [...] – często wbrew własnym deklaracjom o uznawaniu wielości i pluralizmu w świecie idei – fundamentalistą [...]”²⁶ – przestrzega Bogusław Śliwerski w jednym ze swych programowych tekstów, który zatytułował „Pedagogika (w) demokracji”. Tekst ten, opublikowany w 2014 roku, nie dotyczy nawet pośrednio działań ISIS, które w tym samym czasie bezwzględnie niszczyły pluralizm religijny i edukacyjny, ale odnosi się do polskiej sytuacji, w której pozornie, werbalnie (w powtarzanych hasłach) afirmuje się pluralizm, choć faktycznie się go częstokroć osłabia i niweczy w edukacji, urzeczywistniając postawy określane jako „fundamentalistyczne”.

Zwiększona podatność pedagogiki i pedagogów na zaciągnięcie się w destrukcyjną dla pluralizmu – więc zarazem destrukcyjną dla samej pedagogiki – służbę na rzecz politycznych interesów władzy, to także jeden z ciężących balastów nie do końca przewięzionej zależności pedagogiki i pedagogów od systemów i decydentów politycznych. Zależność ta bowiem w warunkach centralistycznego państwowego socjalizmu i upaństwowionego (zawłaszczonego przez jedną partię) społeczeństwa stanowiła przed

dzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie”, zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa...*, s. 8. Zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie)współlistnienia – ku wykluczeniu kulturowemu*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4, s. 33–41.

²⁵ M. Nowak, *Wychowanie i kształcenie akademickie w kontekście procesów socjalizacji i inkulturacji*, „Rozprawy Społeczne” 2012, t. VI, nr 1, s. 176. Zob. M. Nowak, *Pedagogika adaptacji w społeczności pluralistycznej*, Materiały z Konferencji Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN nt. *Adaptacja – Ucieczka – Przyszłość*, Jachranka, listopad 1992, ss. 14.

²⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika (w) demokracji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, nr 37, s. 17.

1989 rokiem w instytucjach oświatowych systemową normę niweczącą pluralizm, a narzucającą monolityczność ideologiczną.

Jak zauważał „socjolog niezwykle wrażliwy na kwestie edukacji”²⁷, Jan Szczepański (1913–2004), ideologie i siły polityczne w ostatnim stuleciu dążyły do zawłaszczenia pedagogiki, do podporządkowywania jej ich interesom, a sama pedagogika również w wielu swych nurtach ulegała ideologicznym lub politycznym roszczeniom:

Wiek dwudziesty przyniósł nadzieję, że wychowanie, zwłaszcza wsparte ideologiami rewolucyjnymi albo potęgą zorganizowanego państwa, zrealizuje wizje pedagogiczne, tworząc nowe, lepsze cywilizacje. [...] Wiek dwudziesty był wiekiem erozji pedagogicznych wizji świata. Bowiem zdawało się, że rewolucje zwycięskie na gruncie politycznym i gospodarczym zapewnią też wizjom pedagogicznym szansę realizacji. Także państwa faszystowskie i narodowo-socjalistyczne nadawały wychowaniu dużą rangę, wspartą potęgą swoich administracji²⁸.

Obciążenie społecznej i pedagogicznej myśli zachodnioeuropejskiej wygenerowaniem wewnątrz niej podstaw dla zniewalających i ludobójczych systemów totalitarnych rzutuje także – jak trafnie stwierdza J. Nikitorowicz – na koncepcje edukacji zaangażowanej w sytuację wielokulturowości, gdy pluralizm bywa fałszywie traktowany jako faktyczna rezygnacja z tego, co różne i co wyróżnia:

Świadomość o wyższości cywilizacji Zachodu, niosącej postęp, będącej źródłem wolności, sprawiedliwości, poddana została krytyce i samokrytyce w kontekście »wyprodukowanych« reżimów komunizmu i nazizmu odpowiedzialnych za śmierć milionów ludzi. To tak, jakby elity reprezentujące kulturę Zachodu dokonały internalizacji winy za kolonializm, komunizm, nazizm i jednocześnie utraciły wiarę w dotychczasowe wartości, stopniowo rezygnując z nich. W tym kontekście, m.in., zostały określone i przyjęte idee pluralizmu kulturowego, uznające równość kultur i z tym związany relatywizm kulturowy, wyrażanie szacunku i uznania do innych bezwarunkowo, powstrzymywanie się od ocen i wartościowania stylu życia i zachowań bez wymagań i zobowiązań, otwarcie na dialog i porozumienie ze względu na doznane przykrości²⁹.

Na ile przynajmniej niektóre idee pluralizmu kulturowego i edukacyjnego są obciążone wskazaną tu internalizacją winy i zarazem utratą wiary w sens własnego dziedzictwa wartości? Takie obciążenie może wydatnie osłabiać aksjologiczną interpretację podstaw pluralizmu i może z niego czynić przydatne ideologicznie hasło, motywujące do odreagowywania dawnych ideowych pomyłek i błędów. Promocja również na grun-

²⁷ T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 33.

²⁸ J. Szczepański, *Wizje naszego życia*, Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995, s. 184.

²⁹ J. Nikitorowicz, *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. XXV, s. 27.

cie pedagogiki i edukacji tak obciążonego i zdeformowanego rozumienia pluralizmu, zamiast kształtowania pożądanego zróżnicowania i dialogu odmiennych stanowisk, prowadzić będzie do skutków przeciwnych od zamierzonych, do destrukcji i samozatrucia otwartego społeczeństwa. Na takie niebezpieczeństwo wskazuje Leszek Kołakowski w (napisanym po niemiecku i opublikowanym w 1979 roku) eseju *Samozatrucie otwartego społeczeństwa*, podejmując dyskusję, z niektórymi tezami Karla R. Poppera o warunkach urzeczywistniania otwartego społeczeństwa. Rozpatrując kwestię: „czy i w jakim zakresie społeczeństwo otwarte może stać się swoim własnym wrogiem?”³⁰, L. Kołakowski podkreśla, że w społeczeństwie otwartym na pluralizm może występować samozatrucie, czyli „proces, w toku którego rozszerzanie i konsekwentne zastosowanie zasad liberalnych przeobraża je w ich przeciwieństwo”³¹. To samozatrucie w szczególności dokonuje się w sferze edukacji, jeśli zapomina się, że „wychowanie nie może zdawać się na popędy przyrodzone i że nawet jest do pewnego stopnia naturze przeciwne – inaczej byłoby zbyteczne”³². Co więcej, wychowanie – zespolone z tradycją i autorytetem – sprawia swoisty kłopot oświeceniowej racjonalności odwołującej się do doświadczenia: „Nie może mu [wychowaniu] także dostarczyć podstaw żadna wiedza empiryczna. Wychowanie do tolerancji, do bezinteresowności, do pokonania obyczajów plemiennych na rzecz solidarności ogólnoludzkiej wymaga sił, które mogą pochodzić tylko z tradycji, a których źródłem głównym były [...] wielkie religie uniwersalne. Nie bez wyjątku, ale bardzo pospolicie wychowanie całkowicie wyzwolone z autorytetu tradycji i dogmatu kończy się nihilizmem”³³. Edukację, nie respektując jej swoistego i złożonego charakteru, poddaje się częstokroć destrukcyjnym działaniom w imię jak najdalej posuniętych haseł wolności, co faktycznie w edukacji przeobraża liberalne zasady w ich przeciwieństwo: „Tym, co dzisiaj jest obiektem ataku [...], nie są pruskie i carskie gimnazja, ale właśnie szkoła liberalna, ze stosunkowo giętkim ustrojem, nadal jednak oparta na zasadzie, że jej zadaniem jest przekazywać uczniom sprawności umysłowe, normy logiczne, wiedzę

³⁰ L. Kołakowski, *Samozatrucie otwartego społeczeństwa*, w: L. Kołakowski, *Czy diabeł może być zadowolony i 27 innych kazań*, „Aneks”, Londyn 1982, s. 206. L. Kołakowski rozpatruje „samoniszczycielski potencjał liberalizmu”, na który przenikliwie uwagę zwracają także konserwatywni analitycy i krytycy liberalnego optymizmu, zob. L. Kołakowski, *Samozatrucie otwartego społeczeństwa...*, s. 206–207.

³¹ Ibidem, s. 206. Społeczeństwo otwarte jest związane ze „zbiorem wartości, wśród których tolerancja, racjonalność i niezależność od tradycji zajmują odśrodkowe miejsce; [ale] zakłada się przy tym naiwnie [...], że ten zbiór wartości jest doskonale niesprzeczny, tzn. że wartości w nim zawarte [...] przynajmniej nie wchodzą w kolizję”, ibidem, s. 207. Ta naiwność jest jednym ze źródeł i przejawów samozatrucia otwartego społeczeństwa. Rozpatrując podstawowe warunki funkcjonowania pluralizmu, L. Kołakowski proponuje i promuje wyraźne stanowisko aksjologiczne: „Porządek pluralistyczny zbudowany jest najoczywściej na uznaniu określonych wartości. Nie jest neutralny albo wolny od wartościowania. [...] Porządek pluralistyczny może swoje założenia na głos i nieprzerwanie wypowiadać. Nie ma w tym nic zdumiewającego ani oburzającego, jeśli w społeczeństwie pluralistycznym obrońcy i wrogowie jego konstytutywnych wartości nie są traktowani z tą samą obojętnością. [...] Pluralizm, który z własnych swoich norm wyprowadzały beztroskę o swoje istnienie i czynił z niej cnotę, sam by się skazał na śmierć”, ibidem, s. 215–216.

³² Ibidem, s. 214.

³³ Ibidem.

i dyscyplinę duchową³⁴. Mając doświadczenie działania systemu totalitarnego, L. Kołakowski dostrzega, jak postępuje i utrwała się samozatrucie otwartego społeczeństwa, które niepostrzeżenie ulega ideom i siłom totalitarnym³⁵. Uwidacznia się to zwłaszcza w osłabieniu i wręcz unicestwianiu instytucji wychowawczych i edukacyjnych, instytucji pozwalających na wiele sposobów uczyć się pluralizmu: „Wszędzie ten sam schemat: instytucje, które umożliwiają przetrwanie pluralistycznego społeczeństwa – ład prawny, szkoła, rodzina, uniwersytet, rynek – atakowane są przez siły totalitarne w imię hasel liberalnych, w imię wolności³⁶. Dlatego przypomina się przestroga, że w imię ustawicznego rozszerzania pluralizmu, jako właściwości społeczeństwa otwartego, błędnie promowana „nieograniczona wolność dla każdego oznacza nieograniczone prawo silniejszego; stąd, by powtórzyć Dostojewskiego, absolutna wolność równa się absolutnemu niewolnictwu³⁷. Na możliwość generowania niepożądanych zjawisk społecznych w związku z radykalizującym się i sprzężonym pluralizmem kulturowo-społecznym, zwraca też uwagę (jako socjolog) Janusz Mariański:

Pluralizm wartości może być do pewnego stopnia niebezpieczny dla demokracji. Państwo samo z siebie nie tworzy wartości, chociaż ich potrzebuje. Sam pluralizm nie wystarczy jako podstawa państwowego porządku i demokracji. Jeżeli społeczeństwo pluralistyczne będzie rezygnować ze wspólnych wartości (podstawowych), wcześniej czy później ulegnie rozbięciu. Tym, co ludzi wiąże, jest kultura społeczeństwa (wartości). Tymczasem w społeczeństwach współczesnych pogłębia się proces utraty wartości; inni wolą mówić o zmianie wartości³⁸.

O tych diagnozach i przestroгах ukazujących słabości pluralizmu powinno się pamiętać, gdy rozpatruje się i promuje przede wszystkim walory pluralizmu, aby nie popaść w jednostronność ujęcia, przesłaniającą złożoność i wieloaspektowość życia społecznego.

³⁴ Ibidem.

³⁵ „Wśród niebezpieczeństw, które pluralistycznemu społeczeństwu zagrażają od wewnątrz”, L. Kołakowski wymienia: „rasizm, nacjonalizm, ruchy komunistyczne i rosnąca rola państwa”, podkreślając, że „najważniejszym [...] jest osłabienie psychologicznej gotowości do jego obrony”, ibidem, s. 216.

³⁶ Ibidem, s. 214.

³⁷ Ibidem. Kolejnym z przejawów samozatrucia powodującego pogłębiającą się „infantyлизację społeczeństwa”, osłabiającą zdolności uczenia się pluralizmu i zarazem wydatnie sprzyjającą kształtowaniu się totalitarnych struktur, jest wzrastająca wiara w omnipotencję państwa: „Przyzwyczailiśmy się do tego, aby oczekiwać od państwa coraz więcej rozwiązań nie tylko dla społecznych, ale również dla prywatnych naszych problemów i trudności. Coraz bardziej wydaje się nam, że jeśli nie jesteśmy całkiem szczęśliwi, to państwo jest temu winne, jak gdyby było obowiązkiem wszechmocnego państwa uszczęśliwić nas”, ibidem, s. 215.

³⁸ J. Mariański, *Kościół katolicki a rozwój społeczeństwa obywatelskiego*, „Rocznik Lubuski” 2003, XXIX, cz. I, s. 127.

UCZENIE SIĘ PLURALIZMU A NADZIEJE „ROZBRZMIEWANIA POLIFONII” W PEDAGOGICE PO 1989 ROKU

Po 1989 roku wolność jako wysoce cenioną wartość coraz częściej wiąże się również z pluralizmem, co przejawia się m.in. w polskiej publicystyce. Z punktu widzenia badań leksykalno-semantycznych zwraca się uwagę na pojawienie się kategorii pluralizmu jako jednego z momentów przemian w dyskursie publicznym: „[...] wolność figuruje w szeregach wartości ogólnoludzkich o chrześcijańskim rodowodzie, takich jak: miłość, sprawiedliwość, dobro etc., oraz wartości społecznych: demokracja, prawa człowieka, a ostatnio – pluralizm”³⁹. Dotyczy to również wypowiedzi pedagogów po 1989 roku, w których eksponuje się kwestie dotyczące wolności i ich związki z pluralizmem. Wyjaśniając we wprowadzeniu do zredagowanej przez siebie książki *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego* (opublikowanej w 1996 roku)⁴⁰ przyjęty i promowany sens pluralizmu, Maria Czerepaniak-Walczak uznaje za najbardziej odpowiednią dla pedagogiki następującą, silnie nasyconą aksjologicznie i zarazem z akcentami polemicznymi, wykładnię pluralizmu:

[...] terminem tym można określić realne szanowanie odmienności, ułatwiające poszczególnym ludziom i wspólnotom osiągnięcie i utrzymywanie tożsamości oraz promujące współistnienie, koegzystencję wielości z poszanowaniem równouprawnienia, bez supremacji jednej »prawdziwej prawdy«. Konstytutywną właściwością tak rozumianego pluralizmu jest otwartość dyskusji i stawianie pytań o podmiotowo ważne sprawy oraz wielość dróg, które są świadomie wybierane. Jego respektowanie stanowi warunek moralnej odpowiedzialności za decyzje i czyny⁴¹.

Po wskazaniu na zbiór zdecydowanie pozytywnie waloryzowanych zjawisk i postaw związanych z pożądanym funkcjonowaniem pluralizmu, takich jak: „osiąganie i utrzymywanie tożsamości”, „współistnienie”, „poszanowanie równouprawnienia”, „świadomy wybór”, kształtowanie się „moralnej odpowiedzialności”, a zarazem sygnalizując zdystansowanie wobec „supremacji jednej »prawdziwej prawdy«”, M. Czerepaniak-Walczak dalej dopowiada, co jeszcze pozytywnego wnosi pluralizm i względem czego jeszcze

³⁹ M. Abramowicz, *Wolność*, w: J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska (red.), *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993, s. 148. Zob. J. Bartmiński (red.), *Język – wartości – polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

⁴⁰ Dopowiedzieć dziś należy, że książka ta ma w tytułowej formule odpowiednie do zachodzących wówczas przemian ukierunkowanie pedagogicznego zainteresowania pluralizmem na nowe zjawisko społeczne określane mianem „pluralizmu ideologiczno-politycznego”, który stawiał przed polską myślą pedagogiczną nowe dla niej i pilnie domagające się rozpatrzenia zagadnienia.

⁴¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Uwagi wstępne*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996, s. 7.

pluralizm – zwłaszcza w pedagogice i edukacji – powinien się dystansować: [...] „to właśnie wielość jest sposobem na spotkanie i warunkiem dialogu zarówno w życiu jednostkowym, jak i zbiorowym, a absolutyzm i relatywizm to dwa podstawowe błędy, które ciążą na współczesnej edukacji”⁴². Ta przestroga wobec absolutyzmu i relatywizmu, uznawanych za niepożądane zjawiska, wymagające przezwyciężenia, będzie w mniej lub bardziej radykalnej postaci, ponawiana na gruncie polskiej myśli pedagogicznej dotyczącej pluralizmu pedagogicznego. Zarysowuje się tu też spór aksjologiczno-antropologiczny o preferowany sposób rozumienia wymienionych tu, nasyconych aksjologicznie kategorii zespolonych z pluralizmem, których dookreślenie rzutuje na konkretyzację i precyzację sposobu rozumienia pluralizmu. Zarysowuje się też konflikt wartości w zakresie możliwości uzgodnienia przekonań aksjologicznych negujących – jak to nazwano – „supremację jednej »prawdziwej prawdy«” (jako jednego z synonimów absolutyzmu) z poddaniem pod rzetelną i przekonującą krytykę niepożądanych w pedagogice skutków relatywizmu. Wprowadzanie kategorii pluralizmu we współczesny polski dyskurs pedagogiczny naprowadza na nowe, budzące polemiki i istotne zagadnienia dla refleksji pedagogicznej i metapedagogicznej.

Do książki *Wyspy oporu edukacyjnego* (pierwsze wydanie w 1993 roku) jako motto Bogusław Śliwerski obrał myśl, którą wyraził Zbigniew Kwieciński w związku z przemianami i nadziejami żywionymi po 1989 roku:

Najważniejsze jest teraz odtwarzanie nieistniejących, zniszczonych dyskursów, znalezienie [...] sposobów na włączanie do nich [...] rzesz praktyków, poszukiwania [...] w różnych kierunkach, w granicach odpowiedzialności za rozwój i bezpieczeństwo moralne dzieci i młodzieży. Rozkwitnięcie tej łąki stu kwiatów, rozbrzmienie tej polifonii jest koniecznym etapem odrodzenia się pedagogiki i edukacji liberalnej i antyautorytarnej⁴³.

Metafora „rozkwitnięcia łąki stu kwiatów” i „rozbrzmiewania polifonii” w teorii i praktyce pedagogicznej nie jest tylko estetycznym wabikiem i ornamentem, ale wyraża przede wszystkim mocną nadzieję skutecznego przezwyciężenia obciążenia patologicznym dziedzictwem zaleźności działań oświatowych od jednej – administracyjnie narzucanej ideologii w czasach PRL-u. O tym, jak trudne było przezwyciężanie tego balastu, zaświadcza Bogusław Śliwerski, wspominając wprost wyrażaną jeszcze po 1989 roku niechęć niektórych uczonych pedagogów do podejmowania badań nad autorskimi formami alternatywnej edukacji: „Część środowiska akademickiego broniła się przed

⁴² M. Czerepaniak-Walczak, *Uwagi wstępne...*, s. 8.

⁴³ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008 (I wyd. 1993), s. 8. Charakteryzując sytuację pedagogiki sprzed 1989 roku, Z. Kwieciński zwracał uwagę na następujące jej cechy: „Dotychczasowe ideologie i teorie edukacyjne, dominujące wzory myślenia o oświacie, szkole i wychowaniu odznaczały się między innymi: centralizmem, autorytaryzmem, świeckością (naukowy światopogląd), monizmem, monologizmem, monopolizmem, silną perswazyjnością i ekskluzywnością – tendencją do łatwego wykluczania innych, niepewnych”, zob. Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 40.

podejściem do oddolnego kreowania przez wyzwolonych, autonomicznych i twórczych nauczycieli szkół podstawowych własnych rozwiązań pedagogicznych. Nie chcieli humanistycznego paradygmatu pedagogiki, gdyż był on sprzeczny z ich dotychczasowym dorobkiem. Tyle lat kształcili nauczycieli do socjalistycznego nauczania w szkole, że powiew wolności budził w nich [...] przerażenie⁴⁴. Również w praktyce szkolnej dochodziło do „uruchomienia spirali przeciwko nowatorskim rozwiązaniom kształcenia emancypacyjnego, humanistycznego w ramach klas autorskich [...], spychając na margines lub w niebyt u nielicznych pedagogów postawy twórczości, zaangażowania, samokształcenia, zawodowy perfekcjonizm, uczciwość, wrażliwość na los i dobro dziecka, tłumiąc otwartość i szczerą współpracę z rodzicami uczniów, optymizm i nadzieję⁴⁵. Ożywczy pluralizm nie był i nie jest więc stanem uznawanym przez tych, którzy dążą do narzucenia pedagogicznej monokultury, do uprawiania pedagogiki „pod dyktando” sprawujących aktualnie władzę administracyjną lub ideologiczną. Co więcej, ten pluralizm bywa kłopotliwy dla samych nauczycieli, jeśli przywykli do postawy podległości, do zależności od wydającej wiążące polecenia i kontrolującej władzy:

»Polifoniczność« ponowoczesnego świata wymaga od nauczycieli uznania, że można być człowiekiem na wiele sposobów, istotą wolną i pełną autentycznej tolerancji oraz poszanowania innych. Wiążą się z tym jednak m.in.: zanik poczucia bezpieczeństwa, wzrost ryzyka, wątpliwości i nieustanne poczucie własnej odpowiedzialności, którymi nie można już obciążyć innych. Tym samym mądrze korzystający z tak rozumianej wolności nauczyciele przestaną kręcić się wokół samych siebie, wokół zabiegów o małe, pospolite przyjemności, o które miałyby zadbać potężna, opiekuńcza władza oświatowa czy związki zawodowe, i poświęcą się dla innych, dla swoich podopiecznych⁴⁶.

Sytuacja polityczna po 1989 roku nie sprzyja jednak pedagogice jako nauce zaangażowanej w dobro edukacji: „Jak mogą angażować się w sprawy publiczne naukowcy-pedagodzy, kiedy jako jedyni w okresie transformacji politycznej 1989 roku sukcesywnie zostali poddawani procesom kolonizacji i marginalizacji, a więc systematycznego wykluczania ich z dyskursu publicznego przez tzw. elity rządzące, którym wtórują przedstawiciele tzw. nauk wysokich?”⁴⁷. Wskazane procesy kolonizacji i marginalizacji pedagogów radykalnie zawężają ich zakres samostanowienia (władzy nad sobą), odbierają im wolność i eliminują pluralizm.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku, stawiając pytanie o sens i rolę pluralizmu w pedagogice – czy jest on faktycznie pedagogicznym dobrem, czy też okazuje się tylko kłopotem? – Zbigniew Kwieciński wyrażał w 1997 roku w tekście *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzmieniem?*, programowym tekście nakreślającym i wyznaczającym pożądane wówczas kierunki pedagogicznych poszukiwań, dość silną wiarę, iż formacja

⁴⁴ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego...*, s. 13.

⁴⁵ Ibidem, s. 12.

⁴⁶ Ibidem, s. 16.

⁴⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 58.

kulturowa i życie społeczne przesuwają się (niejako ciężą) w stronę kształtowania się pożądanego pluralizmu: „Żyjemy w czasach przesilenia, których istotą jest [...] przejście od monoideologicznego porządku politycznego i kultury zbiorowych deklamacji aksjologicznych do porządku pluralistycznego w sensie politycznym i kulturowym, do kultury indywidualnych wyborów”⁴⁸. Ma to swe niedogodności, gdyż ambiwalencja jawi się obecnie „[...] dożywotnym »wyrokiem« czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka”⁴⁹.

Dokonując przeglądu postaw pedagogów po przemianach 1989 roku i przedstawiając je w emblematycznej formie, Z. Kwieciński zarysowuje kontekst trudności i dylematów, wśród których dokonuje się odkrywanie i uczenie się pluralizmu w pedagogice:

Wielu pedagogom wydaje się, że najważniejszym zadaniem tego czasu jest zrozumieć istotę dotychczasowego błędu, by znaleźć receptę na kierunek, treść i sposób »właściwych« działań teraz i w przyszłości. Stąd bardzo gwałtowny zwrot od centralizmu do decentralizacji, od szkoły autorytarnej do prób tworzenia szkół z permissywnym łańcem wewnętrznym, od pedagogiki przymusu do pedagogiki miękkiej, do metod niepowodujących lęku i przemęczenia dzieci, od hierarchicznej struktury [...] do stwarzania nauczycielom pola wyboru [...], od nauczania świeckiego do przywrócenia religii jako przedmiotu [...] i do obecności Kościoła w całości działań oświatowych [...], od stanowczości i pewności przekonań do niepewności i pluralizmu przekonań światopoglądowych, od wąskiego kręgu dopuszczonych do głosu do równoprawności każdego głosu w zamęcie »wieży Babel«⁵⁰.

⁴⁸ Z. Kwieciński, *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzmieniem?*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin 1997, s. 15.

⁴⁹ Z. Kwieciński, *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzmieniem?*..., s. 16.

⁵⁰ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego...*, s. 40–41. O metaforze „wieży Babel” w odniesieniu do sytuacji zróżnicowania w pedagogice zob. M. Malewski, *Pedagogika jako wieża Babel*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 2(30), s. 91–104; B. Bieszczad, *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013. Krytyczne uwagi co do niektórych kierunków przemian pedagogiki po 1989 roku, zawężających otwartość na pluralizm, zgłasza Tadeusz Lewowicki: „Po roku 1989 [...] nastąpiło wiele ważnych [...] w rozwoju pedagogiki i [...] korzystnych zmian. [...] Zmianom [...] sprzyjającym swoistemu wyzwoleniu pedagogiki, [...] towarzyszą zjawiska raczej wątpliwej jakości – podważające humanistyczne tradycje uprawiania refleksji o wychowaniu, osłabiające humanistyczny charakter pedagogiki. [...] Odrzucono nie tylko koncepcje i praktyki edukacyjne skompromitowane w uprzednim ustroju, ale skazano na zapomnienie mądrość płynącą z dziejów myśli pedagogicznej. Istotna cecha humanistyki – pamięć dziejów, krytyczny ogląd doświadczeń, czerpanie z dorobku przeszłości ku pożytkowi współczesności i przyszłości – [...] wydaje się nieważna w uprawianiu pedagogiki. [...] następuje »dehumanizacja« pedagogiki jako nauki. [...] ma to miejsce w czasach, gdy podkreśla się humanistyczne nastawienie pedagogiki i edukacji. Spora część pedagogów tak gorliwie przywołuje hasła podmiotowości, emancypacji, wychowania wspierającego rozwój (i wiele innych godnych poparcia haseł, idei), że przestaje sięgać do dorobku pedagogiki, do mądrości płynącej z historii myśli pedagogicznej i doświadczeń oświatowych. O humanistyce pozbawionej tradycji i pamięci o własnych dziejach mówi się, że staje się barbarzyństwem. Czy to właściwy kierunek przemian pedagogiki?”, zob. T. Lewowicki, *Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 20.

W tej sytuacji „przesilenia formacyjnego”, w której rozgrywa się „dramat pedagogiki”, mogą występować zbyt skrajne przejścia i przesunięcia od wcześniejszej daleko posuniętej negacji do obecnie zbyt daleko idącej afirmacji danych przekonań i postaw, co dotyczy również kwestii pluralizmu.

Do rozwoju pedagogiki otwartej na pluralizm ma się przyczyniać postulowany przez Lecha Witkowskiego sposób odczytywania tekstów pedagogicznych i ogólniej jeszcze: swoisty sposób czytania przez pedagogów ważnych dla nich tekstów. Ten sposób czytania powinien prowadzić do wywołania „eksplozji pedagogicznej”, pozwalającej na odmienne od dotychczasowego odczytanie tekstów, zmieniające samą pedagogikę, czyniące ją istotnie inną pedagogiką niż była dotychczas:

W mojej wizji lektury, której efektem powinna być eksplozja pedagogiczna, ważne są trzy postulaty. Po pierwsze chodzi o wynajdywanie w koncepcjach innych punktów, które burzą nasze oczywistości, które wykazują, że to my wikłamy się w słabości i absurdy, choć w potocznym rozumieniu nie jesteśmy tego wcale świadomi, obnosząc się z nimi jako nieproblematycznymi, a przynajmniej dobrze ufundowanymi przesłankami naszego wysokiego mniemania o sobie. Po drugie efektem musi być otwarcie nam świata alternatywnego myślenia, wcześniej dla nas niemożliwego, nie do pomyślenia, a powoli stającego się oczywistością. I po trzecie, musi to stanowić załazek nowej praktyki instytucjonalizacji perswazji kulturowej⁵¹.

Promując różne postacie kontestacyjnych dyskursów w polskiej pedagogice po 1989 roku, B. Śliwerski uważa, iż z wciąż obecnej niepożądanego spuścizny PRL-u w pedagogice i edukacji wynika paląca potrzeba

niezbędnego uświadomienia sobie dna, które najpierw miało charakter stricte monoideologiczny, a obecnie przyjmuje pozór odcięcia 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 uczonym – poprzez promowanie filozoficzności, teoretyczności i historyczności pedagogiki świadomej konieczności poszukiwania swej tożsamości – krytycznych punktów odniesienia do dalszego jej rozwoju⁵².

Uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice i spełnianiu się nadziei „rozbrzmiewania polifonii” w polskiej myśli pedagogicznej sprzyja – co należy podkreślić – „promowanie filozoficzności, teoretyczności i historyczności pedagogiki świadomej konieczności

⁵¹ L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, w: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, WSP ZNP i Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa–Kraków 2004, s. 39. Zob. L. Witkowski, *Wstęp do fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*, w: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

⁵² B. Śliwerski, *Kontestacyjny dyskurs w pedagogice*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 233.

poszukiwania swej tożsamości”, natomiast bez wskazanej filozoficzności⁵³, teoretyczności i historyczności zamiera poszukująca swej tożsamości pedagogika otwarta na pluralizm.

Na potrzebę rozumienia, respektowania i urzeczywistniania wartości pluralizmu w edukacji, która powinna służyć kształtowaniu otwartej tożsamości, uwagę zwracał w 1999 roku wybitny humanista i profesor historii sztuki, Jacek Woźniakowski (1920–2012), w tekście *Tożsamość, pluralizm, edukacja*. W opublikowanym na łamach „Tygodnika Powszechnego” tekście zawarte są tezy brzmiące jak tezy z manifestu wzywającego do edukacji kształtującej tożsamość otwartą na pluralizm, także polską tożsamość narodową otwartą na pluralizm. Aby wydobyć i wyeksponować te tezy i postulaty edukacyjne, warto je zaprezentować w punktach:

1. „Kultura zawsze rodzi się na rozstaju dróg, w przeciągu ciągłej zmiany i wymiany, wzajemnych wpływów i nieuniknionych napięć. Lecz kultura, jako podstawowy składnik tożsamości narodowej, musi [...] stać się »względnie zintegrowaną całością«”.
2. Tożsamości [narodowej] [...] nie zgrozi od wewnątrz żaden szowinizm, jeśli pozostanie nierozłącznie związana z pluralizmem kulturowym.
3. [Edukacja] nastawiona jest na kształtowanie osobowości głównie poprzez zrozumienie samego siebie, rozumienie innych i świata [...]; rozumienie to odbywa się [...] w granicach naszych raczej skromnych zdolności [...].
4. [Edukacja] powinna zacząć od rozszyfrowywania naszego najbliższego otoczenia, [...] tego, co zostało nazwane naszym kulturowym krajobrazem, czyli dróg, osiedli, rolnictwa, fabryk, pomników przeszłości itd.; rozszyfrowywanie takie jest zawsze możliwe, mimo bardzo dużej mobilności dzisiejszych społeczeństw i niezwykle zróżnicowanej wymowności różnych kulturowych krajobrazów.
5. [Edukacja powinna] otwierać oczy także na inne krajobrazy, na znaczenie i wymowę innych kultur, [...] na wartość odmienności (tylko czy współczesne systemy edukacyjne są gotowe podjąć taki wysiłek?)⁵⁴.

⁵³ O związkach pedagogiki i filozofii zob. T. Lewowicki, *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2(75), s. 17–24; A. Bronk, *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, w: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 9–27.

⁵⁴ J. Woźniakowski, *Tożsamość, pluralizm, edukacja*, „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 33, z dnia 15.08.1999. O podjętej przez J. Woźniakowskiego kwestii uczenia się pluralizmu i zarazem uczenia się patriotyzmu zob. E. Ogrodzka-Mazur, *From National to Global Identity. Globalization Versus Patriotic and Civil Attitudes of Contemporary Youth*, „The New Educational Review” 2009, vol. 17, nr 1, s. 26–48; E. Ogrodzka-Mazur, *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków – „przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 106–127; J. Kostkiewicz, *Patriotyzm. O różnorodności jego ujęć teoretycznych i praktycznej obecności w pracy wychowawczej zmartwychwstańców przed rokiem 1939*, „Paedagogia Christiana” 2017, 2/40, s. 109–131.

Uwagę zwraca opatrzenie przytoczonych tez i postulatów sceptycznie brzmiącym pytaniem, które kierowane jest także pod adresem pedagogiki. Czy polska edukacja podoła zadaniu kształtowania tożsamości otwartej na pluralizm? Aby mogła należycie spełniać tak postawione zadanie, niezbędna jest inspirująca i wspierająca ją refleksja pedagogiczna, która wielostronnie rozpatruje dynamiczny stan pluralizmu i sprzyja uczeniu się pluralizmu.

Złożoną sytuację dążeń i zmagających edukacyjnych w warunkach intensyfikujących się procesów pluralizacji można trafnie ująć, odwołując się do modelu „dezintegracji pozytywnej”, zwłaszcza dotyczy to idei i praktyki pluralizmu w obszarze edukacji międzykulturowej: „[...] jesteśmy jakby wpisani – zauważa Jerzy Nikitorowicz – w model »dezintegracji pozytywnej« i nasze działania edukacyjne immanentnie związane są z dezintegracją pozytywną”. Podając argumenty, iż wewnątrz edukacji sprawdza się model „dezintegracji pozytywnej”, J. Nikitorowicz wskazuje na procesy wydatnie współokreślające przebieg działań edukacyjnych:

Mamy [...] do czynienia z różnymi prądami, które będą się ścierały, nakładały na siebie, będą „falowały” idee emancypacji *versus* dominacji, paradygmatu dialogu i współistnienia *versus* walki i zwalczania się. Mamy do czynienia z ruchliwością horyzontalną i wertykalną, wzrostem anonimowości, problemem niechęci do stałych i długotrwałych zobowiązań, zmiennością idei, niechęcią długotrwałego przywiązania do idei i do ludzi, unikania stałego zdefiniowania⁵⁵.

Model „dezintegracji pozytywnej” może być również wielce przydatnym modelem w uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice.

INTELEKTUALNE POSZUKIWANIA I AKSJOLOGICZNE WYZWANIA POSTMODERNIZMU A UCZENIE SIĘ PLURALIZMU W/DZIEKI PEDAGOGICE

Uczenie się pluralizmu w/dzięki pedagogice powinno także uwzględniać intelektualne poszukiwania i aksjologiczne wyzwania postmodernizmu, gdyż – jak w refleksji nad obecną tożsamością pedagogiki ujmuje to B. Śliwerski – „[świat] współczesny, cechuje radykalny pluralizm i nie można już tego dalej lekceważyć, [...] stał się on [...] światem postmodernistycznym. Trzeba mu [...] nadać teoretyczną i praktyczną wagę, [...] broniąc [...] mnogości i przeciwstawiając się wszelkim fundamentalizmom, totalitaryzmem, starym czy nowym monopolom, hegemoniom”⁵⁶. Sprawa rozumienia

⁵⁵ J. Nikitorowicz, *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej...*, s. 26.

⁵⁶ B. Śliwerski, *Odnajdywanie tożsamości pedagogiki w ponowoczesnym świecie i nauce*, w: *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, A. Cybal-Michalska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 34. „W ponowoczesności – stwierdza Janusz Mariański – mamy do czynienia niemal z kultem tzw. samorealizacji i »bycia sobą«, z wyraźnym

wartości pluralizmu w pedagogice i wypracowywania pedagogiki otwartej na pluralizm musi zmierzyć się z mającą różne postacie postmodernistyczną wizją świata, co najmniej jako z jedną z możliwych wizji spraw ludzkich i jako z jednym z możliwych punktów odniesienia dla rozwijania pedagogiki.

Przed zbytnim „przechyłem” całej narracji pedagogicznej w stronę postmodernistycznej wizji jako dominującej i wręcz jedynej wizji pedagogicznej w polskich warunkach przestrzegał Z. Kwieciński:

Również studia nad postmodernizmem w kulturze współczesnej i nad jego implikacjami dla pedagogiki i edukacji mogą mieć znamiona [...] eskapizmu progresywnego, w sytuacji gdy nie rozwinęły się u nas podstawowe dyskursy charakterystyczne dla projektów oświeceniowych, pozytywistycznych i modernistycznych i gdy nie próbuje się przenieść kategorii z dyskursów postmodernistycznych na konkretne konteksty i problemy pedagogiczne i edukacyjne w Polsce⁵⁷.

Postmodernistyczne wizje należy więc rozpatrywać i sytuować w pluralistycznym krajobrazie pedagogiki, aby przez swój impet nie zawłaszczyły one – jako nowa, wiodąca siła – całości pedagogiki, wyjaławiając ją z treści uzyskiwanych dzięki innym zapatrywaniom i pozbawiając różnicowania. Kwestię intelektualnych zawężeń i ograniczeń postmodernizmu oraz możliwych niebezpieczeństw, dających się również określić mianem „syreniego śpiewu” postmodernizmu, zwodzącego w odmet, podejmuje Krzysztof Wielecki:

Wieloznaczność, płynność, różnorodność, kulturowa i aksjologiczna policentryczność świata stały się opiewanymi przez postmodernistów wartościami, które wieńczyć miałyby niczym nieograniczona wolność. Jej natury jednak postmoderniści sami nie zgłębili na tyle, by zrozumieć wszelkie zagrożenia, jakie z tak pojmowaną wolnością

przesunięciem ku indywidualizacji stylów życia”, J. Mariański, *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością...*, s. 98. Zob. A. Kasperek, *Rzeczywistość edukacyjna w świecie ponowoczesnym*, w: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 29–41.

⁵⁷ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego...*, s. 39. W 2004 roku Z. Kwieciński odnotowywał dokonującą się wówczas zmianę (narastające zdystansowanie się) w podejściu do postmodernizmu, wymieniając przy tym także rozszerzenie palety możliwości badawczych pedagogiki dzięki spuściźnie postmodernizmu: „Szczęśliwie, następuje krytyczne otrzeźwienie na rzecz perspektywy traktowania postmodernizmu jako przelotnie modnej zabawy intelektualistów akademickich i elit twórczych, choć zarazem postmodernizm pozostawia po sobie: odkrycie ogromnych możliwości badań fenomenologicznych i podejść jakościowych, poszerzone rozumienie tekstu kulturowego, otwarte pytania o relacje pomiędzy językiem a rzeczywistością, o rzeczywiste znaczenie języka w kreowaniu sposobu postrzegania świata, o relacje pomiędzy władzą a nauką i zachętę do powtórnego spenetrowania narracji z nowych i różnych perspektyw, otwiera pole poważnych badań nad rzeczywistym wpływem na ludzi nowych mediów kultury i informacji”, Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2, s. 87–88.

muszą się wiązać. Zabronili też czynić to innym, wraz z kategoriycznym zakazem tzw. wielkich narracji⁵⁸.

Rozpatrując ustosunkowanie się nauk o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu i idąc tropem wywodów Wolfganga Welscha, B. Śliwerski wyróżnia trzy podstawowe aspekty postmodernizmu związane z pluralizmem, które są też istotne dla prób rozumienia zmieniającej się sytuacji pedagogiki:

1. „postmodernizm nie jest ani anty-, ani transmodernistyczny, ale stanowi skumulowaną formę przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu”;
2. w postmodernizmie nie chodzi o „przezwyciężanie [...] nowoczesności, ideologii postępu, [...] dynamiki projektowanych [...] zmian, ale [o] ich kontynuowanie w wielokształtnej tendencji oraz uznanie ich prawa do odmienności, heterogeniczności, zaostrzonym widzeniem ciężaru problemów lub z nową wrażliwością w ich stawianiu”;
3. w postmodernizmie „rozwija [się] wizję demokratycznej zasady funkcjonowania państw czy społeczeństw, gdzie w warunkach właściwego pluralizmu zyskuje ona właściwy sens”⁵⁹.

Z postmodernistycznego punktu widzenia to jakby sama struktura ontyczna zróżnicowanej rzeczywistości społecznej generowała i od strony ontologii usprawiedliwiała jako źródłową i wiodącą sytuację pluralizmu w sferze ludzkiego istnienia i sferze poznania. Postmodernistyczne ujęcie z odniesieniem do postulowanego pluralizmu w pedagogice syntetycznie prezentuje Zbyszko Melosik:

[...] każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu metateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być aprobata idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy⁶⁰.

⁵⁸ K. Wielecki, *Krótki wykład o podmiotowości*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, nr 3(29), s. 87.

⁵⁹ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 12. Zob. uwagi o postmodernizmie w odniesieniu do kwestii kształtowania ludzkiej podmiotowości, które formułuje K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 174–175 i s. 221–248.

⁶⁰ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1995, s. 20–21. Rozpatrując różne stanowiska i rozwijając własne dociekania dotyczące postmodernistycznych kontrowersji, Zbyszko Melosik przedstawia całościowe ujęcie sytuacji: „[...] można z pełnym przekonaniem stwierdzić, że teoria postmodernistyczna nie powstaje w społeczno-kulturowej »próżni«. Stanowi ona konstruktywną odpowiedź na wyłaniające się tam warunki postmodernistyczne. Pluralizm i bogactwo współczesnej kultury odbierają jakiegokolwiek teorii czy koncepcji podstawy do rozszczenia o uznanie uniwersalności proponowanych przez nią analiz i systemów wartości. Dotyczy to także dyskursu postmodernistycznego. Żyjemy w świecie wielu rzeczywistości (przy czym człowiek żyje niekiedy w kilku jednocześnie), a dyskurs postmodernistyczny odpowiada jednej z nich. Nie ma więc on żadnego monopolu na adekwatność.

Podobnie sprawę funkcjonowania pluralizmu pedagogicznych teorii ujmuje B. Śliwerski, podkreślając możliwość dopuszczenia do debaty odmiennych stanowisk:

Żadna teoria pedagogiczna nie może być już rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. Pluralizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają [...], by jakiś naukowy dyskurs odebrał którymś z dotychczas uznanych przez naukę modernistycznym teoriom podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz i systemów wartości. Skoro postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei »lokalnej« emancypacji⁶¹.

Tak rozumiany pluralizm pedagogicznych teorii ma swe skutki praktyczne w wymiarze polityki oświatowej, która nie powinna już pozostać taką, jaką była dotychczas. Pożądane jest:

[...] otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym, do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania. Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymagałaby potraktowania pedagogów jako *transformatywnych intelektualistów*, pełniących służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności⁶².

W tej perspektywie wzrasta dodatkowo jeszcze społeczna rola pedagogów, a zarazem przymnaża się nowych pedagogicznych wyzwań i dylematów.

Z drugiej jednak strony, wbrew krytyce swoich przeciwników, dostarcza możliwości w dziedzinie zrozumienia niektórych realnych, wielowymiarowych relacji między edukacją i wiedzą oraz władzą, między edukacją a społeczeństwem i państwem, między kulturą a polityką, między podmiotem działania a strukturą społeczną, Z. Melosik, *Kultura i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne konfrontacje*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 263.

⁶¹ B. Śliwerski, *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*, „Rocznik Lubuski” 2012, t. 38, cz. 2, s. 24.

⁶² B. Śliwerski, *Pedagogika jako nauka bez kompleksów...* W kontekście nowych zadań pedagogów adresowanej również (lub nawet przede wszystkim) do pedagogów „wizji kulturowej autorytetu symbolicznego, w którym paradygmatycznym punktem wyjścia jest stosunek do »wielkich filozofów«, a także nieredukowalny pluralizm afirmacji wielkości czy statusu bycia »klasykiem« w rozmaitych obszarach wiedzy. [...] Chodzi o autorytet symboliczny, który zamiast wzorca do imitowania (irytującego w wielu tekstach) bezrefleksyjnego operowania postulatami naśladowania, funkcjonuje jako ważne źródło inspirowania, czyli dawania do myślenia, nie na zasadzie podawania i zadawania treści gotowych do przyjęcia lub przejścia się nimi, ale dla pobudzenia nawet wstrząsem i choćby wywołanym w nas znaczącym sprzeciwem w zderzeniu z innymi impulsami, lekturami i doświadczeniami”, zob. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 16.

Rozpatrując treści właściwe dla pedagogiki poststrukturalnej i stawiając w generowanej przez nią perspektywie pragmatycznie ukierunkowane pytanie: „jak działać w świecie bez wielkich liter?”, Z. Melosik ukazuje podstawowe – dla jednych wyzwalające, dla innych destrukcyjne – cechy naznaczonego postmodernizmem środowiska działań edukacyjnych:

Znosząc wartości uniwersalne, postmodernizm stawia problem [...] działania w sytuacji »bez podstaw«. [...] Poststrukturalne projekty pedagogiczne nie opierałyby się na esencjalistycznych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby [...] aspiracji »wnoszenia« ich do »świadomości ludzi«. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby [...] przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie [...] sprawę, że świat i jego prawdy są (tak czy inaczej) konstruowane społecznie i [...] przyjmowałyby postawę świadomego uczestnika walki o kształt »aktualnej wersji rzeczywistości« ([...] »tu i teraz«)⁶³.

Ta sytuacja wydaje się co najmniej mentalnie obca pedagogom, którzy nie przywykli do teoretycznego pojmowania i praktycznego podejmowanie (realizowania) działania pedagogicznego w sytuacji bez podstaw dających ideowe (aksjologiczne) oparcie. W swej prezentacji sytuacji postmodernistycznej w edukacji Z. Melosik wskazuje też wyraźnie na radykalną zmianę w demaskującym i dekonstrukcyjnym podejściu do kwestii prawdy jako do jednej z naczelných kategorii zapisywanej z pomocą „wielkich liter”:

Odwaga wyjścia poza kanon nie jest częsta u pedagogów i nauczycieli. Esencjalizm kanonu (obejmujący zarówno to, czego się naucza, jak się naucza oraz stosunki nauczyciel – uczeń) zderza się z poststrukturalnym charakterem życia codziennego. Nauczyciel chowa się za Prawdę, Wiedzę i Wartości i unieważnia wszystko to, co nie mieści się w rzeczywistości, którą uznaje za prawomocną. Ale świat doświadczany przez młodzież jest zawsze »większy« i bardziej skomplikowany. Dominuje w nim sprzeczność i nieprzejrzystość, która nie toleruje wielkich liter (liczne formy prawdy, wiedzy i wartości). Jedynie akceptacja tego faktu dałaby pedagogice szansę stania się częścią życia codziennego⁶⁴.

Aby w krytycznym namyśle właściwie rozpoznawać rolę prawdy w pedagogice otwartej na pluralizm i ukierunkowanej na uczenie się pluralizmu, B. Śliwski postuluje odpowiednio sprofilowane podejście porównawcze w tym zakresie problemowym: „Warto konfrontować poglądy minionych pedagogów na temat roli prawdy w badaniach naukowych z indoktrynacyjnie pojmowaną w okresie totalitarnym funkcją pedagogiki”⁶⁵. Postulat ten ma na względzie także niejako zdwojoną ostrożność: z jednej strony

⁶³ Z. Melosik, *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter?*, w: B. Śliwski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 97.

⁶⁴ Z. Melosik, *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter?...*, s. 98. W optymistycznym ujęciu edukacja bez wielkich liter jawi się jako szansa rozwoju: „Uwolnienie się od pułapki narzuconych interpretacji i reprezentacji sprawia, iż człowiek może sam tworzyć świat, w którym żyje, a szczególnie to, co lokalne i codzienne”, ibidem.

⁶⁵ B. Śliwski, *Pedagogika jako nauka bez kompleksów...*, s. 17.

uwrażliwia na sytuacje zdeklarowanego i jawnego zastępowania dążenia do rzetelnego poznawania prawdy ideologiczną – wpajającą jedynie słuszne treści – indoktrynacją, z drugiej strony uwrażliwia na sytuacje dopuszczania się skrywanej i niejawnej manipulacji kategorią prawdy, iż wbrew jej zasadniczym cechom (walorom) czyni się z niej narzędzie wymuszania i indoktrynacji.

W dłuższym – wartym przytoczenia – wywodzie B. Śliwerski wskazuje palące dziś problemy aksjologiczne (zwłaszcza problemy etyczne) w badaniach pedagogicznych i wyważa racje za powściągliwością w pospiesznym absolutyzowaniu wartości tych opinii, które wedle niektórych mają uchodzić za prawdy w pedagogice, oraz wyważa racje za inspirowanym klasycznie pojętą aksjologią dążeniem do wartości absolutnych (prawdy, dobra i piękna), uwzględniając przy tym drażliwą sprawę ingerencji czynników zewnętrznych (prawa, państwa, administracji) w decyzje w zakresie dopuszczalnych wyborów koncepcji pedagogicznych.

Nauki o wychowaniu wytwarzają [...] problemy etyczne, które wynikają nie tylko z ich rezultatów, ale i z samego procesu badawczego. O ile w badaniach medycznych trudno jest przejść przez działalność komisji etycznej, by przepisać chorym określone nowe leki, [...] to nauki o wychowaniu nie poddają w żadną wątpliwość tego, czy określoną grupę dzieci poddać nowym metodom nauczania [...]. Nie ma lepszej czy innej pedagogiki, jest tylko gorsza, zła, niepożądana od jakiejś jedynie słusznej. Nie można ulegać pokusie wyrażającej tęsknotę za Absolutem, gdzie prawdy dostępne wtajemniczonym, mającym lepszy wgląd w prawdziwą moralność, jedynie słuszny paradygmat stają się zarazem obowiązującym prawem. Państwo i prawo nie powinny zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu władz państwowych, w tym także prawa, to ich rolą powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniom umożliwić poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna⁶⁶.

Nie godząc się w pedagogice na to, aby instancją rozstrzygającą były „prawdy dostępne wtajemniczonym”, nie można także własnych przekonań – z tego powodu, że są one mi najbliższe i najbardziej „swojskie” – podnosić do rangi tego rodzaju dominującej nad innymi „prawdy”, bywa, że dodatkowo wspartej jakimś instytucjonalnym przymusem. Uczenie się pedagogiki otwartej na pluralizm i – postulowane tu – „wspieranie stanu zróżnicowania myśli” służy wolności i rzetelności badań pedagogicznych, także tych badań, które są prowadzone z aksjologicznym przekonaniem, iż zarazem są one poznawczym poszukiwaniem wartości absolutnych, a wśród nich – poszukiwaniem prawdy.

⁶⁶ Ibidem, s. 25.

MIĘDZY KRYTYKĄ A NEGACJĄ PLURALIZMU

Z punktu widzenia respektującego nadrzędność „zasady jedności prawdy” cechą istotną, a zarazem swego rodzaju słabością społeczeństwa pluralistycznego ma być „uznanie różnaitości światopoglądów, religii, wartości i stylów życia oraz sił kształtujących reguły ich prawno-moralnego przyzwolenia. To przyzwolenie staje się niejako »koniecznością« społeczeństwa pluralistycznego, któremu obca jest zasada jedności prawdy”⁶⁷. To krytyczne ujęcie pluralizmu, które przedstawia Franciszek Adamski, wyznacza jeden z nurtów polskiej myśli pedagogicznej dostrzegającej i podkreślającej słabości również w wymiarze edukacyjnym społeczeństwa pluralistycznego, pozbawionego lub pozbawiającego się „zasady jedności prawdy” wskazywanej jako zasada nadrzędna.

Z punktu widzenia, w którym zakłada się potrzebę wypracowania jednego, wiodącego systemu wychowania, zdecydowanie negatywnie ocenia się sytuację, iż „myśl wychowawcza nie jest systemem zbudowanym według jednej idei przewodniej, ale pełno w niej zamętu i kontrastów, przez co często jest sprzeczna w swoich przesłankach teoretycznych, w stawianiu celów i zadań”, sytuacja ta bowiem „powoduje chaos, który grozi pracy wychowawczej rozprzężeniem i zagubieniem właściwego sensu wychowania”⁶⁸. Odnosząc te fundamentalne nastawienie do warunków polskich, stwierdza się: „Po 1989 r. opisana sytuacja nie poprawiła się, ale w kontekście wszechpanującego pluralizmu i tolerancji spotęgował się ów zamęt i kontrasty, sprawiając, że współczesna myśl pedagogiczna, a w niej propozycje wychowania, coraz bardziej przypominają biblijną wieżę Babel”⁶⁹. Prezentacji tak mocno wyrażonych opinii – jako rzecz można: formy ideowej preambuły – na samym wstępie wywodów Mariusza Sztaby, towarzyszy wskazanie pozytywnie i negatywnie ocenianych typów pluralizmu na podstawie odpowiednio wybranych i zinterpretowanych elementów realizmu tomistycznego, obranego jako wiodąca ideologia doktryny pedagogicznej:

Pluralizm i tolerancja zdają się wyznaczać [...] zasady tworzenia wiedzy pedagogicznej [...]. Mamy przeto różnorodność pedagogik i pedagogii. [...] powstaje zasadnicze pytanie: czy wolno w procesie tworzenia wiedzy naukowej kierować się tylko zasadami plura-

⁶⁷ F. Adamski, *Społeczeństwo pluralistyczne a tożsamość religijna*, „Paedagogia Christiana” 2002, nr 2, s. 27. Zob. F. Adamski, *Pluralizm wartości a wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy: Fides et Ratio” 2011, t. 7, nr 3, s. 80–85.

⁶⁸ Taką opinię formułuje m.in. Mariusz Sztaba, M. Sztaba, *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania*, „Roczniki Pedagogiczne” 2015, t. 7(43), nr 1, s. 26. Przytoczona opinia osadzona jest przez autora w ujęciu (sztafażu) historycznym: „Już w początkach XX wieku badacze myśli pedagogicznej, tacy chociażby jak Bogdan Nawroczyński czy też Ludwik Chmaj, wskazywali na to, że współczesna im myśl wychowawcza nie jest systemem zbudowanym według jednej idei przewodniej, ale pełno w niej zamętu i kontrastów, przez co często jest sprzeczna w swoich przesłankach teoretycznych, w stawianiu celów i zadań. Ta sytuacja zdaniem przywołanych badaczy powoduje chaos, który grozi pracy wychowawczej rozprzężeniem i zagubieniem właściwego sensu wychowania”. Jako punkt odniesienia dla tego z tego wyводу przywołana jest monografia: A. Ryk, *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 13.

⁶⁹ M. Sztaba, *Rzecz o fundamentalnym wyborze...*, s. 26.

lizmu i tolerancji czy też należałoby zachować chociażby minimum racjonalności reguł, by tworzyć dobrą, pedagogiczną wiedzę o wychowaniu i dla wychowania? [...] [Należy] dokonać rozróżnienia między uzasadnionym i nieuzasadnionym pluralizmem. Pluralizm oznacza wielość różnych elementów występującą w bytowaniu (wielość bytów), w poznaniu (wielość twierdzeń, pojęć, teorii), w kulturze (wielość wartości i sposobów życia). Pluralizm może mieć znaczenie opisowe i wartościujące (pluralizm ideowo-polityczny, ideologia pluralizmu związana z liberalizmem). Pluralizm bytowy jest faktem, bo uzasadnia go struktura bytu. Również pluralizm w poznaniu jest uzasadniony, bo ma swoje racje przedmiotowe (bogactwo rzeczywistości) i podmiotowe (aspektowość i sukcesywność naszego poznania). Nieuzasadniony zaś, bezkrytyczny pluralizm dotyczy tych filozofii i pedagogik, których rację bytu uzasadnia się socjologicznie, psychologicznie bądź etnologicznie, a nie rzeczowo i obiektywnie⁷⁰.

O ile wysoce sporne i budzące sprzeciw jest jednostronne afirmowanie w deklaracjach prostego przełożenia na doktrynę pedagogiczną pluralizmu w ujęciu realizmu tomistycznego, a zarazem przypisanie a priori i bez przedłożenia argumentów negatywnych cech innym nurtom myśli pedagogicznej, to uniwersalnie ważną jest wspomniana tu trochę mimochodem zasada, którą można tak oto zwięźle wyrazić: pluralizm powinien być zawsze pluralizmem krytycznym i samokrytycznym, a nigdy nie może być bezkrytyczny względem własnych idei i dążeń, gdyż wówczas tym samym ulega autodestrukcji i ztraca się jako pluralizm.

Krytyka pluralizmu – promowanego m.in. w obszarze pedagogik postnowoczesnych – dokonywana jest również z punktu widzenia pedagogiki radykalnej. Pedagogikom promującym pluralizm zarzuca się, że prezentują repertuar tez i idei „ubogi w momenty polityczne, niezdolny do walki z opresją, albowiem już na starcie demobilizowany przez fantazmat pluralizmu perspektyw i powszechnej relatywności”⁷¹. Takie krytyczne zapa-

⁷⁰ Ibidem. W dalszej części wywodów M. Sztaba dopowiada kolejne tezy, radykalizujące jeszcze negatywną ocenę pluralizmu: „To F. Nietzsche, dokonując przewartościowania wszystkich wartości, na ich miejsce wprowadził pluralizm i relatywizm oraz kreatywność. Był on także autorem modelu człowieka jako istoty stwarzającej wartości, a nie odkrywającej dobro”, zob. ibidem, s. 32. „Często pluralizm różnorodnych propozycji nie jest wyrazem erudycji, ale zagubienia i szukania »po omacku«”, ibidem, s. 35. „Fundamentalna aksjologiczna teza realizmu filozoficznego wyraża przekonanie, że wartości istnieją obiektywnie i mogą być poznawane oraz racjonalnie oceniane przez człowieka z racji jego racjonalności myślenia. Wartości tworzą hierarchię, której pluralizm nie może zniweczyć ani zatrzeć”, ibidem, s. 37. Jeśli jest się zwolennikiem pluralizmu, to tym bardziej należy – w imię respektowania zasad pluralizmu – podjąć dyskusję z tymi tezami, aby wykazać, iż pluralizm nie jest – a przynajmniej nie jest jedynie – wyrazem „zagubienia i szukania »po omacku«”, choć sytuacja pluralizmu uświadamia, że to, co przy monizmie ideologicznym wydawało się już pewną (wieczystą) wiedzą, faktycznie okazuje się przejawem szukania po omacku i dlatego trzeba szukać dalej.

⁷¹ W. Kruszelnicki, *Pedagogika radykalna i antynomie postmodernizmu*, w: M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki (red.), *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, „Forum Oświatowe” 2008, numer specjalny, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław–Warszawa, s. 168. Zob. H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

trywania na skutki pluralizmu odczytuje się z poglądów pedagogicznych i społecznych, które głoszą Henry Giroux i Peter McLaren:

Za konwencje fatalne w swych skutkach dla politycznego myślenia o edukacji McLaren uznaje uświęcone przez myśl ponowoczesną dewizy pluralizmu i niewspółmierności [...]. Oto bowiem kultura ponowoczesna dopuszcza do »olbrzymiej pluralizacji gustów, praktyk, rozrywek, potrzeb i wzorów konsumpcji przejawiających się w różnych stylach życia« [...], lecz głosząc ów panpluralizm, zdaje się porzucać nadzieje na »sensowne, racjonalne podejmowanie decyzji« [...]. W ten sposób w myśli edukacyjnej odpada idea konsensu, obejmującego jakąś konsekwentną politykę kulturowo-edukacyjną⁷².

Wyjaśniając krytykę pluralizmu i broniąc jej z punktu widzenia pedagogiki radykalnej, Wojciech Kruszelnicki wskazuje na przyjmowaną tu zasadę nadrzędności demokratycznej formy życia publicznego, której szerzeniu i wzmacnianiu dopuszczalny pluralizm powinien być podporządkowany:

W podejściu tym docenia się kulturową życiodajność różnicy i pluralizmu, jednocześnie jednak nie dopuszcza do redukcji demokracji do równoważności odmiennych interesów. Wręcz przeciwnie, pedagodzy radykalni upominają się o »język, w którym różne głosy i tradycje istnieją i rozwijają się tylko pod warunkiem, że wysłuchują głosów innych, angażują się w ciągłe próby eliminowania subiektywnego i obiektywnego cierpienia oraz stosują się do tych zasad, wedle których akt komunikacji ma rozszerzać, nie zaś ograniczać, demokratyczne formy życia publicznego« (Giroux)⁷³.

W przytoczonych tu stanowiskach zdystansowanych wobec pluralizmu uwidaczniają się ideowo odmienne motywacje wątpliwości wobec pluralizmu, które występują w różnym natężeniu: od mniej lub bardziej zdecydowanej krytyki pluralizmu wytykającej jego słabości, po postulaty zniesienia pluralizmu jako rozwiązania narzucanego przez część ideowych opcji zamiast promowania jednej „konsekwentnej polityki kulturowo-edukacyjnej”, która wedle jej zwolenników (wyznawców) właściwie uformuje relacje międzyludzkie i nada właściwe oblicze całemu społeczeństwu. Z punktu widzenia pluralizmu te krytyczne względem niego stanowiska wpisują się – jakby na przekór ich własnym dążeniom i intencjom – w różnobarwną paletę stanowisk funkcjonujących w pedagogice otwartej na pluralizm.

⁷² W. Kruszelnicki, *Pedagogika radykalna i antynomie postmodernizmu...*, s. 170.

⁷³ *Ibidem*, s. 171.

UWAGI O PLURALIZMIE PEDAGOGIKI Z PUNKTU WIDZENIA METODOLOGII

Na kwestię pluralizmu pedagogiki z punktu widzenia refleksji metodologicznej zwrócił uwagę Tadeusz Lewowicki w czasie obrad I Zjazdu Pedagogicznego (Warszawa–Rembertów 1993), wygłaszając w sekcji pierwszej *Dylematy metodologiczne pedagogiki* programowy referat *Dylematy metodologii pedagogiki*. Dzielać się spostrzeżeniami o dokonujących się przemianach i postępującej pluralizacji pedagogiki („Katalog modeli uprawiania pedagogiki wciąż się wzbogaca. Wraz z przemianami innych nauk pojawiają się nowe orientacje metodologiczne w pedagogice”⁷⁴), przeszedł do postawienia zasadniczych pytań o przyszłość tych pluralistycznych tendencji występujących coraz wyraźniej w polskiej pedagogice po 1989 roku: „Czy przeważą próby zrozumienia owej różnorodności i poszukiwania rozwiązań komplementarnych, wzbogacających wiedzę pedagogiczną czy też dominować będzie – zabójczy dla nauki – dogmatyzm, sekciarstwo, odrzucenie odmienności?”⁷⁵. W tym pytaniu wybrzmiewa obawa i zarazem przestroga, aby zamiast różnorodności właściwej pedagogice otwartej na pluralizm nie wystąpiła wielość zamkniętych i zdogmatyzowanych sekt, które się wzajemnie nie tolerują i nie chcą rzetelnie zrozumieć odmiennych stanowisk. Przedmiotem troski jest kwestia kierunków rozwoju pedagogiki i przyszłości pluralizmu w pedagogice, gdyż pluralizm jawi się tu jako wartość zagrożona przez przeciwne mu – a mogące przybrać na sile – tendencje. Aby do takiej zdecydowanie niepożądaną (wręcz „zabójczą dla nauki”) sytuacji nie dopuszczać, tym bardziej warto z punktu widzenia refleksji metodologicznej formułować różnego typu – także prowokująco wyartykułowane – uwagi o wielu aspektach pluralizmu, który może występować w obszarze badań pedagogicznych.

„Jako zadeklarowany eklektyk metodologiczny opowiadam się za pluralizmem eksplanacyjnym, tj. wielością dróg wyjaśniania [...]”⁷⁶ – wprost stwierdza Jan Woleń-

⁷⁴ T. Lewowicki, *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski, Warszawa–Cieszyn 1995, s. 15. „Kwestie pedagogiczne – chociaż w pedagogice raczej zaniedbane – znajdują przecież coraz żywszy oddźwięk. Dyskusje o pedagogice i jej metodologii znowu stają się ważnym nurtem życia społeczności pedagogów”, T. Lewowicki, *Dylematy metodologii pedagogiki*...

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ J. Woleński, *Bo przyznał się, że jest Żydem*, w: J. Woleński, *Szkice o kwestiach żydowskich*, Wydawnictwo Austeria, Kraków–Budapeszt 2011, s. 35. Kwestię eklektyzmu metodologicznego i pluralizmu analizuję na przykładzie teorii stosunków międzynarodowych Magdalena Kozub-Karkut, *Pomiędzy pluralizmem a teoretyczną syntezą: próby łączenia teorii stosunków międzynarodowych*, w: E. Haliżak, R. Ożarowski, A. Wróbel (red.), *Liberalizm & neoliberalizm w nauce o stosunkach międzynarodowych. Teoretyczny pluralizm*, Wydawnictwo Rambler, Warszawa 2016, s. 69–85. Analizy dotyczące eklektyzmu metodologicznego i pluralizmu w naukach o zarządzaniu przedstawia Łukasz Sułkowski; zob. Ł. Sułkowski, *Między poznaniem a działaniem – eklektyzm metodologiczny w zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie” 2004, nr 3, s. 33–42; Ł. Sułkowski, *Metodologia zarządzania – od fundamentalizmu do pluralizmu*, w: W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 26–46. Robert Stanisławski, podejmując zagadnienie triangulacji technik badawczych w naukach o zarządzaniu, stwierdza: „Tylko eklektyzm i pluralizm badawczy

ski, jeden z czołowych polskich filozofów analitycznych i metodologów nauki⁷⁷. Choć dla niektórych użyty tu zwrot „eklektyk metodologiczny” może brzmieć – niesłusznie – jako zwrot służący przede wszystkim wyrażeniu negatywnej oceny poważnego niedoboru sprawności metodologicznych⁷⁸. Wyraźne stwierdzenie, iż chodzi tu o metodolo-

zapewnia rzetelność badań, dając podstawy do solidnego wnioskowania. Badanie takie staje się kompleksowe, komplementarne, polimetodyczne i hybrydowe”, R. Stanisławski, *Triangulacja technik badawczych w naukach o zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie” 2017, nr 4, s. 104. Zob. też: S. Mazur, *Założenia teoretyczne i metodologiczne nauk o polityce publicznej*, „Wrocławskie Studia Politologiczne” 2015, nr 18, s. 24–25; B. Matuszczyk, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, *Synkretyzm a eklektyzm metodologiczny w najnowszych badaniach historycznojęzykowych*, „Rozprawy Komisji Językowej”, t. LII, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2007, s. 135–142. Adam Biela za jeden z głównych celów kształcenia w ramach przedmiotu „metodologia psychologii” stawia wyrobienie umiejętności „rozdzielenia [a], na czym polega eklektyzm i kiedy jest on dopuszczalny w psychologii a kiedy jest błędem metodologicznym”, <http://e.kul.pl/drukuj.html?url=L3FscHJ6ZWRTaW90eS5odG1sP29wPTcmaWQ9MTMzMMA%3D%3D>.

⁷⁷ Zob. J. Woleński, *Dwa pojęcia nauki: metodologiczne i socjologiczne*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU” 2009, t. IX, s. 163–175 oraz A. Pelczar, J. Woleński, A. Grodzicki, J. Mączka, A. Śródka, K. Grotowski, B. Orłowski, J. Dybiec, H. Kramarz, *Dyskusja po referacie Jana Woleńskiego „Dwa pojęcia nauki: metodologiczne i socjologiczne”*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU” 2009, t. IX, s. 175–180; J. Woleński, *Nauka i nienauka. Problem demarkacji*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2004, nr 3(51), s. 81–95.

⁷⁸ Należy wszakże uwzględnić sytuację, którą trafnie rozpoznaje i przedstawia Dorota Klus-Stańska, gdy w badaniach pedagogicznych (lub z zakresu innej dziedziny wiedzy) występuje związane z pluralizmem zjawisko określane mianem „eklektyzmu”, choć ten „eklektyzm” nie spełnia jednak wymagań metodologicznych lub wręcz rozmija się z nimi: „[...] czasem wybór modelu eklektycznego jest nie tyle rezultatem dobrze przemyślanych i metodologicznie uzasadnionych decyzji, co raczej przejawem (psychologicznie zrozumiałej, ale merytorycznie bezzasadnej) ulgi, że spory międzyparadygmatyczne i napięcia między badaniami ilościowymi i jakościowymi można uznać za zażegnane. Taka reakcja jest uwarunkowana niedobrym klimatem różnicowania się paradygmatów, które przybrało postać rywalizacji – określanej nawet jako *paradigm war* (wojna paradygmatów) – i polegało na wzajemnej krytyce i oskarżeniach o niewydolność lub jałowość badawczą, a nie na budowaniu pluralizmu w społecznym poznawaniu rzeczywistości”, D. Klus-Stańska, *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. VII, nr 2(15), s. 45. Występuje „spłycenie interpretacyjne, gdy badacz stosuje co prawda pluralizm technik lub źródeł, ale wyniki jedynie zestawia, nie prowadząc pogłębionej, refleksyjnej ich konfrontacji i rekonstrukcji”, D. Klus-Stańska, *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice...*, s. 50. Problematykę niewłaściwego metodologicznie eklektyzmu (wiązanego z eklektyzmem ontologicznym, epistemologicznym i aksjologicznym) podejmuje Waldemar Furmanek, *Metodologiczne trudności badań z pogranicza edukacji, techniki i informatyki*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 4(18), s. 21–28. W odniesieniu do teologii (i przyjmowanego w niej rozumienia prawdy) w encyklice *Fides et ratio* stwierdza się, że „eklektyzm jest błędem metodologicznym” (87) i przedstawia się go przede wszystkim jako „postawę kogoś, kto [...] ma zwyczaj posługiwać się izolowanymi ideami zaczerpniętymi z różnych filozofii, nie bacząc ani na ich spójność i systematyczne powiązanie, ani na ich kontekst historyczny. W ten sposób pozbawia się możliwości odróżnienia cząstki prawdy zawartej w danej myśli od tego, co może w niej być błędne [...]. [...] postać eklektyzmu można dostrzec [...] w retorycznym nadużywaniu terminów filozoficznych, do jakiego uciekają się [...] niektórzy teolodzy. [...] nie pomagają [to] w poszukiwaniu prawdy i nie kształtuje nawyku myślenia – zarówno teologicznego, jak i filozoficznego – opartego na poważnej i naukowej argumentacji. [...] studium doktryn filozoficznych, właściwego im języka oraz kontekstu, w jakim powstały, pomagają uniknąć zagrożeń eklektyzmu i pozwala poprawnie je wykorzystać w argumentacji teologicznej” (86), zob. Jan Paweł II,

giczny eklektyzm modyfikuje sens słowa *eklektyk*: ten eklektyzm to przejaw dojrzałości naukowej w mierzeniu się z problemami badawczymi, które – rzecz można – wymagają śmiałości różnorodnych podejść⁷⁹. Jeśli ma się wyostrzoną świadomość metodologiczną i dostrzega się walory pluralistycznego podejścia do stosowania różnych sposobów wyjaśniania, to wówczas można zdobyć się na zasadną i otwartą deklarację, iż jest się (i chce się być) eklektykiem metodologicznym, gdyż dzięki temu można zmierzać do bardziej rzetelnego i wielostronnego rozpoznania złożonego zagadnienia⁸⁰. Pluralizm eksplanacyjny powinien przecież także cechować pedagogikę, która postrzegana jest przez towarzyszącą jej uprawianiu refleksję metodologiczną jako wewnętrznie zróżnicowana dyscyplina znajdująca się – jak trafnie ujmuje to Stanisław Palka – „w stanie tworzenia”⁸¹.

Encyklika *Fides et ratio*, Libreria Editrice Vaticana 1998. Warto zwrócić uwagę na wpis B. Śliwerskiego na jego blogu z dnia 17 września 2016: „Wsiadł na koń i pędził we wszystkie strony naraz” – „Tą metaforą podsumowała prof. Maria Dudzikowa dyskusję po wykładzie na XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów KNP PAN prof. zw. dra hab. Krzysztofa Rubachy. Oddaje ona najlepiej problem nieuzasadnionego i niewłaściwego metodologicznie eklektyzmu ontologicznego, epistemologicznego i aksjologicznego w konceptualizacji, realizacji i interpretacji wyników badań w naukach humanistycznych i społecznych”, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/09/wsiad-na-kon-i-pedzi-we-wszystkie.html>.

⁷⁹ Pozytywne podejście do rozumienia eklektyzmu w pedagogice prezentuje Krzysztof Maliszewski w tekście *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, nr 1(2), s. 15–28. Rozpatrując aktualne debaty pedagogiczne, K. Maliszewski stwierdza m.in.: „Monice Jaworskiej-Witkowskiej zawdzięczamy ideę rehabilitacji eklektyzmu. Autorka pokazała, że nie musi on oznaczać naskórkowej mieszaniny niespójnych elementów, ale że w zaawansowanych wariantach przyjmuje postać odwagi umysłu, przebijającego się przez eleganckie (estetyczne) i poprawne (doktrynerskie) teorie oraz p r z e s z z u k u j ą c e g o humanistykę w trosce o pełnię człowieczeństwa”, zob. K. Maliszewski, *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny...*, s. 20. K. Maliszewski przywołuje: M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

⁸⁰ Andrzej Radziejewicz-Winnicki zwraca uwagę na walory wyjaśniania komplementarnego w pedagogice: „Wieloteoretyczność [...] staje się [...] nie zawsze uświadomionym faktem w kręgach pedagogów różnych pokoleń, która obecnie może być postrzegana w kategoriach dużej odmienności występujących stylów i samej prezentacji wyników prowadzonych badań i analiz. Zróżnicowana optyka, jak również przyjmowanie odrębnych koncepcji teoretycznych często uniemożliwia prowadzenie jakichkolwiek porównań. [...] zmieniająca się rzeczywistość społeczna stanowi istotny bodziec do ustawicznego rozrastania się tzw. pluralizmu metodologicznego i niebezpieczeństwa, na które jest narażony badacz o władnięty wiarą w poprawność i rzetelność idiografizmu. [...] Głęboko też wierzę, że metodologia nauk (wglębiając się w rzeczywistość procesu poznania) od lat uczy tolerancji i pokory intelektualnej”, A. Radziejewicz-Winnicki, *Paradygmat a wyjaśnienia komplementarne*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 113–114.

⁸¹ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999. Janusz Gajda deklaruje: „Jako humanista i pedagog opowiadam się za pluralizmem metod, dobieranych adekwatnie do podejmowanej problematyki oraz trafnego komplementarnego ich łączenia”, zob. J. Gajda, *Skuteczna wielostronna edukacja i udział w niej pedagogiki wyzwaniem dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Refleksje z okazji Jubileuszu 70-lecia Profesora Tadeusza Lewowickiego*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1..., s. 291.

Czy pedagog również może – czy nawet wręcz powinien – z metodologicznych racji występować jako „zadeklarowany eklektyk metodologiczny”⁸², który otwarcie i konsekwentnie promuje w swych badaniach pluralizm ekspanacyjny? To nieco prowokująco sformułowane pytanie ma zwrócić uwagę na stale aktualną potrzebę podejmowania wciąż na nowo (m.in. z uwzględnieniem zmieniających się kontekstów) refleksji nad pluralizmem w pedagogice z punktu widzenia metodologii towarzyszącej uprawianiu pedagogiki. Pedagogika, będąc jedną z dyscyplin naukowych uprawianych w przestrzeni uniwersyteckiej, związana jest zasadą, wedle której – jak artykułuje ją Władysław Stróżewski – „[...] postulat metodologicznego pluralizmu musi być traktowany jako naczelną ideą regulatywną każdej [działalności i] instytucji poświęconej zdobywaniu naukowej prawdy. Istnieje konieczność wstępowania na różne drogi i wypróbowania różnorodnych metod badawczych. Wymaga to z kolei bezwzględnej wolności ich stosowania, wolności stosowania jednych i odrzucania innych, wolności w osiąganiu sukcesu, ale i wolności w narażaniu się na błąd i porażkę”⁸³. Dodać trzeba, że błąd i porażka w tym przypadku także bywają bardzo cenne i mają swe autentyczne walory poznawcze. Dlatego respektowanie postulatu metodologicznego pluralizmu nie tylko dopuszcza narażanie się na popełnianie błędów i na ponoszenie porażek, ale dopełnia się zarazem z dyrektywą, aby wśród różnych dróg dochodzenia do uzyskiwanych wyników doceniać również te dążenia, które nie zakończyły się sukcesem.

Niektóre z cech pedagogiki otwartej na pluralizm inspiracji, metod i różnorodnych splotów teorii z praktyką, wskazuje T. Lewowicki, rozpatrując pedagogikę z punktu widzenia towarzyszącej jej refleksji metodologicznej:

Osobliwością pedagogiki jest czerpanie wiedzy o człowieku z różnych źródeł – m.in. z innych obszarów nauki, z wiedzy potocznej, studiów i badań [...] w ramach własnej dyscypliny – ale również określanie swoistych ideologii i sposobów oddziaływania na ludzi. Wiedza i praktyka społeczna przeplatają się na gruncie pedagogiki niemal bezustannie. [...] tradycją pedagogiki okazało się nie tylko gromadzenie wiedzy o wychowaniu [...], ale także zamierzone wywieranie wpływu na ludzi. Pod tym względem pedagogika różni się od większości innych nauk. Wywołuje to rozmaite nadzieje i społeczne oczekiwania, ale rodzi także konflikty, niezadowolenie⁸⁴.

⁸² Jeśli słowo „eklektyzm” w czyimś jego odbiorze niesie z sobą głównie negatywne skojarzenia, to można użyć innych słów, aby nie toczyć przy tym tego rodzaju nieowocnych sporów o słowa, przed którymi przestrzegali Karl R. Popper, np. jak proponuje B. Śliwerski: można użyć zwrotu „integryzm metodologiczny”.

⁸³ W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992, s. 13.

⁸⁴ T. Lewowicki, *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 43. Zbliżone tezy o pluralizmie i otwartości metodologicznej pedagogiki przytacza Stanisław Chrobak, przedstawiając myśl pedagogiczną Janusza Tarnowskiego (1919–2012): „[...] pedagog powinien posiadać zdolność otwierania się i korzystania z dorobku nauk teologicznych, filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, prawniczych itd. Otwartość ta jest otwartością na pluralizm języków i metod. Całościowe ujmowanie zjawisk i procesów edukacyjnych niesie nadzieję na

Naszkicowany tu wewnętrznie złożony i wielowymiarowy pluralizm pedagogiki zarazem przekłada się na wkład pedagogiki w pluralizm całościowo ujętej nauki, gdyż ukazuje się te cechy pedagogiki, dzięki którym różni i wyróżnia się ona od innych nauk. Jak zauważa T. Lewowicki ta sytuacja ma też swój koszt, może bowiem powodować konflikty odmiennych stanowisk i może wywoływać niezadowolenie u tych, którzy woleliby tylko jedną, zuniformizowaną pedagogikę, gdyż od skrajnie normatywnie (dyrektywnie) pojętej pedagogiki, jako zwartej doktryny pedagogicznej, oczekują jednoznacznych i bezdyskusyjnych (autorytatywnych) wskazań jak w działaniach pedagogicznych powinno się postępować.

Zagrożeniem pedagogiki otwartej na pluralizm i redukcją zróżnicowanego pola badawczego pedagogiki może skutkować wpisanie pedagogiki w obszar nauk społecznych. Jak zauważa T. Lewowicki: „[...] nauki humanistyczne obejmują także obszar właściwy naukom społecznym, ograniczenie pedagogiki do obszaru nauki społecznej jest w istocie ograniczeniem zakresu, osobliwą zmianą naukową tożsamości”⁸⁵. Dodaje też krytyczną uwagę, że „słabości nauk humanistycznych (i społecznych) wydają się w znacznym stopniu spowodowane słabościami metodologii przyjmowanej w środowiskach uprawiających te nauki. Dotyczy to w szczególności pedagogiki”⁸⁶. Podejmowanie refleksji metodologicznej i metapedagogicznej towarzyszącej uprawianiu pedagogiki może przyczynić się do przezwyciężania tej dolegliwej słabości pedagogiki, a tym samym może wydatnie wspierać rozwój pedagogiki otwartej na pluralizm.

To dzięki rzetelnej dyskusji wiedzytwórczej można właściwie spełniać postulat metodologicznego pluralizmu, można wspólnie prezentować odmienne stanowiska, można wspólnie dążyć do lepszego wzajemnego zrozumienia mimo pozostających różnic i można wspólnie rozpatrywać wartość (oceniać walory i słabości) przedkładanych przez różniące się strony argumentów. Pożądaną, gdyż sprzyjającą pomnażaniu poszukiwanych wartości poznawczych, pluralizm stanowisk w danej dziedzinie wiedzy i w badaniach interdyscyplinarnych wydatnie kształtuje się i wzmacnia w dyskusji⁸⁷.

lepsze niż dotąd diagnozowanie edukacji i projektowanie zmian. Interdyscyplinarne ukierunkowanie badań jest więc warunkiem koniecznym odkrywania integralnej, pełnej prawdy o świecie i człowieku”, S. Chrobak, *Urzeczywistniać swoje człowieczeństwo – humanizm integralny ks. prof. Janusza Tarnowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2013, t. IV, nr 1(6), s. 12.

⁸⁵ T. Lewowicki, *O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?*, „Ruch Pedagogiczny” 2016, nr 1, s. 6.

⁸⁶ T. Lewowicki, *O pryncypiach metodologicznych...*

⁸⁷ Dyskusję jako metodę wiedzytwórczą wnikliwie i wielostronnie oraz w sposób inspirujący dla pedagogiki rozpatrują Witold Marciszewski i Leon Koj; zob. W. Marciszewski, *Sztuka dyskutowania*, Wydawnictwo Aleph, Warszawa 1996; L. Koj, *Wątpliwości metodologiczne*, seria: *Realizm. Racjonalność. Relatywizm*, t. 16, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993. Zob. też: R. Ingarden, *O dyskusji owocnej słów kilka*, w: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 173–176; M. Heller, *Jak być uczonym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009. Problematykę dyskusji rozpatruję w: M. Rembierz, *Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 2 (7), s. 37–67. Na niezbędność dyskusji w naukach społecznych wskazuje się również ze względu na występujący w nich eklektyzm: „[...] specjaliści w dziedzinie nauk społecznych często wykorzystują

W pedagogice bywa tak, iż odczuwa się niedostatek rzetelnej dyskusji wiedzotwórczej: „Brakuje w pedagogice – jak zdecydowanie krytycznie stwierdza B. Śliwerski – akceptowalnych przez środowisko zasad prowadzenia godnej dyskusji czy sporów wokół określonego nurtu, które nie wiodłyby do absurdów. [...] powstają karykaturalne wynaturzenia, które nie mają nic wspólnego z rzeczywistymi przesłankami danego nurtu lub teorii wychowania. W polemikach wykorzystuje się triki retoryczne, żeby ośmieszyć jakąś przesłankę, stanowiska zaś celowo polaryzuje się w sposób ekstremalny”⁸⁸. Rozznanie przyczyn i skutków wskazanego tu braku (z jakich powodów w pedagogice tak trudno o tego rodzaju dyskusje) oraz wypracowanie uznawanych zasad metodologicznych prowadzenia dyskusji i sporów pedagogicznych należy do pilnych zadań refleksji metodologicznej i metapedagogicznej towarzyszącej uprawianiu pedagogiki. Niezbędne jest też wspólne ćwiczenie (nabywanie) sprawności uczestnictwa w dyskusjach i sporach pedagogicznych oparte o odpowiednie reguły metodologiczne.

DOKONANIA I PERSPEKTYWY UCZENIA SIĘ PLURALIZMU PEDAGOGICZNEGO

Czy w polskiej myśli pedagogicznej po 1989 roku systematycznie wypracowano w rozwiniętej postaci stanowisko teoretyczne (lub dąży się do jego wypracowania), które – analogicznie do opcji reprezentowanych w ramach filozofii religii – można określić mianem „pluralizmu pedagogicznego”? Otóż „w filozofii religii – jak syntetycznie rzecz ujmując Andrzej Bronk – pluralizm religijny jest stanowiskiem teoretycznym opisującym, wyjaśniającym i oceniającym fakt istnienia wielu religii i doktryn religijnych. Głosi on m.in. tezę o równouprawnionym istnieniu każdej z religii, podaje praktyczne wskazówki, jak postępować przy badaniu religii, jak rozwiązywać poznawcze i etyczne

podejście eklektyczne, kiedy muszą zastosować swoją wiedzę do badań nad problemami dotyczącymi różnych sektorów życia społecznego. Uczyniwszy tę dygresję, powrócę do kwestii unifikacji podłoża teoretycznego, dzięki której buduje się wiedzę w naukach społecznych. Podczas aplikacji tych nauk podejście eklektyczne jest dosyć częste. Badacz nierzadko musi stawić czoła niezwykle złożonej rzeczywistości, co powoduje, że nie jest w stanie uwzględnić jednocześnie wszystkich aspektów, nie dysponuje bowiem takim analitycznym spojrzeniem, które pozwoliłoby mu na to. Ma to miejsce wówczas, gdy badane zjawiska dotyczą jednej gałęzi nauki, ale zapewne częściowej, gdy występuje kombinacja dwóch lub więcej nauk, na przykład socjologii i ekonomii. W sytuacjach takich badaczowi nie pozostaje nic innego, jak wykorzystanie eklektycznego spłotu różnych punktów widzenia. Nadal jednak pozostaje ograniczony do własnej analizy, której wnioski – tylko częściowe – będą musiały zostać skonfrontowane z wnioskami innych uczonych. Istotą zatem pracy badacza, czy raczej zespołu badaczy, jest zrelacjonowanie sobie nawzajem uzyskanych wniosków, a następnie podjęcie próby dokonania syntezy”, E. Malinvaud, *Nauki społeczne, Kościół i jego Akademia. O zadaniach Papieskiej Akademii Nauk Społecznych*, tłum. A. Figiel-Piotrowska, „Ethos” 2003, nr 3–4 (63–64), rok 16, s. 427.

⁸⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 338.

konflikty zachodzące między wierzeniami religijnymi oraz prowadzić dialog międzyreligijny w sytuacji, kiedy na pewnym obszarze spotyka się ze sobą wiele religii”⁸⁹.

Wskazując podstawowe cechy tak rozumianego stanowiska teoretycznego pluralizmu pedagogicznego, można więc przyjąć, że:

po pierwsze – powinien być on stanowiskiem opisującym i wyjaśniającym oraz także oceniającym fakt istnienia wielu pedagogii i doktryn pedagogicznych;

po drugie – powinien odnieść się do tezy o równouprawnionym istnieniu każdej z wielu pedagogii i doktryn pedagogicznych, wskazując, formułując i rozpatrując argumenty za i przeciw jej przyjęciu;

po trzecie – powinien wypracowywać praktyczne (metodologiczne lub metodyczne) wskazówki dotyczące tego: (a) jak postępować przy badaniu porównawczym różniących się (i skonfliktowanych) pedagogii i doktryn pedagogicznych, (b) jak rozwiązywać poznawcze i etyczne konflikty zachodzące między odmiennymi pedagogiami i doktrynami pedagogicznymi, (c) jak należy uzasadnić i efektywnie prowadzić dialog między różnymi opcjami pedagogicznymi w sytuacji, kiedy na wiele sposobów stykają i spotykają się ze sobą różniące się (i skonfliktowane, jakby wzajemnie dla siebie nieprzeniknione) pedagogie i doktryny pedagogiczne.

Warto do analiz pluralizmu pedagogicznego odnieść porządkujące rozróżnienie, które w dociekaniach metametafizycznych poczynił Sebastian Tomasz Kołodziejczyk: „Odróżniam tu pluralizm jako pewien fakt konstатовany w zdaniu »istnieje wiele dyskursów metafizycznych, czyli po prostu wiele postaci metafizyki« od tezy o pluralizmie dyskursów metafizycznych, która wymaga swojego ugruntowania i uzasadnienia”⁹⁰. O ile za dość oczywiste można uznać stwierdzenie faktu wielości odmiennych dyskursów pedagogicznych, które zestawia się i porównuje w badaniach komparatystycznych, o tyle niezbędnie potrzebne jest wyjaśnienie i usprawiedliwienie – z różnych powodów mogącej budzić wątpliwości – tezy o dopuszczalności i zasadności pluralizmu pedagogicznego.

Uznając, iż nastał już stosowny moment, aby zaproponować rozwijanie pedagogiki syntetycznej, B. Śliwerski w zwięzłej charakterystyce stanu pedagogiki zwraca uwagę na jej wewnętrzny pluralizm: „świat nauk pedagogicznych jest światem polinarracyjnym czy wielodyskursywnym, w którym każdy ma prawo do tworzenia swoich własnych podejść [...], z całą zarazem otwartością na to, co jest w tym świecie od nich inne. Im większy ma przy tym wybór, tym skuteczniej i bardziej odpowiednią teorię może wybrać lub skonstruować dla siebie. Wielość paradygmatów nie musi wcale oznaczać ich równoprawności, ale każdy z nich wymaga różnych wyjaśnień”⁹¹. Ta wielość odmiennych

⁸⁹ A. Bronk, *Podstawy nauk o religii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 313.

⁹⁰ S.T. Kołodziejczyk, *O związkach między wielością dyskursów metafizycznych a pojęciem bytu*, „Filo-Sofija” 2011, 4(15), s. 865.

⁹¹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 322. Przywołując w kontekście dociekań nad paradygmatami współczesnej pedagogiki jedności tezę, że „świat nauk pedagogicznych jest światem polinarracyjnym”, B. Śliwerski stwierdza: „Przenoszenie do pedagogiki współczesnej, wprost z polityki modelu antagonistycznego,

zestawień i prób wyjaśnień przyczynia się do efektywnego wypracowywania pedagogiki otwartej na pluralizm⁹², a zarazem przyczyniającej się do uczenia się pluralizmu w życiu

podziału istniejących paradygmatów pedagogicznych, na »swoje« i »obce«, na »przyjazne« i »wrogie«, będzie oznaczało powrót do zimnowojennej, totalitarnej gry na rzecz niszczenia, wyparcia, całkowitej likwidacji wszystkich tych doktryn i idei, które nie mieszczą się w kategorii odpowiadającej władzy, a więc w kategorii: »my«, »nasi«, »swoi«, czyli politycznie, aksjologicznie i ideologicznie »poprawni«. To właśnie w tak antagonizacyjnie konstytuowanym dyskursie i praktyce edukacyjnej każdy »inny«, »obcy«, »odmienny« jest wrogiem, zagrożeniem, niepożądanym przez władze rodzajem czy typem kierunku myśli, teorii lub doktryn, z którymi nawet nie ma co polemizować, tylko należy je zniszczyć, by to one nie doszły do władzy i nie zakwestionowały dominującej tożsamości. Nie warto godzić się z tak konstruowaną rzeczywistością, w której nie ma możliwości na przekroczenie podziału »my – oni«, gdyż poza logiką antagonizacyjną istnieje jeszcze nieantagonistyczna, która nie prowadzi do praktyk dyskryminacyjnych wobec innych, nie przenika przez życie zbiorowe, starając się nim zawładnąć i narzucić mu jedynie słuszny, prawdziwy i obowiązujący kanon», B. Śliwowski, *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2017 nr 2/25, s. 44–45. Zob. B. Śliwowski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3(6), s. 71–85.

⁹² Interesujące są w tym zakresie m.in. prowadzone w perspektywie pluralizmu dyskusje dotyczące pedagogiki specjalnej, które analizuje (wyraźnie zarysowując przy tym własne stanowisko) Sławomira Sadowska; zob. S. Sadowska, *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeby zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23, s. 32–47; S. Sadowska, *Bez konturu? O potrzebie samoświadomości dyscyplinarnej pedagogiki specjalnej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2017, nr 27, s. 24–37. W tym kontekście warto również przywołać rozpoznanie i systematyzację różnych paradygmatów pedagogiki specjalnej: A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010. Zob. też analizy Zenona Gajdzicy dotyczące dwóch odmiennych perspektyw badania rzeczywistości edukacji integracyjnej: Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 195–213. We wprowadzeniu do tej książki Z. Gajdzica zwraca uwagę na wieloraką różnorodność podjętej problematyki i kwestię „interdyscyplinarności podejmowanych zagadnień. Jest ona wyjątkowo widoczna w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych w formie integracyjnej. Problematyka ta obejmuje wszystkie pola zagadnień dotyczących procesów wychowania, opieki, kształcenia obecne w obszarze pedagogiki. Dodatkowo wkracza na teren rehabilitacji i resocjalizacji (terapii). Tu pojawiają się problemy medyczne, swoiste zagadnienia filozoficzne, ekonomiczne, prawne, socjologiczne i psychologiczne. Ścierają się poglądy dotyczące rozwoju i socjalizacji w nieprzeciętnych warunkach, daleko wykraczające poza kwestie rozpatrywane w kontekście pracy z uczniem o względnie prawidłowym rozwoju. Niejednorodność form integracji oraz obecność uczniów o zróżnicowanym potencjale rozwojowym wymuszają poszukiwania nowatorskich rozwiązań i czerpanie wiedzy z różnych źródeł, także w aspekcie historycznym i antropologicznym. Każda z nich wnosi w omawianą problematykę określony багаż wiadomości typowy dla reprezentowanej dziedziny. Przenikanie się różnych teorii i koncepcji nie tylko pozwala wielowątkowo spojrzeć na konkretne zagadnienie, ale sprzyja także tworzeniu nowej jakości ukonstytuowanej na wiedzy interdyscyplinarnej. Sama integracja edukacyjna traktowana jako kategoria rozmysłu staje się więc swego rodzaju tygłem generującym koncepcje, które trudno jednoznacznie przyporządkować określonej dyscyplinie naukowej, znajdujące jednak swoją realizację w jednej przestrzeni edukacyjnej”, Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych...*, s. 8. Wskazując na występujące także w pedagogice specjalnej różnice i „rozbieżności między celami badań naukowych i praktycznych”, Z. Gajdzica podejmuje pytanie: „Czy możliwa jest kompilacja obu celów w jednej koncepcji badawczej?”, ibidem, s. 12, i zarysowuje możliwą odpowiedź: „Zapewne tak, zakładając, że możliwe jest stworzenie koherentnej koncepcji zestawionej z dwóch różnych perspektyw badawczych. Nie jest to zadanie łatwe. Wymaga bowiem świadomości odrębności obu celów objawiającej się w odpowiednim doborze teorii, sformułowaniu rozłącznej, ale

społecznym. Aby pluralizm był możliwie pełny należy także odzyskiwać, wydobywać z zapomnienia i przypominać na nowo te koncepcje i nurty polskiej myśli pedagogicznej, które uległy marginalizacji lub wykluczeniu z dominujących dyskursów⁹³.

Podsumowując przedstawione tu analizy, można zasadnie stwierdzić, że w polskiej myśli pedagogicznej po 1989 roku podjęto się wypracowania stanowiska teoretycznego pluralizmu pedagogicznego, opisując i wyjaśniając oraz oceniając istnienie wielu pedagogii i doktryn pedagogicznych, przytaczano i rozpatrywano argumenty za i przeciw uznaniu tezy o równouprawnionym istnieniu każdej z wielu pedagogii i doktryn pedagogicznych, dążono do sformułowania praktycznych (metodologicznych lub metodycznych) wskazówek dotyczących odpowiednich sposobów postępowania w sytuacji współwystępowania wielu pedagogii i doktryn pedagogicznych. Wypracowanie i uczenie się pluralizmu pedagogicznego jest wszakże – ze względu na cechy samego pluralizmu, zwłaszcza jego złożoność, dynamikę i kontekstualność – zadaniem wymagającym ustawicznego podejmowania, do którego wciąż trzeba powracać⁹⁴.

zgodnej problematyki badawczej oraz spójnym ukierunkowaniu badań. Niespełnienie tych warunków naraża badacza na zarzut eklektyczności”, ibidem, s. 13. Wielowymiarowe zróżnicowanie i pluralizm występujące w pedagogice specjalnej stawiają badacza przed złożoną kwestią eklektyzmu metodologicznego, z którą musi się on zmierzyć.

⁹³ Zob. m.in.: J. Kostkiewicz, *Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu o statusie metodologicznej pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej*, w: D. Kubinowski, M. Chutorzański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 27–45. Janina Kostkiewicz wskazuje, że wciąż przejawiającą się w debatach pedagogicznych nieznaną niektórym nurtów polskiej myśli pedagogicznej, co wydatnie osłabia jej dzisiejszych pluralizm: „[...] doświadczenie, które mogłoby wypływać z dyskursu nad statusem pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej, nie jest kumulowane oraz nie wzbogaca jej tradycji i fundamentów. Nie ma zwyczajnie nawiązywania do polskiej spuścizny pedagogiki naukowej, zwyczajnie jej kultywowania ani prób tworzenia czegoś na wzór «bazy dokonań» jako źródła opracowywania nowoczesnych rozwiązań i projektów. To «niespożytkowanie» nie tylko daje zubożony obraz rodzimego dorobku, ale także rzutuje na stan samoświadomości metodologicznej tych, którzy ją uprawiają. W zapomnianych koncepcjach znajdują się interesujące przykłady łączenia odrębnych teoretyczno-metodologicznych modeli z towarzyszącym im efektem synergii. Odwoływanie się do minionego dorobku – także w zakresie statusu metodologicznego pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej – zabezpieczałoby tożsamość polskiej pedagogiki”, J. Kostkiewicz, *Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu o statusie metodologicznej pedagogiki...*, s. 45.

⁹⁴ Współczesną sytuację pluralizmu w pedagogice i jej konsekwencje trafnie ujmuje Alina Wróbel: „Jeśli pamiętamy, że mamy obecnie do czynienia z pluralizmem celów, interesów, potrzeb i praktyk edukacyjnych, to pedagogika interpretowana jako teoria praktyki, teoria rzeczywistości edukacyjnej ma za zadanie dostarczać takich instrumentów, które pozwolą tę złożoną przetrzeźnić”, A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 23. „Pluralistyczne współlistnienie dyskursów w ciągle zmieniającej się rzeczywistości stwarza nowe pola badawcze i nowe możliwości identyfikowania dyskursów edukacyjnych – zagadnienie to stanowi jedno z podstawowych zadań stawianych badaniom pedagogicznym”, A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego...*, s. 51. Z sytuacji pluralizmu wynikają zadania badawcze pedagogiki: „Biorąc pod uwagę to, że współczesny dyskurs pedagogiczny jest złożony, pluralistyczny i obejmuje wiele różnorodnych formacji dyskursywnych, wiele teorii pedagogicznych, można wskazać różnorodne typy myślenia o działaniu wychowawczym. Pamiętając o wieloznaczności zjawisk pedago-

Na zakończenie warto sformułować postulat opracowania antologii polskich tekstów pedagogicznych, w których podejmowano kwestię pluralizmu, i opatrzyć te teksty dyskusjami nad ich dzisiejszym odczytaniem. Nawiązując w ten sposób również do tradycji intelektualnej cyklu seminariów „Nieobecne dyskursy” (odbywających się w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu)⁹⁵, którego pracami kierowali profesorowie Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski, gdyż seminaria te wydatnie przyczyniały się do kształtowania pluralizmu w polskiej myśli pedagogicznej. Tak pomyślana antologia polskich tekstów pedagogicznych dotyczących pluralizmu, opatrzonych współczesnymi komentarzami, może przyczynić się do rozwijania pedagogiki syntetycznej i refleksji metapedagogicznej. Może także stanowić okazję do bardziej całościowej refleksji nad tym, jak uczono się pluralizmu w/dzięki pedagogice po 1989 roku, refleksji, w którą mogą włączyć się przedstawiciele innych nauk, aby trwało dalej i intensyfikowało się „promowanie filozoficzności, teoretyczności i historyczności pedagogiki świadomej konieczności poszukiwania swej tożsamości – krytycznych punktów odniesienia do dalszego jej rozwoju”⁹⁶ jako pedagogiki otwartej na pluralizm.

gicznych zakładam, że ciągła analiza i reinterpretacja teoretycznych podstaw działania wychowawczego jest sposobem nadawania nowych sensów i znaczeń określonym koncepcjom czy teoriom wychowania oraz stanowi podstawę do rekonstrukcji myślenia i działania pedagogicznego”, ibidem, s. 77.

⁹⁵ Lech Witkowski wspominał kilka lat temu te seminaria, ukazując ich intelektualne walory: „[...] przez okres co najmniej piętnastolecia, w sumie już 35 lat temu (od 1981 roku), w aktywności naukowej tworzącego się środowiska pedagogów i socjologów, badaczy skupionych wokół Zbigniewa Kwiecińskiego miałem okazję brać aktywny i samokształceniowy udział. Byłem więc zaangażowanym świadkiem powstawania wręcz legendarnego „czwartkowego” seminarium w toruńskiej Stacji Badawczej w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, które z czasem utrwaliło się w świadomości polskich pedagogów hasłem „Nieobecnych dyskursów” od nazwy serii wydawniczej na UMK w Toruniu pod redakcją Z. Kwiecińskiego oraz hasła programowego dalszego cyklu seminaryjnego, współprowadzonego już przez nas z jego inicjatorem i pomysłodawcą wspólnie. Tradycji tego seminarium zawdzięczam nie tylko ogólne przeorientowanie postawy filozofa (tuż po doktoracie z epistemologii) na ukształtowanie sobie tożsamości filozofa edukacji i wychowania, a z biegiem lat utrwalenia w sobie poczucia bycia w istocie badaczem myśli pedagogicznej jako sposobu uprawiania refleksji akademickiej w poprzek humanistyki i nauk społecznych. Temu seminarium też zawdzięczam bodźce, dzięki którym miałem okazję po raz pierwszy na nim w Polsce prezentować rekonstruowane i rozwijane stopniowo idee współczesnej epistemologii jako niezbędnej w uprawianiu refleksji nad naukowością badań edukacyjnych (od Carla Poppera i Thomasa Kuhna poprzez Gaston Bachelarda), czy teorii krytycznej Jürgena Habermasa, która doprowadziła mnie pod koniec lat 80. do odkrycia wagi myślenia o koncepcji rozwoju i tożsamości w cyklu życia, autorstwa Erika Eriksona”, L. Witkowski, *Erikson jako „wielki nieobecny” – „Versus”, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia (słowo dopełniające o potencjale modelu)*, „Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy” 2015–2016, nr 1–2, s. 24–25.

⁹⁶ B. Śliwerski, *Kontestacyjny dyskurs w pedagogice...*, s. 233.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M., *Wolność*, w: J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska (red.), *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993.
- Adamski F., *Pluralizm wartości a wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy: Fides et Ratio” 2011, t. 7, nr 3.
- Adamski F., *Spółczesność pluralistyczna a tożsamość religijna*, „Paedagogia Christiana” 2002, nr 2.
- Bartmiński J. (red.), *Język – wartości – polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Bauman T., *Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*, w: D. Kubinowski, M. Chutorąński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Biała A., *Metodologia psychologii*, <http://e.kul.pl/drukuj.html?url=L3FscHJ6ZWRtaW90eS5odG1sP29wPTcmaWQ9MTMzMA%3D%3D>
- Bieszczad B., *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Bronk A., *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, w: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Bronk A., *Podstawy nauk o religii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009.
- Chmielewski A., *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2014.
- Chmielewski A., *Relatywizm: zagrożenia czy szansa?*, „Etyka” 1998, nr 31.
- Chrobak S., *Urzeczywistniać swoje człowieczeństwo – humanizm integralny ks. prof. Janusza Tarnowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2013, t. IV, nr 1(6).
- Czerepaniak-Walczak M., *Uwagi wstępne*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Furmanek W., *Metodologiczne trudności badań z pogranicza edukacji, techniki i informatyki*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 4(18).
- Gajda J., *Skuteczna wielostronna edukacja i udział w niej pedagogiki wyzwaniem dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Refleksje z okazji Jubileuszu 70-lecia Profesora Tadeusza Lewowickiego*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Heller M., *Jak być uczonym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Ingarden R., *O dyskusji owocnej słów kilka*, w: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, Libreria Editrice Vaticana 1998.

- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Kasperek A., *Czy pluralizm religijny prowadzi do sekularyzacji? Socjologiczna głosa w sprawie polemiki Steve’a Bruce’a z Peterem Bergerem*, w: M. Libiszowska-Zółtkowska, S. Grotowska (red.), *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2010.
- Kasperek A., *Rzeczywistość edukacyjna w świecie ponowoczesnym*, w: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Klus-Stańska D., *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. VII, nr 2(15).
- Koj L., *Wątpliwości metodologiczne*, seria: *Realizm. Racjonalność. Relatywizm*, t. 16, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993.
- Kołodziejczyk L., *Samozatrucie otwartego społeczeństwa*, w: L. Kołodziejczyk, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, „Aneks”, Londyn 1982.
- Kołodziejczyk S.T., *O związkach między wielością dyskursów metafizycznych a pojęciem bytu*, „Filo-Sofija” 2011, 4(15).
- Kołodziejczyk S.T., *Pluralizm jako wartość i antywartość. Filozoficzne tło życia społecznego*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2010, XXX.
- Korporowicz L., *Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, w: L. Korporowicz, P. Pich-ta (red.), *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2016.
- Kostkiewicz J., *Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu o statusie metodologicznym pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej*, w: D. Kubinowski, M. Chutorrański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Kostkiewicz J., *Patriotyzm. O różnorodności jego ujęć teoretycznych i praktycznej obecności w pracy wychowawczej zmartwychwstańców przed rokiem 1939*, „Paedagogia Christiana” 2017, 2/40.
- Kozub-Karkut M., *Pomiędzy pluralizmem a teoretyczną syntezą: próby łączenia teorii stosunków międzynarodowych*, w: E. Halizak, R. Ożarowski, A. Wróbel (red.), *Liberalizm & neoliberalizm w nauce o stosunkach międzynarodowych. Teoretyczny pluralizm*, Wydawnictwo Rambler, Warszawa 2016.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Kruszelnicki W., *Pedagogika radykalna i antynomie postmodernizmu*, w: M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki (red.), *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, „Forum Oświatowe” 2008, numer specjalny. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław-Warszawa.
- Kubicki R., *Granice kultury popularnej. Kontekst filozoficzny i egzystencjalny*, w: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2.

- Kwieciński Z., *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzmieniem?*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997.
- Lewowicki T., *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII.
- Lewowicki T., *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski, Warszawa–Cieszyn 1995.
- Lewowicki T., *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2(75).
- Lewowicki T., *O pryncypach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?*, „Ruch Pedagogiczny” 2016, nr 1.
- Lewowicki T., *Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Lewowicki T., *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4.
- Malewski M., *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 2(30).
- Malinvaud E., *Nauki społeczne, Kościół i jego Akademia. O zadaniach Papieskiej Akademii Nauk Społecznych*, tłum. A. Figiel-Piotrowska, „Ethos” 2003, nr 3–4 (63–64), rok 16.
- Maliszewski K., *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, nr 1(2).
- Marciszewski W., *Sztuka dyskusowania*, Wydawnictwo Aleph, Warszawa 1996.
- Mariański J., *Kościół katolicki a rozwój społeczeństwa obywatelskiego*, „Rocznik Lubuski” 2003, XXIX, cz. I.
- Mariański J., *Megatrendy religijne w społeczeństwach ponowoczesnych Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Mariański J., *Pluralizm społeczno-kulturowy a moralność*, w: J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2015.
- Mariański J., *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 1997.
- Mariański J., *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym. Polska lat dziewięćdziesiątych*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1993.
- Mariański J., *Religia i moralność w świadomości Polaków: zależność czy autonomia?*, „Konteksty Społeczne” 2015, t. 3, nr 1(5).
- Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Matuszczyk B., Smoleń-Wawrzuś B., *Synkretyzm a eklektyzm metodologiczny w najnowszych badaniach historycznojęzykowych*, „Rozprawy Komisji Językowej”, t. LII, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2007.
- Mazur S., *Założenia teoretyczne i metodologiczne nauk o polityce publicznej*, „Wrocławskie Studia Politologiczne” 2015, nr 18.
- Mazur T., *Koniec szkoły?*, w: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1995.

- Melosik Z., *Kultura i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne konfrontacje*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter?*, w: B. Śliwowski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Nalaskowski A., *Ideologiczny gen oceny szkoły*, w: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2001.
- Nikitorowicz J., *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. XXV.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.
- Nikitorowicz J., *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
- Nowak M., *Pedagogika adaptacji w społeczności pluralistycznej*, Materiały z Konferencji Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN nt. *Adaptacja – Ucieczka – Przyszłość*, Jachranka, listopad 1992.
- Nowak M., *Wychowanie i kształcenie akademickie w kontekście procesów socjalizacji i inkulturacji*, „Rozprawy Społeczne” 2012, t. VI, nr 1.
- Ogrodzka-Mazur E., *From National to Global Identity. Globalization Versus Patriotic and Civil Attitudes of Contemporary Youth*, „The New Educational Review” 2009, vol. 17, nr 1.
- Ogrodzka-Mazur E., *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków – „przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Ogrodzka-Mazur E., *„Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 1. *Konteksty teoretyczne*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009.
- Ogrodzka-Mazur E., *Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie)współistnienia – ku wykluczeniu kulturowemu*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Piekarski J., *Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej*, w: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Piekarski J., *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – o warunkach zmiany i potrzebie dyskusji*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 3.
- Piekarski J., *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permisyjnym tolerantyzmem*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*.

- Oblicza praktyki akademickiej*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Paradygmat a wyjaśnienia komplementarne*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Rembierz M., *Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2013, nr 1.
- Rembierz M., *Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 2 (7).
- Rembierz M., *Tropy transcendencji... Współczesne myślenie religijne wobec pluralizmu światopoglądowego i relacji międzykulturowych*, „Świat i Słowo” 2014, (2)23.
- Rembierz M., *Uczenie się pluralizmu i kształtowanie tożsamości religijnej w kontekście kulturowych i światopoglądowych odmienności – między tradycyjnym zróżnicowaniem a współczesnym pluralizmem*, „Politeja. Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2017, nr 46.
- Roszczyk M., *Relatywizm teoretyczny i relatywizm normatywny*, „Roczniki Filozoficzne” 2010, t. LVIII, nr 1.
- Różańska A., *Edukacja religijna a otwarta tożsamość religijna*, w: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Różańska A., *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Russell B., *O hołdowaniu modom umysłowym*, w: B. Russell, *Szkice niepopularne*, tłum. H. Janowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Ryk A., *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Sadowska S., *Bez konturu? O potrzebie samoświadomości dyscyplinarnej pedagogiki specjalnej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2017, nr 27.
- Sadowska S., *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23.
- Stanisławski R., *Triangulacja technik badawczych w naukach o zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie” 2017, nr 4.
- Stróżewski W., *O idei uniwersytetu*, w: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- Sułkowski Ł., *Między poznaniem a działaniem – eklektyzm metodologiczny w zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie” 2004, nr 3.
- Sułkowski Ł., *Metodologia zarządzania – od fundamentalizmu do pluralizmu*, w: W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Szczepański J., *Wizje naszego życia*, Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995.

- Sztaba M., *Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania*, „Roczniki Pedagogiczne” 2015, t. 7(43), nr 1.
- Śliwerski B., *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014.
- Śliwerski B., *Kontestacyjny dyskurs w pedagogice*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, nr 1.
- Śliwerski B., *Odnajdywanie tożsamości pedagogiki w ponowoczesnym świecie i nauce*, w: A. Cybał-Michalska (red.), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Śliwerski B., *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 25 (2/2017).
- Śliwerski B., *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3(6).
- Śliwerski B., *Pedagogika (w) demokracji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, nr 37.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako nauka bez kompleksów*, „Rocznik Lubuski” 2012, t. 38, cz. 2.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28.
- Śliwerski B., *Wsiadł na koń i pędził we wszystkie strony naraz*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/09/wsiad-na-kon-i-pedzi-we-wszystkie.html> (dostęp: 17.09.2016)
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Wielecki K., *Krótki wykład o podmiotowości*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, nr 3(29).
- Wielecki K., *Kryzys i socjologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Wielecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
- Wielecki K., *Postny karnawał kryzysu postnowoczesności*, w: P. Mazurkiewicz, K. Wielecki (red.), *Kryzys postindustrialny: interpretacje, prognozy. Perspektywa europejska*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Wielecki K., *Społeczne aspekty kultury masowej. Studia europeistyczne*, „Studia Europejskie” 2006, t. 2, nr 38.
- Wierzbą P., *recenzja: Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Zbyszko Melosik (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2013, nr 1(3).
- Wiśniewski R., *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2005.
- Witkowski L., *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1995.
- Witkowski L., *Erikson jako „wielki nieobecny” – „Versus”, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia (słowo dopełniające o potencjale modelu)*, „Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy” 2015–2016, nr 1–2.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

- Witkowski L., *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, w: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, WSP ZNP i Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa–Kraków 2004.
- Witkowski L., *Wstęp do fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*, w: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, t. 3., Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Woleński J., *Bo przyznał się, że jest Żydem*, w: J. Woleński, *Szkice o kwestiach żydowskich*, Wydawnictwo Austeria, Kraków–Budapeszt 2011.
- Woleński J., *Dwa pojęcia nauki: metodologiczne i socjologiczne*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU”, t. IX, 2009.
- Woleński J., *Nauka i nienauka. Problem demarkacji*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2004, nr 3(51).
- Woźniakowski J., *Tożsamość, pluralizm, edukacja*, „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 33, z dnia 15.08.1999.
- Woźniczka M., *Czy pluralizm prowadzi do relatywizmu moralnego? Aksjologia w edukacji filozoficznej*, „Prace Naukowe. Filozofia”, t. 10, Częstochowa 2013.
- Woźniczka M., *Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji. Znaczenie edukacji filozoficznej*, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7.
- Wróbel A., *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Ziebertz H.G., *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, tłum. A. Białek, P. Łacny, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.
- Ziemińska R., *Spór relatywizmu z absolutyzmem na temat pojęcia prawdy*, „Roczniki Filozoficzne” 2009, t. LVII, nr 1.

Marek Rembierz: O uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice. Pluralistyczne perspektywy pedagogiki i różnorodne oblicza pluralizmów w krytycznym rozpoznaniu refleksji metapedagogicznej

Streszczenie: Idee pluralizmu, różnorakie ich rozwinięcia teoretyczne i konkretyzacje ideowe wraz z ich promocją i próbami urzeczywistniania w praktyce społecznej, stanowią współcześnie *signum temporis*. Refleksja pedagogiczna zdaje się być szczególnie wrażliwa na sprawę pluralizmu, jego rozumienia i praktykowania, na wielowymiarowe odniesienia pluralizmu do świata wartości. W szczególności dotyczy to tych wartości i konfliktów wartości, które są bliskie wielorakim formom działań pedagogicznych. W refleksji pedagogicznej rozpatruje się – mniej lub bardziej krytycznie – różne aspekty i konsekwencje idei pluralizmu obecnych na rynku idei, uwzględnia się przy tym wielość idei pluralizmu przedstawianych w odmiennych ujęciach koncepcyjnych, które mają swe odniesienia w szeroko pojętej sferze działań i instytucji pedagogicznych. W refleksji pedagogicznej uwzględnia się też zagrożenia, które towarzyszą pluralizmowi lub są przeciw niemu zwrócone, a których również on sam – np. w sferze edukacji – może

być nośnikiem. „Czy zdołamy uratować świat pedagogicznej myśli, pedagogiki otwartej na różnicę, na pluralizm (nie mylić z inną chorobą, jaką jest relatywizm)?” – pyta jeden ze znawców współczesnej myśli i praktyki pedagogicznej, Bogusław Śliwerski. Czyni on to pytanie jedną z wiodących kwestii dociekań pedagogicznych i metapedagogicznych, konfrontując pluralistyczne perspektywy pedagogiki z aktualnymi wyzwaniem ideowymi i społecznymi. W tym pytaniu pobrzmiewa też apel, aby dzięki rzetelnemu namysłowi – prowadzonemu z różnych punktów widzenia, z odmiennych perspektyw – uratować świat pedagogicznej myśli, jako świat otwarty i cechujący się pluralizmem. W założeniu tego pytania tkwi aksjologicznie ugruntowane przekonanie, że warto i powinno się „uratować świat pedagogicznej myśli, pedagogiki otwartej na pluralizm”. To także inspiracja, aby podjąć przedstawiany tu namysł nad pluralistycznymi perspektywami pedagogiki i różnorodnymi obliczami pluralizmów w krytycznym rozpoznaniu refleksji metapedagogicznej na przykładzie polskiej myśli pedagogicznej po 1989 roku.

Słowa kluczowe: pluralizm, pedagogika, uczenie się pluralizmu, pluralistyczne perspektywy pedagogiki, refleksja metapedagogiczna, Bogusław Śliwerski, Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Zbyszko Melosik, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Janusz Mariański

Title: On the learning of pluralism in and owing to pedagogy. Pluralistic perspectives of pedagogy and various faces of pluralisms in the critical recognition of metapedagogical reflection

Summary: The ideas of pluralism, their various theoretical developments and ideological concretizations, as well as their promotion and the attempts at implementing them in social practice, constitute a current *signum temporis*. Pedagogical reflection seems to be particularly sensitive to the issue of pluralism, to its understanding and practising, to multidimensional references of pluralism to the world of values. This especially concerns the values and conflicts of values which are close to various forms of educational activity. What is considered – more or less critically – in pedagogical reflection are different aspects and consequences of the idea of pluralism concerning the currently existing ideas. Simultaneously, the multitude of the ideas of pluralism is taken into account – the ideas which refer to the broadly treated sphere of pedagogical activities and institutions. Pedagogical reflection also considers the threats which co-occur with pluralism or are aimed against it and which are carried by pluralism itself, e.g. in the sphere of education. An expert in the contemporary pedagogical thought and practice, Bogusław Śliwerski, asks: “Will we manage to save the world of pedagogical thought, the pedagogy open to difference, to pluralism (not to be mistaken for another illness which is relativism)?”. By confronting pluralistic perspectives of pedagogy with current ideological and social challenges, he makes this question one of the leading issues in pedagogical and metapedagogical studies. What seems to be heard in this question as well is the appeal to save the world of pedagogical thought as an open world characterized by pluralism, doing

this through honest reasoning conducted from different standpoints and perspectives. The assumption of this question comprises the axiologically consolidated belief that it is worth “to save the world of pedagogical thought, the pedagogy open to pluralism”. This is also an inspiration to undertake the (presented in this text) thought concerning the pluralistic perspectives of pedagogy and various faces of pluralisms in the critical recognition of metapedagogical reflection in the case of the Polish pedagogical thought after 1989.

Keywords: pluralism, pedagogy, the learning of pluralism, pluralistic perspectives of pedagogy, metapedagogical reflection, Bogusław Śliwerski, Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Zbyszko Melosik, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Janusz Mariański