

Miroslaw Łapot

II Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana” w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Główne wątki dyskusyjne

Staraniem Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie 15 grudnia 2008 r. odbyło się jednodniowe sympozjum poświęcone współczesnym dyskursom pedagogicznym wokół podstaw edukacji. Rolę gospodarza pełnił Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań częstochowskiej uczelni.

Celem seminarium było ukazanie ciągłości i zmiany jako kategorii tworzących linię napięcia we współczesnych przemianach pedagogiczno-społecznych. Prelegenci poszukiwali nowych płaszczyzn, miejsc i języków wychodzących poza dychotomiczny ogląd podstaw pedagogiki, obciążony mitologiami eurocentryzmu, historyzmu, kolonializmu i cywilizacji zachodniej.

Problematykę sesji zogniskowano na postmodernistycznych uwarunkowaniach edukacji. Jej uczestnicy próbowali odpowiedzieć na pytania, jak – i czy w ogóle – system oświaty, uwikłany w powinność zachowania społecznego *status quo* i ciągłości instytucji publicznych, reaguje i będzie reagował na zmiany społeczne i kulturowe?

Kwintesencją każdej konferencji naukowej jest dyskusja. Tak było i w przypadku seminarium. Dało ono możliwość skonfrontowania różnych opinii, światopoglądów i metodologii badawczych. Niezwykle interesujące i żywe dyskusje seminaryjne przyciągnęły liczne grono słuchaczy.

W pierwszej części dyskusji, przeprowadzonej po dopołudniowych obradach plenarnych, najwięcej uwagi poświęcono referatom T. Szkudlarka oraz S. Mieszalskiego. Dyskusję zainicjowała M. Muszyńska, prosząc profesora T. Szkudlarka o wypowiedź na temat możliwości i roli antyfundamentalizmu pedagogicznego w tworzeniu nowej estetyki kulturowej. Tomasz Szkudlarek zwrócił uwagę na zabiegi wychowawcze wokół konstruowania tożsamości,

które są jednymi z niezwykle istotnych funkcji edukacji, a jednocześnie formą autokreacji każdej jednostki ludzkiej. Według niego, powiązanie pomiędzy praktyką edukacji artystycznej (estetycznej) a praktykami konstruowania tożsamości potencjalnie może być bardzo silne. Niestety, w dzisiejszej szkole wychowanie estetyczne – traktowane jako ozdobnik i dodatek – jest marginalizowane przez wymogi funkcjonalności ekonomicznej, narzucającej konieczność przystosowania ucznia i szkoły do potrzeb rynku pracy.

Tomasz Szukdlarek odniósł się także do zadanego przez M. Geisler – pytania o przełom popostmodernistyczny. Zdaniem prelegenta, ów przełom jest jeszcze w sferze hipotetycznej i trudno przewidzieć, kiedy stanie się on przedmiotem dyskusji naukowej. Nawet przełom postmodernistyczny nie został w pełni zauważony i wykorzystany. W Polsce ujawnił się on jedynie jako fala sloganów. Obecnie słowo „postmodernizm” znika z tytułów opracowań z zakresu nauk społecznych. Uniwersalistyczne założenia debaty postmodernistycznej podważyły m.in. atak na World Trade Center (11 września 2001 r.) oraz kryzys ekonomiczny 2008 r. (jego początek). Wydarzenia te odsłoniły konsekwencje i niebezpieczeństwa globalizacji i dyskursu równoprawnych głosów aktualizowanych w praktyce społecznej.

Tomasz Szukdlarek dostrzegł podobieństwo tej sytuacji do przełomu hermeneutycznego. Dopiero po ok. 15 latach jego owoce trafiły do programów szkolenia nauczycieli. Poślizg czasowy pomiędzy dyskusjami seminaryjnymi a praktyką szkolną wydaje się nieunikniony. A zatem, zdaniem T. Szukdlarka, najprawdopodobniej za kolejne 15 lat nauczyciele zaczną mówić o zdecentrowanej tożsamości, o podmiocie ameboidalnym, lecz będzie to, być może, już dalece nieadekwatne w stosunku do zmian zachodzących we współczesnym świecie.

Według T. Szukdlarka, obecnie w kulturze daje się zauważyć powrót do pewnych idei konserwatywnych. Ma on jednak niewiele wspólnego z konserwatyżmem będącym reakcją krytyczną na postmodernizm. Nie jest zatem tak, że obecnie optyka postmodernistyczna przegrywa na rzecz krytyków postmodernizmu, którzy powrócili do wartości fundamentalnych.

Zdaniem prelegenta, można dziś mówić o końcu dekonstrukcji i powrocie konserwatywnej kategorii wierności. Jest to akt umożliwiający konsolidację tożsamości badacza na podstawie wydarzenia krytycznego dla jednostki lub pokolenia. W konstruowaniu koncepcji rozumienia świata i siebie T. Szukdlarek uznał za pomocną kategorię „pustki”, wymagającej nieustannego poszukiwania i weryfikacji przyjętych założeń epistemologicznych i etycznych.

Tomasz Szukdlarek odwołał się do Lacanowskiej struktury fantazmatu jako pewnej formy kodalności niespełnionej, neurotycznego niezaspokojenia. Różnica między obecnym powrotem do języka abstrakcji w rodzaju prawdy, piękna itd. a klasycznym skrzydłem konserwatyżmu polega na uświadomieniu sobie fikcyjności i retoryczności strategii konstruowania znaczeń. Zdaniem T. Szukdlarka, wspomniane retoryczne praktyki budowania pewnej

orientacji światopoglądowej świadomie wiążą ludzkie myślenie z określonymi słowami, pojęciami, terminami.

Owa wypowiedź, a także wygłoszony wcześniej przez T. Szkudlarkę referat wywołały kolejne pytania. Małgorzata Piasecka odniosła się do pojęcia pustki. Zwróciła uwagę na możliwość jego interpretacji jako fikcji, jako potencjalnej możliwości wszystkiego, ale i czegokolwiek. Ponadto M. Piasecka podkreśliła niebezpieczeństwa poznawcze związane z wprowadzoną wcześniej kategorią fantazmatu, który z kolei wiąże się z fantasmagorycznością.

W odpowiedzi T. Szkudlarkę wyjaśnił, że pustka w jego ujęciu oznacza niezbywalną dla ludzkiej kondycji cechę niespełnienia, niemożliwość domknięcia własnej tożsamości. Aby zrozumieć, jak to się dzieje, że z jednej strony żyjemy w przymusie dążenia do osiągnięcia tożsamości, a z drugiej – osiągnięcie tożsamości jest niemożliwe, prelegent odwołał się do dyskursu psychoanalitycznego. Dążenie do pełni, do całości, do totalności – jego zdaniem – ujawnia się jako tęsknota, pragnienie realizacji siebie, wypełnienia nienazwanej pustki egzystencjalnej. W tradycji psychoanalitycznej owo pragnienie związane jest z początkiem świadomości, z rozerwaniem symbiotycznego związku z matką. Od chwili narodzin człowiek, zgodnie z ową teorią, jest podmiotem braku, podmiotem pragnącym, odczuwającym w ciągu życia zdradę ze strony osób bliskich, które go kochały i zawiodły. Paradoksalnie powrót do utraconego stanu symbiozy oznaczałby, że człowiek przestałby być podmiotem, stałby się niezdolny do życia. Życie musi zatem być nastawione na dążenie do separacji, ale jednocześnie jest przesycone pierwotną tęsknotą „za...”.

„Pustkę” może wypełnić wyłącznie fantazmat, zastępcza droga realizacji pełni. W tym celu człowiek konstruuje ideologie, religie, wielkie doktryny społeczne, polityczne, mit podmiotowości, mit tożsamości narodu itd. Odniesienie tego dyskursu do klasycznego dyskursu o wartościach jest niesłychanie trudne, ponieważ był on budowany na innych założeniach ontologicznych, na platońskich założeniach realnego statusu idei, realnego życia wartości. Zmieszanie tych dwóch języków – co pragmatycznie wydaje się bardzo pociągające – na płaszczyźnie ontologii, zdaniem T. Szkudlarkę – wymaga karkołomnych zabiegów interpretacyjnych.

Wiele dyskusji wywołała także kategoria „konkurencji” w ewolucji kulturowej, o której mówił S. Mieszalski. W referacie poświęconym tożsamości szkoły za jej cechę niezbywalną uznał on konserwatyzm, powstanie zaś szkoły jako instytucji wytłumaczył naturalną koniecznością rozwoju kultury. Jej działanie charakteryzuje też, jego zdaniem, powinność wobec kultury. Zadaniem szkoły obecnie jest budowanie potencjału emocjonalnego oraz intelektualnego uczniów i wychowanie do uniwersalizmu, czyli wyposażenie ich w elastyczne kompetencje życiowe.

W nawiązaniu do wspomnianej uprzednio kategorii konkurencji M. Piasecka odwołała się do poglądów na ten temat biologa molekularnego F. Jacquesa. Stwierdził on, że gatunek ludzki nie dziedziczy pewnych cech

nabytych, dziedziczy jedynie organizmy, które mają zdolność do tworzenia kultury. A zatem potencjalnie ludzka umiejętność mówienia czy tworzenia kultury mieści się w tym samym obszarze. Małgorzata Piasecka zaproponowała spojrzenie na konkurencję nie w kategoriach zagrożenia, lecz szansy. Jej zdaniem, należy dopuścić konkurencyjność jako możliwość rozwoju i doskonalenia.

Z kolei T. Szkudlarek zaproponował myślenie darwinistyczne o ewolucji i zastąpienie pochodzącego z niego pojęcia konkurencji czynnikiem kooperacji, obecnym w postspencerowskich wizjach ewolucji kulturowej u P. Kropotkina (akcentującego postawy altruistyczne) czy E. Abramowskiego (autora dzieła *Idee społeczne kooperatyizmu*).

W odpowiedzi S. Mieszalski omówił teorię podwójnego dziedziczenia kulturowego, ale i biologicznego. Antropolodzy twierdzą dziś, że dziedziczenie kulturowe jest znacznie istotniejsze niż dziedziczenie biologiczne, ponieważ wskutek ewolucji kulturowej zatrzymały się biologiczne modyfikacje organizmów. Oznacza to, że w różnych cywilizacjach, w zależności od zaawansowania ich rozwoju, np. pod względem opieki zdrowotnej, kształtują się różnego rodzaju modele biologicznego funkcjonowania człowieka. Chodzi tu np. o tempo dojrzewania młodych osobników i inne kryteria biologiczne. A zatem, zdaniem S. Mieszalskiego, bez wątpienia owe dwa procesy są powiązane; istotne jest jednak to, że edukacja biologiczna została dramatycznie zdominowana przez ewolucję kulturową. W odniesieniu zaś do tematu konkurencji S. Mieszalski stwierdził, że mechanizm konkurencji jest immanentnie wpisany w ewolucję.

Edyta Widawska poprosiła S. Mieszalskiego o wyjaśnienie: po pierwsze – związku między niechęcią uczniów do szkoły a wprowadzeniem w XIX w. obowiązku szkolnego jako odpowiedzi na taylorizm i rozwój technologiczny, po drugie – jak współczesna szkoła może pogodzić konieczność wpajania uczniom uniwersaliów na poziomie norm z uniwersaliami fleksybilności.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie S. Mieszalski stwierdził, że te dwa zjawiska są ze sobą powiązane. W naturze ludzkiej leży przeciwstawienie się obowiązkowi i stąd ów sprzeciw wobec szkoły wśród uczniów. Dodał jednak, że wprowadzenie obowiązku szkolnego, podobnie jak instytucji szkoły, było w rozwoju kulturowym etapem nieuniknionym.

Jeśli zaś chodzi o uniwersalia, prelegent rozwinął koncepcję jedynie zasygnalizowaną w referacie, a mianowicie mechanizm uogólniania reakcji. Jego zdaniem, szkoła często sprzeniewierza się owemu pożądanemu zjawisku, wyrabiając w uczniu reakcje odruchowe. W czasie lekcji szkolnych nauczyciele zadają bardzo proste pytania, na które padają krańcowo proste odpowiedzi. Uczniom są zatem wpajane zachowania, w których reakcje na sytuację szkolną nie są uogólniane, są specyficzne do bodźców i pojawiają się natychmiast po bodźcu. Niestety, inspektorzy szkolni traktują tę cechę

nauczania jako pożądaną, uważając, że im większe tempo lekcji, tym edukacja jest lepsza, szkoła bardziej dynamiczna, a nauka efektywna.

Podobnie rzecz się ma z inną dyspozycją uniwersalną, a mianowicie z empiryzmem epizodycznym. Oznacza on doświadczenie epizodyczne, działanie ucznia na zasadzie chybił trafił, w którym doświadczenia wcześniejsze nie są wykorzystywane do prognozowania kolejnych działań. Pożądanym zaś mechanizmem jest tzw. konstrukcjonizm kumulatywny. Zachodzi on, gdy uczeń doświadcza, że dzięki konstruowaniu kumulatywnemu, systematycznej pracy osiągnął sukces. Mamy wówczas do czynienia z uczeniem się samonagradzającym.

A zatem zachęty zewnętrzne mogą być stopniowo deprecjonowane, gdy szkoła poprzez mądre nauczanie metodyczne doprowadza do tego, że uczniowie mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu, który mobilizuje. Konstrukcjonizm kumulatywny może więc być środkiem łagodzącym negatywne efekty przymusu szkolnego w postaci niechęci uczniów do nauki i godzącym to, co w szkole złe, bo konieczne, z tym, co w niej dobre, bo interesujące dla ucznia.

W dalszej części dyskusji T. Szkudlarek zwrócił uwagę na podobieństwa kategorii wierności, o której mówił we własnym wystąpieniu, i kategorii zobowiązania, która stała się słowem kluczowym w referacie A. Gofrona. Ten zaś wyjaśnił Putnamowskie źródło owej konstrukcji myślowej, a także omówił jej konotacje i konsekwencje poznawcze (szanse i zagrożenia) na gruncie pedagogiki.

Druga część dyskusji rozpoczęła się po zakończeniu obrad popołudniowych. Nawiązując do wystąpienia F. Donaldsona oraz referatu J. Graczykowskiej i U. Foks, T. Szkudlarek zwrócił uwagę na podobieństwo założeń teoretycznych „Original Play”TM i naturalizmu J. J. Rousseau. Obie koncepcje wiążą się z wizją dziecka traktowanego jako zasób dobra, dzieciństwa rozumianego jako nadzieja dla świata i ludzkości. Jolanta Graczykowska i Urszula Foks podkreśliły jednak, że powinowactwo „Original Play”TM z naturalizmem pedagogicznym autora *Emila*... nie jest zamierzone. Ponadto T. Szkudlarek wskazał na możliwości interpretacyjne „Original Play”TM w odniesieniu do koncepcji karnawalizacji życia M. Bachtina.

Interesującą dyskusję wywołał także referat M. Piaseckiej. Według T. Szkudlarka, przeniesienie koncepcji z obszaru fizyki kwantowej na obszar humanistyki wydaje się o tyle interesujące, co niepotrzebne. W praktyce bowiem zaszedł transfer odwrotny, to fizyka się zhumanizowała, gdy przejęła nieoznaczoność i indeterminizm, i zwróciła uwagę na wpływ badacza na obserwowane zjawisko. A zatem w doświadczeniu i mentalności przyrodników można dostrzec to, co zawsze było treścią doświadczenia humanistycznego. W rezultacie humaniści dziś tylko się utwierdzają, że onegdaj mieli rację.

Szukanie inspiracji w fizyce kwantowej, stwierdził T. Szkudlarek, nie przyniesie zatem radykalnej zmiany myślenia humanistycznego. Spór ze

scjentyzmem wystąpił już w czasach W. Diltheya; nie jest zjawiskiem nowym, lecz powtórzeniem XIX-wiecznego przełomu antypozytywistycznego. Jego zdaniem, owa absorpcja nieoznaczoności z fizyki kwantowej, dokonana przez M. Piasecką, jest tylko nawiązaniem do owego wcześniejszego śladu.

Druga kwestia, na którą zwrócił uwagę T. Szkudlarek, to konsekwencje wynikające z orientacji naukowej przyjętej za fizykami przez M. Piasecką. Otóż skutkuje ona sposobem myślenia, w którym świat jest poznawalny i jednoznaczny. Z punktu widzenia bezpieczeństwa poznawczego i etyki nauki, stwierdził T. Szkudlarek, bardziej pożyteczny i pożądanym jest sceptycyzm pozytywizmu. To właśnie pozytywistyczna optyka zakłada probabilistyczną naturę świata. Statystyka służy tylko szacowaniu prawdopodobieństwa, nie daje pewności, charakteryzuje modele otwarte. Jak dodał, myśli, które zainspirowały M. Piasecką w fizyce kwantowej, łatwiej znaleźć w pozytywistycznej strategii badań, związanej z szacowaniem prawdopodobieństwa. W tego typu orientacji humanistycznej świat jest integralny, tezy przyjmuje się jako dogmaty, swego rodzaju akty wiary, bez możliwości podania ich w wątpliwość. Owa teoria wydaje się jednak problematyczna, gdy poddać ją falsyfikacji.

Z kolei A. Gofron wyraził obawę, że posiłkowanie się koncepcjami fizyki kwantowej na gruncie pedagogiki jest zabiegiem redukcjonistycznym, zawężającym możliwości epistemologiczne nauk humanistycznych. Jego zdaniem, bardziej płodne poznawczo koncepcje mają szansę powstać na gruncie nauk idiograficznych.

Małgorzata Piasecka wyjaśniła, że bezpośrednią inspiracją do napisania artykułu były wydarzenia związane z uruchomieniem w 2008 r. akceleratora w Europejskim Laboratorium Fizyki Cząstek CERN pod Genewą. Podziemny tunel posłuży do rozpędzania i zderzania cząsteczek. Prowadzone w CERN eksperymenty mają przynieść odpowiedź na pytanie o spójność tzw. modelu standardowego oraz pozwolą zobaczyć i przeanalizować zjawiska dotąd jedynie przewidywane przez teoretyków. A zatem fizycy są w takim punkcie poznawczym, w jakim pewnych zjawisk fizycznych nie są w stanie wyjaśnić, nawet na gruncie fizyki kwantowej.

Zdaniem M. Piaseckiej, fizyka kwantowa nie jest redukcjonistyczna. Co więcej, daje większe możliwości poznawcze niż fizyka klasyczna. Przeniesienie zagadnień fizyki na grunt pedagogiki nie jest tylko zwrotem lingwistycznym. Poznanie fizyczne ma swoje ograniczenia, akcelerator w Genewie jest zaś próbą nowych poszukiwań i poznania tego, co było poza spektrum naszych obserwacji. Takie podejście badawcze wydaje się M. Piaseckiej bardziej obiecujące epistemologicznie niż mówienie – tak jak np. dekonstrukcyjniści – że poza językiem nic nie ma. Język i rzeczywistość jest tym samym. Właśnie zwrot lingwistyczny mówi o tym, że świata nie oglądamy przez czystą szybę, tylko jest on jakby czymś w rodzaju ekranu projektora, przez który my nie tyle opisujemy, ile konstruujemy.

Małgorzata Piasecka przypomniała również pedagogiczne fascynacje myśleniem pozytywistycznym, tzw. metodologią twardą. Podkreśliła, że w swoim wystąpieniu starała się połączyć właśnie myślenie pozytywistyczne z postmodernistycznym.

Punktem centralnym wieczornej części sesji był wykład H. von Schoenebecka *Das Postpädagogische Konzept – Paradigmenwechsel in Schule und Erziehung*. Nazwisko współautora kontrowersyjnej koncepcji pedagogicznej przyciągnęło wielu słuchaczy. Hubertus von Schoenebeck przybliżył okoliczności powstania i założenia swej praktyki wychowawczej. Na wstępie zadał fundamentalne dla swych założeń pytanie: czy istnieje post-, antypedagogiczna sztuka wychowania dzieci? O jej praktyczności przekonał się jako ojciec. U podstaw jego koncepcji legła „rozmowa sercem”, którą odbył z J. A. Komeńskim, J. H. Pestalozzim, J. Korczakiem, M. Montessori i A. Schweizterem ok. 1975 r. Dotyczyła ona równouprawnienia dziecka i dzieciństwa. Relację dorosły – dziecko mówca porównał do XIX-wiecznego układu kobieta – mężczyzna, człowiek biały – czarny, Europejczyk (misjonarz) – mieszkaniec Afryki. Zwrócił uwagę, że myślenie „europejskie”, „cywilizowane”, „oświecone”, „kolonialne” muszą zastąpić postmodernistyczne kategorie „zrównania”, „postkolonializmu”, „falsyfikacji”. Skoro dziś zakwestionowano zgodnie kategorię braci mniejszych, czekających na europejskie, zachodnie oświecenie, i kobiety półczłowieka, zajmującej się domem i dziećmi, możliwa jest adekwatna zmiana w podejściu do dzieci.

Hubertus von Schoenebeck jest zdania, że dzieci są odpowiedzialne za siebie, suwerenne, potrafią się sprawnie komunikować ze sobą i z dorosłymi, negocjować znaczenia jak partnerzy na tym samym poziomie. Są wśród nich konflikty, ale jest i pojednanie. Dorosły musi rozmawiać z dzieckiem ze świadomością, że pożądane zachowanie można wymusić, pozbawiając je godności, lub wynegocjować, uwzględniając ją.

Zdaniem współtwórcy antypedagogiki, wychowanie postmodernistyczne jest realne; nie jest ani złe, ani dobre, jest jedną z wielu propozycji, którą można wykorzystać. Decyzję o wyborze własnej drogi muszą podjąć nauczyciel, rodzic, wychowawca.

Inicjując dyskusję, T. Szkudlarek zadał pytanie dotyczące relacji zachodzących między pedagogiką i antypedagogiką, ich funkcji oraz możliwości współpracy. W odpowiedzi H. von Schoenebeck stwierdził, że dialog między owymi opcjami zawsze jest możliwy. Istnieje szansa na porozumienie antypedagoga z pedagogiem klasycznym. Zauważył jednak i podkreślił, że założenia pedagogiki klasycznej i antypedagogiki są biegunowo przeciwne. To prawda, że pedagog kocha dziecko tak jak postpedagog, ale relacje z dzieckiem tego pierwszego są hierarchiczne. Dziecko nie jest według niego suwerenne. Natomiast zdaniem H. von Schoenebecka, dziecko jednak jest odrębnym podmiotem zdolnym podejmować samodzielne, pełnoprawne decyzje.

Suwerenność dziecka nie oznacza jednak, że może ono robić, co chce. Nie może np. grać w piłkę na ulicy; co do tego nie ma wątpliwości z punktu widzenia zarówno pedagogiki, jak i antypedagogiki. Ważny jednak jest sposób komunikacji z dzieckiem. Jeżeli ojciec mówi „nie” i zabiera dziecko z ulicy, to pozbawia je godności i suwerenności. Antypedagog zaś chce wytłumaczyć dziecku, że nie może się bawić w sposób niebezpieczny, i wierzy, że ono jest odpowiedzialne i to zrozumie. Uzyska zatem ten sam efekt, ale nie pozbawi dziecka suwerenności i godności.

Podkreślana przez prelegenta suwerenność dziecka została zakwestionowana przez A. Rosoła. Jego zdaniem, dziecko nie jest suwerenne. Gdy przychodzi na świat, jest tylko organizmem biologicznym i to kultura, traktowana często z niechęcią lub wrogo jako przemoc symboliczna, służy mu za przewodnik. Owa „przemoc” jest jednak konieczna, kształtuje bowiem podstawową konstrukcję osobowości człowieka, która jest niezbędna.

Z kolei S. Mieszalski zapytał prelegenta o zapatrywania antypedagogiki na potrzebę bezpieczeństwa dzieci.

Hubertus von Schoenebeck stwierdził, że ów problem na gruncie antypedagogiki nie istnieje, ponieważ zakłada on nadrzędną rolę wychowawcy w relacji z dzieckiem. Wynika ona z przeświadczenia o konieczności obdarzenia dziecka miłością i antycypacji zagrożeń, diagnozy jego położenia i potrzeb. Tymczasem antypedagog bezpieczeństwo zapewnia dziecku w dialogu, komunikując się z nim jak partner. Obserwuje dzieci i reaguje, jeśli tylko jest to potrzebne. Nie narzuca jednak swych praw.

Dyskusja poświęcona referatowi H. von Schoenebecka przeciągnęła się do późnych godzin wieczornych. Nie na wszystkie pytania udało mu się odpowiedzieć ze względu na szczupłość czasu, a także trudności w translacji pytań zadawanych z sali. Niemniej jednak spotkanie ze współtwórcą antypedagogiki, możliwość zadania mu pytania i usłyszenia wypowiedzi na wiele niełatwych kwestii było niezwykle inspirujące i odkrywcze. Choć oponentów nie udało się profesorowi przekonać, uczestnicy dyskusji obiektywnie uznawali racje strony przeciwnej i podkreślali konieczność prowadzenia dialogu, nawet jeśli końcowe porozumienie nie wydaje się dziś możliwe.

Podsumowując dyskusje seminaryjne, należy stwierdzić, że w obliczu przesilenia idei postmodernistycznych, zalecających względność, relatywizm i nieufność wobec wiedzy pewnej, obiektywnej i fundamentalnej, we współczesnej pedagogice ujawnia się potrzeba zakorzenienia. Oczywiście nadal konieczne jest również postrzeganie podstaw pedagogiki *in statu nascedi* jako podlegających ciągłym negocjacjom i falsyfikacjom. Znamienne dla całego seminarium wydają się, zaakcentowane niezależnie od siebie w wystąpieniach T. Szkudlarka i A. Gofrona, kategorie „wierności” i „zobowiązania”, lokujące myślenie o podstawach pedagogiki na pozycjach konserwatywnych. Nie należy jednak owej zmiany uważać za przejaw tryumfu fundamentalizmu pedagogicznego nad perspektywą postmodernistyczną. Ów konserwatyzm

jest bowiem, jak stwierdził w dyskusji T. Szkudlarek, przemieszczony, naznaczony doświadczeniem postmodernizmu.

Odczyty seminaryjne oraz dyskusje cieszyły się dużym zainteresowaniem uczestników i obserwatorów. Przez salę kinową Akademii im. Jana Długosza w ciągu całego dnia przewinęło się kilkaset osób. Na kilku wykładach zabrakło miejsc siedzących. Atmosfera seminarium sprzyjała podjęciu wspólnego namysłu – konfrontacji i negocjowaniu stanowisk i znaczeń.

Referaty postaci znanych w międzynarodowym środowisku naukowym: T. Szkudlarka, S. Mieszalskiego, F. Donaldsona i H. von Schoenebecka, uzupełnione interesującymi wystąpieniami i pokazami multimedialnymi pracowników Akademii Jana Długosza w Częstochowie i komunikatami z badań miejscowych zespołów badawczych były pouczającym doświadczeniem dla uczestników i obserwatorów seminarium. Co prawda, ze względu na brak czasu nie wszyscy uczestnicy przedstawili całe referaty, niemniej jednak seminarium należy uznać za udane. Choć jednodniowe, to dało możliwość spotkania, dyskusji i wymiany doświadczeń z nietuzinkowymi naukowcami, co z pewnością okaże się inspirujące dla wielu jego uczestników i słuchaczy.

Streszczenie

Niniejszy tekst jest sprawozdaniem z dyskusji naukowych towarzyszących seminarium. Autor przedstawił najważniejsze wątki dyskusyjne oraz podjął próbę podsumowania spotkania pedagogów w częstochowskiej akademii.

Summary

The present text is a report from the seminar discussion. The author presented here the main themes of discussion and he made an attempt to sum up that meeting of educators in Częstochowa University.