

Bogusław Śliwerski

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.01>

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Uniwersytet Łódzki

boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

Pedagogika holistyczna

Summary

Holistic pedagogy

The subject of analysis is the concept of holism in contemporary Polish pedagogical thought, changing its meaning in the course of the development of humanistic and social sciences. Hence, I undertake reflection on whether holistic pedagogy exists, whether possibly among its diversified theories, systems of knowledge and models there occurs a holistic approach to science, research methodology and/or educational influences.

Keywords: holism, science, system, pedagogy, holistic pedagogy, directions of pedagogical thought

Słowa kluczowe: holizm, nauka, system, pedagogika, pedagogika holistyczna, kierunki myśli pedagogicznej

Wprowadzenie

W niniejszym artykule spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie miejsce zajmuje idea holizmu w naukach społecznych oraz czy(-m) jest pedagogika holistyczna. Czy jest to nowa pedagogika, nowy jej kierunek, nurt, subdyscyplina czy może jakaś jej szczególna cecha? Skąd wzięła się we współczesnej myśli o wychowaniu pedagogika holistyczna i czy jest na tyle istotna, by poświęcić jej uwagę? A może istnieje pedagogika nieholistyczna, antyholistyczna, parcjalna, fragmentaryczna, cząstkowa, atomistyczna? Jeśli tak, czy możliwe jest odnalezienie jej przeciwieństwa albo zdefiniowanie przez wskazanie jej odwrotności? Niniejszy tekst poświęcę zatem teoretycznym podstawom holizmu w naukach społecznych i jego obecności w myśli pedagogicznej, nie dążąc ani do jego odrzucenia, ani zaprzeczenia jego istnieniu. Nie ma sensu obrona indywidualizmu, skoro zachowania ludzkie są następstwem oddziaływań także aktorów życia społecznego. Interesuje mnie rozpoznanie tego, co współczesna pedagogika może pozyskać z dotychczasowych modeli, przesłań czy teorii holizmu.

Pedagogika jest nauką wieloparadygmatyczną, ale nie oznacza to, że eliminuje z pola własnych debat teoretycznych różne dualizmy, aporie, spory o to, który z nich stanie się centralny w danym okresie historycznym. Pedagogika, podobnie jak socjologia,

psychologia, nauki o polityce czy nauki o prawie, wyrosła z filozofii, a więc z nauki humanistycznej, której nie powinna się w żadnej mierze wypierać czy jej unikać ucieczką do nauk społecznych (Śliwerski 1998, 2009). Przed zerwaniem z filozofią przestrzegał Florian Znaniecki, pisząc: „Prąd socjologiczny (...) określić można tymczasowo jako dążenie do poszukiwania w socjologii rozwiązania zagadnień filozoficznych, zagadnień logiki, epistemologii, etyki, metafizyki. Jest to dążność niewątpliwie nowoczesna, chociaż są pewne jej zaczątki w czasach dawniejszych” (Znaniecki 1987: 421).

To samo dotyczy pedagogiki, której przedstawiciele mają od wielu lat ambicje wyzwania jej z filozoficznych źródeł dzięki przyjmowaniu paradygmatu badań nauk przyrodniczych. Jako Europejczycy, reprezentujący kraje kultury zachodniej, mamy silną skłonność do klasyfikowania wiedzy, korzystając z pomocy logiki formalnej, a także do myślenia binarnego („albo to, albo tamto”), toteż lokując pedagogikę holistyczną w geografii myśli, zapewne nie uniknę także tego podejścia do wiedzy. Badania idei pedagogicznych, teorii wychowania, paradygmatów kształcenia itp. wynikają z odmiennej metafizyki, różnic przekonań dotyczących natury świata oraz narzędzi poznawczych do zgłębiania oraz rozumienia jego zjawisk (Nisbett 2015). Taką jest wyrosła w kulturze Azji Wschodniej pedagogika holistyczna, będąca najlepszym przykładem na całościowe ujmowanie świata kształcenia i wychowywania człowieka bez względu na jego wiek i poziom rozwoju. Jest ona jednak marginalnie traktowana w europejskim kręgu kulturowym, głównie ze względów religijnych i politycznych. Procesy globalizacji udostępniły nam antropologię kultury integralnej oraz filozofie holistycznych podejść m.in. do wychowania czy kształcenia.

Ujęcia pedagogiki holistycznej

Proponuję zatem spojrzenie na pedagogikę holistyczną w dwóch wymiarach. Pierwszym będzie – konieczne z metodologicznego punktu widzenia – odniesienie się do niej jako do nauki antyredukcyjnej, a zatem częściowo także antymechanicystycznej, antyatomistycznej, antyfundamentalistycznej, a nawet antyindywidualistycznej. Tak ujęta pedagogika nie mieści się na wspólnej platformie myśli, teorii, modeli i badań w przeciwstawnym sobie paradygmacie, a więc radykalnie z nim zrywa, dystansując się do niego jako jemu przeciwstawna, obca, inna. Nie powinno to jednak oznaczać konieczności jej wartościowania jako pedagogiki gorszej czy lepszej, w czymś bardziej lub mniej istotnej, lepiej lub gorzej odnoszącej się do podstawowych fenomenów projektowanych i badanych procesów, środowisk, instytucji czy osób. W tym ujęciu pedagogika holistyczna może być postrzegana i ujmowana jako zgodna w swoich przesłankach metafizycznych z kategorią holizmu oraz wynikającymi z niej następstwami teoretycznymi, metodologicznymi i praktycznymi.

Natomiast możliwe jest jeszcze inne podejście do rozumienia pedagogiki holistycznej jako cechy, właściwości przypisywanej niektórym z jej składowych części, subdyscyplin, ujęć teoretycznych, ale jednoznacznie osadzonych w paradygmacie badań pozytywistycznych, redukcyjnych. Wówczas pedagogicy zastanawiają się nad tym, jak

operacjonalizować interesujące ich zmienne, aby odzwierciedlały one część jakiejś obiektywnie istniejącej całości. W tak pojmowanej, a dominującej w dziedzinie nauk społecznych pedagogice lokuje się jakieś jej modele, podejścia, orientacje, szkoły i paradygmaty badań jako uwzględniające holistyczny punkt widzenia w odniesieniu do jakiejś jej części, a zarazem separuje się je od ujęć dualizmu czy atomizmu naukowego. W tym wypadku holizm przyjmuje postać atrybutywną (Surzykiewicz 2003: 238), która polega na tym, że jakieś obszary czy elementy badanej rzeczywistości edukacyjnej wyjaśnia się w kategoriach jej totalności, np. badanie i opisywanie szkoły jako więzienia, panoptikonu.

Niniejsze rozróżnienie wymaga sięgnięcia do rozumienia kategorii holizmu, która rzutuje na metodologię badań tak w pedagogice, jak i w psychologii, socjologii, a nawet naukach o prawie czy o polityce. Zerwanie przez resort nauki i szkolnictwa wyższego w 2011 r., a więc przez polityków, więzi tych nauk z humanistyką miało zapewne wśród wielu celów utrzymanie w centrum, jako jedynie prawomocnego, paradygmatu nauk pozytywistycznych z dopuszczeniem przeciwnego paradygmatu, który konstruuje nauki humanistyczne i społeczne jako nauki „gorsze”, niższego rzędu, mniejszej wartości, zatem nauki skazane na marginalność. Musiało to przynosić różne konsekwencje.

Pojęcie holizmu

Holizm jest terminem pochodzenia greckiego: „ὅλος [*holos*], czyli cały, zupełny; *τό ὅλου* [*to holon*] – znaczy całość. To filozoficzne stanowisko finalistyczne, głoszące nadrzędność nacechowanej dynamiczną twórczością całości w stosunku do jej części, a cechy tej całości nie są wynikiem sumowania części. Całość stanowi immanentny (J.C. Smuts, R. Wolterreck) lub transcendentny (A. Wenzl, O. Feyerabend) cel, stąd ujęcie świata jest celowościowe” (Hajduk 2003: 549–550). Termin ten wszedł do filozofii nauki spoza niej, jego autorstwo bowiem przypisuje się generałowi południowoafrykańskiej armii – Janowi Christiaanowi Smutsowi (1870–1950), który użył tego pojęcia w tytule swojej wydanej w 1926 r. książki *Holism and Evolution*. Zdefiniował w niej holizm jako fundamentalny warunek postrzegania świata.

Holistyczna myśl filozoficzna, podobnie jak socjologiczna i psychologiczna, przenika do pedagogiki od początku jej istnienia jako nauki. Już u Johanna Friedricha Herbartu pedagogika ogólna, o której pisał w 1806 r., jest wywiedziona z całościowo określonego celu wychowania. „Część można mierzyć na całości, można ją także rozszerzyć do całości i to jest właśnie zadaniem wychowania” (Herbart 2007: 56). W każdym z okresów swojego rozwoju holizm znajdował twórcze miejsce w pedagogice, niezależnie od przypisywania jej narodowego charakteru. Procesy kształcenia i wychowania są bowiem takie same na całym świecie, różnią się między sobą jedynie przesłankami kulturowymi, aksjornormatywnymi, a więc i teleologicznymi. Jedynie źródła stanowienia celów kształcenia i wychowania oraz częściowo podporządkowany im sposób ich wdrażania do praktyki edukacyjnej mogą wyróżniać pedagogikę polską jako swoiście narodową na tle jej rozwoju w innych krajach. Widać to wyraźnie w studiach systematyzujących główne prądy,

kierunki czy teorie wychowania i kształcenia oraz w literaturze podejmującej kategorię holizmu w jej naukowym zastosowaniu.

Paideia a współczesna polityka globalna

Historycy wychowania zapewne przywołaliby sens greckiej idei paidei, która powstała w okresie kryzysu greckiej kultury, niosąc platońskie przesłanie duchowej odnowy po upadku państwa attyckiego – imperium Peryklesa, by przekształcić grecką kulturę w potęgę światową. Paideutycka idea kształcenia integrującego wszystkie sfery rozwoju człowieka z ładem świata oraz z głębią i tajemnicą kosmosu została zastąpiona kategorią holizmu, który w swej istocie jednak ma w niej swoje korzenie. Jak pięknie oddaje to w przedmowie do pierwszego angielskiego wydania *Paidei* Werner Jaeger: „Wspaniała walka filozofii o ustanowienie bytu najwyższych wartości, które powinny wytyczać idealny cel ludzkiego życia i wychowania, została opisana w tym tomie jako poszukiwanie »boskiego centrum« i przeciwstawiona odśrodkowym tendencjom ery sofistycznej, głoszącej, iż człowiek jest miarą wszechrzeczy” (Jaeger 2001: 15).

Zdaje się, że ilekroć w świecie pojawia się kryzys etyczny, na czoło wysuwa się paideia w oświeceniowym rozumieniu jako pedagogika, by ochronić świat, cywilizację czy kulturę przed katastrofą czy unicestwieniem. Na straży holistycznego podejścia do edukacji stoją światowe organizacje typu ONZ czy UNESCO, które skupiają grono ekspertów postrzegających problemy codziennego świata życia mieszkańców różnych państw w kategoriach globalnych, całościowo, by uświadamiać wszystkim nie tylko istniejące zagrożenia, ale także promować możliwości „(...) wszechstronnego, harmonijnego, holistycznego rozwoju osobowości młodego pokolenia. Nauczanie tego typu oparte jest na prawdzie, wolności, tolerancji, twórczej inwencji, rozbudzonej wrażliwości na piękno, jak również wyostrzonej wrażliwości na wszelkie przejawy krzywdy i niesprawiedliwości społecznej. W odróżnieniu od ciasnego pojmowania pedagogiki, sprowadzającego tę dyscyplinę do narzędzia służącego realizacji **absurdalnie** przeładowanych programów nauczania, z pogwałceniem higieny ogólnej, psychologii rozwojowej oraz higieny psychicznej, w odróżnieniu od przesyczonego nudą werbalizmu oraz zniechęcających przez młodzież sloganów, współczesna koncepcja **pedagogiki holistycznej** utożsamia ją coraz wyraźniej z założeniami humanistycznej etyki” (Szyszko-Bohusz 1989: 4–5).

Tak zwana pedagogika holistyczna

W okresie transformacji ustrojowej 1989 r. promotorem pedagogiki całościowej, która odnosiłaby się do rozwoju całego człowieka z uwzględnieniem jego uwarunkowań zewnętrznych, jak i wewnętrznych, stał się – niesłusznie wskazywany jako jedyny twórca pedagogiki holistycznej – teoretyk wychowania Andrzej Szyszko-Bohusz (Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011: 58). Niestety, rozprawka tego autora, zawierająca w tytule nazwę pedagogika holistyczna nie przedstawia żadnej – w sensie naukowym – pedagogiki

poza przebijającym się w niej, w publicystycznie skonstruowanej treści, imperatywem integralnego podejścia do wiedzy przez każdego wychowawcę i nauczyciela. Jego uzasadnieniem są cytowane – bez jakiegokolwiek analizy naukowej i kryterium – poglądy jakichś uczniów, działaczy społecznych, pedagogów i uczonych na temat sytuacji współczesnej młodzieży, które dopełnia wywiad z tajnym współpracownikiem służby bezpieczeństwa doby PRL, a zarazem pedagogiem Krzysztofem Kruszewskim.

Zadaniem tzw. pedagogiki holistycznej „(...) jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów i procesów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całokształtem rzeczywistości ekonomiczno-społecznej i kulturowej zarówno ziemi ojczystej dziecka, jak i całego świata” (Szyszko-Bohusz 1989: 5). Autor ten wyraził sprzeciw wobec atomizacji i izolowania się pedagogiki, psychologii i medycyny jako nauk, które powinny w integralny sposób rozpatrywać rozwój i funkcjonowanie człowieka w świecie. „Musimy zaakceptować człowieka w całości. Nie wolno zaprzeczać temu, co racjonalne, ani temu, co irracjonalne, ani intelektowi, ani uczuciom, ani nauce, ani religii. Człowiek może płynąć, być ruchliwy, przechodzić od jednego bieguna do drugiego” (Szyszko-Bohusz 1989: 6).

Niewielkiej objętości publikację zamyka próba syntezy przemysłów Szyszko-Bohusza, mających się składać na założenia pedagogiki holistycznej. Autor tych przesłanek pisze nawet o swoistego rodzaju przewrocie holistycznym w procesie kształcenia, który miałby sprowadzać się do objęcia uczniów przez nauczyciela własnym entuzjazmem twórczej eksploracji, fascynacji wspólnym odkrywaniem wiedzy, by przeciwdziałać w szkole nudzie, schematyzmowi myślenia i werbalizmowi. Jak wynika z publikacji tego pedagoga, holizm traktowany jest jako proces integracji nie tylko wiedzy, ale i czynników egzogennych oraz endogennych dla wspomaganie kreatywnego rozwoju każdego ucznia. Jest to zatem jego odmiana pedagogiki humanistycznej, zmagającej się z konserwatywnym dydaktycznym i parcjalnym postrzeganiem czynników osobotwórczych w rozwoju dzieci i młodzieży. „Holistyczne, całościowe, spojrzenie na proces wychowania i kształcenia oznacza w istocie świt nowej pedagogiki **jutra**” (Szyszko-Bohusz 1989: 35).

Szyszko-Bohusz potraktował ideę holizmu jako tożsamą z integracją, a nie odniesieniem nauki, w tym pedagogiki, do czegoś wszechistniejącego, jakiegoś transcendentnego czy strukturalnego uniwersum. Swoją koncepcję konstruował jako antytezę do pedagogiki Jana Fryderyka Herbarta, ale – w moim przekonaniu – było to poważnym błędem merytorycznym, który mogła uzasadniać jedynie niedostępność przekładów dzieł tego filozofa. W minionym ustroju pedagogom marksistowskim zależało na utrzymywaniu fałszywej tezy o wąsko pojmowanym nauczaniu. Tę tezę podważył jednak w swoich badaniach Bogdan Nawroczyński, wskazując na metafizyczne podstawy pedagogiki i psychologii jako nauki (Nawroczyński 1966).

Andrzej Murzyn szerzej i głębiej opisał nie tylko holizm w dwoistości nauczania wychowującego, odczytując wielostronność Herbarta w naświetlaniu rzeczy oraz w przenikaniu w procesie uczenia się wszystkich nauk (Murzyn 2004, 2010). Autor ten trafnie wyjaśniał błędną recepcję pedagogiki Herbarta, pisząc: „Chodzi o to, że większość badaczy wydaje się zgodzić stwierdzać, że w Herbarta koncepcji nauczania wychowującego

całe życie psychiczne człowieka jest zdominowane przez stronę intelektualną, ale często nie biorą pod uwagę tego, że sfera wolicjonalno-uczuciowa (*das Gemüt*) tkwi w obrębie ducha (*Geist*)” (Murzyn 2004: 25). Trzeba jednak podkreślić, że Herbart zapoczątkował rozwój nie tylko pedagogiki jako nauki, ale także był zaliczany do czołowych psychologów humanistycznych. Jak pisał w holistycznym duchu: „Nigdzie nie spotkamy kogoś zupełnie samotnego; z całą pewnością możemy jedynie twierdzić, że komuś takiemu brakowałoby człowieczeństwa (...). Dlatego należy powiedzieć, że nie będziemy w stanie w pełni zrozumieć pojedynczego człowieka, jeśli nie spojrzymy na niego jako na część rodzaju ludzkiego, a przy tym potrafimy go łatwiej zrozumieć, kiedy przyjrzymy się jego powiększonemu obrazowi w państwie” (Herbart, za: Lück 2008: 49).

W poszukiwaniu zagubionego holizmu

Zapewne bogactwo wiedzy naukowej, która nie daje się sprowadzić do jednego paradygmatu badań, jednej koncepcji człowieka i jego wychowania, sprawia, że odczuwamy odwieczną potrzebę poszukiwania pedagogicznego *arché*. Wyraźnie akcentuje ten stan rzeczy w pedagogice jako nauce humanistycznej Andrzej Ryk (2012), prowadząc badania historyczno-problemowe dotyczące rozumienia *arché* w ujęciu filozoficzno-pedagogicznym. Autor ten przywołuje spór o paradygmatyczność nauk, w tym także nauk o wychowaniu, oraz ukazuje implikacje badań współczesnych na styku tak filozofii, jak pedagogiki. Znakomicie odzwierciedlają holistyczny punkt widzenia pedagogiki jako nauki o podstawowych systemach pedagogicznych, wyróżniając wśród nich system pedagogiki: esencjalistycznej, podmiotowej (dramatu), przedmiotowej (adaptacyjno-społeczny), konstruktywistycznej i ponowoczesnej (dekonstruktywnej). Ciekawie wyjaśnia istotę podstawowych pojęć, jak *arché* czy system pedagogiczny. We współczesnych analizach myśli pedagogicznej znaczące jest konstruowanie systemów wiedzy pedagogicznej, które różnicują ją w zależności od źródłowego dla każdego jej nurtu kierunku filozoficznego.

Próby rekonstruowania podstawowych dla poszczególnych ujęć filozoficznych systemów pedagogicznych są pogłębieniem ich głównie z filozoficznej perspektywy, pozostawiając pedagogom możliwość ich dopełnienia. Nie można ich zatem nazywać systemami pedagogicznymi, ale filozoficznymi, których adresatem jest pedagogika, „(...) gdyż nadal wielu pedagogów prezentuje raczej hermetyczną niż hermeneutyczną postawę w stosunku do rozumienia prawdy o człowieku. Samo bowiem ścieranie się – często tak bardzo przeciwnych sobie systemów ideowych myślenia o pedagogice i w pedagogice – nie jest samo w sobie złe. Pedagogiczne systemy – oparte na jakimś rodzaju wydobytego *arché* – nie tylko powinny odzwierciedlać stałe i niezmiennie prawdy o człowieku, ale również uwzględniać często nowy kontekst – horyzont, w jakim temu człowiekowi przyszło żyć” (Ryk 2012: 307).

Dla holistycznego ujęcia pedagogicznych kategorii najbardziej charakterystyczne są wszelkie teorie systemowe – kształcenia, wychowania, sprawowania opieki, komunikacji, rewalidacji, inkluzji, integracji itp. Oto przykładowe podejścia w tym zakresie: Michał

Głazewski dokonał rekonstrukcji jednej z takich teorii dotyczącej systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna, która umożliwiła nowe sposoby widzenia i rozumienia procesów pedagogicznych. „Metafizyczna otwartość świata, dualizm cielesności i duchowości człowieka każą z jednej strony odwoływać się w wychowaniu do wartości absolutnych, transcendentnych wyznaczników i ostatecznych racji kultury, Platónskich pojęć idealnych, choć z punktu widzenia Arystotelesowskiej logiki formalnej niemożliwych, gdyż obarczonych wadą hipostazy, jak: *areté*, cnota, dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, miłość, zatem pozwala błąkać się po krainie eutopii. Z drugiej strony wychowanie człowieka jako *homo cogitans, laborans, socius, aestheticus, oeconomicus* i *ludens* implikuje realizację celów w postaci wartości nienormatywnych, animalnych oraz wartości normatywnych, intersubiektywnych, wyposażenia go w wiedzę zgrubną *doxa* i działaniową *techne*, a także w kompetencje heurystyczne pozwalające działać w labilnej, »płynnej nowoczesności«, w świecie postmodernistycznego kolażu, gdzie nie istnieją algorytmy prowadzące niechybnie do skutku, nawet tak rudymenarne jak metoda prób i błędów, gdyż »świat, łącznie ze światem nauki, jest złożoną i nieuporządkowaną całością, której nie da się ująć w tanie i proste reguły« (P.K. Feyerabend)” (Głazewski 2010: 12).

Także rozprawy Lecha Witkowskiego zrywają z dualistyczną, ortodoksyjną, ale i atomizacyjną koncepcją edukacji człowieka na rzecz dwoistości jego postrzegania i traktowania oraz prowadzenia adekwatnych badań do holistycznego podejścia. Kategoria dwoistości stanowi dla tego filozofa wychowania podstawę do zaistnienia w pedagogice przełomu paradygmatycznego, w wyniku odczytywania dwoistości działań pedagogicznych w dorobku myśli klasyków polskiej pedagogiki. Autor określa ten proces mianem „asymilacji przewyżczającej” (Witkowski 2013). Badanie idei dwoistości (od różnojedni do *unitas multiplex*) i odczytywanie jej w dziełach minionych pedagogów oraz socjologów kultury ma także holistyczny wymiar, scala bowiem dla współczesnej pedagogiki źródła jej humanistycznej i społecznej myśli, potwierdzając racje konieczności uwzględniania różnic, napięć i sprzeczności w oddziaływaniach pedagogicznych jako czegoś naturalnego, a nie dysfunkcjonalnego w środowisku wychowawczym. Witkowski ostrzega przed zagrożeniem wykorzenienia z dziedzictwa symbolicznego zasobu impulsów rozwojowych, jeśli nie chcemy kontynuować ścieżki destrukcji świata kultury. Jako badacz myśli Wielkiej Pokoleniowej Czwórki polskiej pedagogiki: Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sońnickiego, Stefana Szumana i Zygmunta Mysłakowskiego oraz jej pokoleniowych rówieśników: Sergiusza Hessena, Józefa Mirskiego, Bogdana Suchodolskiego oraz Bronisława Ferdynanda Trentowskiego i Henryka Rowida ma świadomość niesprawiedliwości losu wybitnych w dziejach pedagogiki postaci i niedoczytania ich idei, które zostały (z)marnowane przez lata dominowania w niej narracji dogmatycznie albo patetycznie marksistowskich czy popkulturowych, powierzchownych redukcjach treści w ponowoczesnym chaosie świata humanistycznych nauk. W każdej epoce mieliśmy do czynienia z dominującym dyskursem, odmienne jedynie były powody jego konstruowania i (na)rzucania społeczeństwu do stosowania w praktyce. Właśnie dlatego tak ważne jest zerwanie z tym, co ogranicza czy nawet niszczy kulturową wartość edukacji. Edukacja

„jest to proces oferujący każdej jednostce i grupie społecznej możliwość budowania i rozwijania własnej indywidualności i tożsamości z wykorzystaniem wszelkich dokonań i środków symbolicznych dostępnych w kulturze, jako żywym podłożu i życiodajnym dziedzictwie pokoleń, pomnażanym i przetwarzanym przez obecne i przyszłe jednostki, zbiorowości i pokolenia w dialogu ze swoją dziejowością i z jej różnorodnym, twórczym rozumieniem i zakorzeniem języka i myśli w świecie języka i myśli innych” (Witkowski 2013: 19–20).

Niedawno ukazała się rozprawa Romana Schulza (2020) poświęcona autorskiej koncepcji pedagogiki holistycznej w pełnym tego słowa znaczeniu. Jest to klasyczny powrót do myślenia o integralnym i zrównoważonym rozwoju człowieka z udziałem wychowawców i samowychowania. Propozycja zakorzenia w pedagogice nowej kategorii pojęciowej, jaką ma być EDUSFERA jako byt kulturowy, nie tylko poszerza i pogłębia pedagogikę o optykę antropologiczną oraz animalną, ale też pozwala na całościowe uchwycenie inkulturacji. Całościowe podejście Schulza do edukacyjnych sfer sprowadza się najpierw do zrekonstruowania ich anatomii, by w swoistej rekonfiguracji i resekcji różnych ich elementów dojść do edukacyjnych integronów. Autor wprowadza tym samym nową kategorię pojęciową – integrony edukacyjne, które mają scalać wiedzę o czynnikach integrujących różne zmienne kulturowe (Schulz 2007).

Holizm w metodologii badań jakościowych

Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi studium Bogusława Milerskiego, który pokazuje różnicę między hermeneutyką pedagogiczną pojmowaną jako teoria rozumienia i interpretacji, a więc uwzględniającą kontekst metodologiczny badań pedagogicznych, a pedagogiką hermeneutyczną będącą „(...) pedagogiką postępującą hermeneutycznie »w całości«, a więc w różnych obszarach wiedzy pedagogicznej i rzeczywistości wychowawczej” (Milerski 2011: 96). Podobny dylemat mają pedagodzy prowadzący badania w zakresie pedagogiki fenomenologii, egzystencjalizmu, esencjalizmu itd. Niemiecka tradycja rozumienia pedagogiki kultury jako pedagogiki humanistycznej ma odmienny charakter od jej polskiej wykładni i rozumienia. Przyjmując zamiast określenia „pedagogika humanistyczna” nazwę „pedagogika hermeneutyczna”, ograniczamy jednak istotę pedagogiki jako nauki humanistycznej, która jest nią nie tylko dzięki hermeneutyce.

Trudno się dzisiaj zgodzić z Otto F. Bollnowem, by nadać pedagogice hermeneutycznej status wyższości w stosunku do innych kierunków pedagogiki, gdyż – jak on sam twierdził – konstruuje ona „(...) pojęcia, którymi posługuje się pedagogika, analizuje również kontekst, w którym są prowadzone badania naukowe, a następnie realizuje również zadania odniesienia jednostkowych wyników badań empirycznych do całości wychowania. (...) Tak pojęta pedagogika hermeneutyczna nie będzie dążyła do ogarnięcia całości pedagogiki. Ona, podobnie jak ma to miejsce w filozofii, w powiązaniu z pedagogiką empiryczną i krytyczną miałaby do spełnienia szczególną funkcję. Być może mogłaby wręcz rościć sobie prymat pierwszeństwa” (Bollnow, za: Milerski 2011: 98). Niemiecki

antropolog pedagogiki zawężił kierunki tej nauki jedynie do trzech, wyróżniając: pedagogikę hermeneutyczną, empiryczną i krytyczną. Nie ma tu miejsca dla np. pedagogiki fenomenologicznej, pragmatycznej itd.

Badanie hermeneutyczne ma szczególne znaczenie nie tylko dla współczesnej teorii kształcenia, ale i pozostałych kierunkowych subdyscyplin nauk pedagogicznych. Milerski uświadamia, że hermeneutyka ma nie tylko wymiar metodologiczny, ale także epistemologiczny i ontologiczny. Tymczasem wśród większości polskich pedagogów, odwołujących się w swoich rozprawach do hermeneutyki, traktowana jest ona tak, jak w pierwszym okresie rozwoju niemieckiej pedagogiki kultury, a więc przede wszystkim jako metoda poznania. W Polsce badania hermeneutyczne znajdują się w: syntezach pedagogiki kultury Ludwika Chmaja (1963), koncepcji pedagogicznie zorientowanej w duchu tradycji hermeneutycznej filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego (2018) czy w osadzeniu pedagogiki w hermeneutyce przez Sergiusza Hessena (1931, 1997).

Milerski pisze o hermeneutycznej analizie i interpretacji pedagogiki religii w jej różnych ujęciach, nurtach i uwarunkowaniach historyczno-społecznych. Jego wykładnia hermeneutyki jednoznacznie określa jej konotacje teoretyczne i oddziela od niehermeneutycznych teorii rozumienia i interpretacji, np. od filozofii analitycznej czy teorii curricularnych wyrastających z behawioryzmu. Autor ten pokazuje, w jaki sposób można badać konstytuowanie się danej subdyscypliny czy kierunku badań w ramach nauk pedagogicznych, uwzględniając w tym idee i przesłanki jej historyczno-społecznego rozwoju, a także powstawanie i ewolucję wyłaniających się w niej szkół naukowych oraz sztukę egzystencjalnej interpretacji tekstów. Wśród odmian hermeneutycznej pedagogiki religii wyróżnił hermeneutykę: 1) kościelną; 2) doświadczenia; 3) tekstu; 4) dyskursu; 5) symbolu; 6) narracyjną; 7) performatywną oraz 8) dialogu i porozumienia, odnosząc je zarówno do wybranych działów pedagogiki i niektórych zagadnień problemowych związanych z kształceniem religijnym, jak i do pedagogicznej teorii rozumienia i interpretacji (zob. Milerski 2011: 147–174). Właśnie dlatego treść tej rozprawy jest tak ważna dla pedagogiki w ogóle. Dostrzegamy bowiem, jak wraz z rozwojem tej nauki zmieniał się język opisu rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej, otwierając dyskurs na nowe metodologie i podejścia badawcze.

Holizm w paradygmatach współczesnej dydaktyki

Kluczowe z holistycznego punktu widzenia jest spojrzenie na pedagogikę współczesną jako naukę, która podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne i społeczne, nie wytwarza jednego obowiązującego paradygmatu kształcenia wraz z praktykami go normalizującymi. Ma bowiem znacznie poważniejszą misję dziejową, jaką jest pielęgnowanie odmienności istniejących w jej łonie teorii. Dydaktycy czynią zatem wszystko, by różne podejścia teoretyczne do procesu kształcenia były jak najbardziej zrozumiałe, pogłębiały wrażliwość na inność i być może także na jej nieprzekładalność. Taką perspektywę stworzyła Dorota Klus-Stańska (2018) swoją rozprawą o wielości paradygmatów dydaktyki.

Wyróżnia wśród nich paradygmaty obiektywistyczne, wśród których najbliższa holizmowi jest dydaktyka normatywna z teorią wielostronnego nauczania-uczenia się Wincentego Okonia, ale już nie jest nią dydaktyka instrukcyjna czy nawet neurodydaktyka. W paradygmatach intepretatywno-konstruktywistycznych idea holizmu przebija się przez każdy z nich, a więc w dydaktyce humanistycznej, konstruktywistycznej, jak i konektywistycznej. Systematykę paradygmatów dydaktyki zamyka ich transformatywną kategorią, wśród których o całościowe spojrzenie na kształcenie najsilniej chyba upomina się dydaktyka krytyczna i postkrytyczna zorientowana na przekaz „(...) uniwersalnych systemów wartości i kształtowanie niebudzących wątpliwości postaw moralnych” (Klus-Stańska 2018: 218).

Postmodernizm jest z pedagogicznego punktu widzenia czymś więcej niż zjawiskiem mody, do której usiłują go sprowadzić jego oponenty. Pedagodzy od wielu lat zwracają uwagę na kryzys modernizmu i brak unowocześniania procesów kształcenia, który doprowadził do irytacji współczesnych konserwatystów. Jednak to postmoderna częściowo kończy epokę nowoczesności zaskoczeniem, prowokacją oraz wiedzą o tym, co i jak postępuje także w odniesieniu do procesów kształcenia jako zjawiska, które nie ma swojego końca, jest ustawiczne. Idea upadku kategorii naukowej prawdy wcale nie odżegnuje się od modernizmu ani nie zaprzecza możliwości i konieczności jego dalszego istnienia i doskonalenia, a jedynie akcentuje, że nie jest on obecnie dominujący i obligatoryjny w całym spektrum kultury i codziennego życia, także w edukacji. Niesłusznie zatem przeciwstawia się modernistyczny monizm postmodernistycznemu pluralizmowi jako coś negatywnego, gdyż poza dwoistością jedności i wielości nie można mówić o wielości bez jedności, o postmodernizmie bez modernizmu, o ponowoczesnej dydaktyce bez dydaktyki klasycznej.

Dydaktyka klasyczna nadal będzie nie tylko obowiązywać, ale i zobowiązywać kolejne generacje uczonych i nauczycieli-nauczycieli do animowania, konstruowania i organizowania procesu uczenia się dzięki temu, że nie da się wyeliminować z niego osoby nauczyciela, niezależnie od tego, w jakiej będzie ona/on występować roli – nauczającego, nadawcy wiedzy, mentora, edukatora, tutora, animatora, organizatora, kreatora okazji do uczenia się, coacha itp. Nawet w szkole cyfrowej, która jest przedstawiana w drugiej dekadzie XXI w. jako hit przyszłości, pedagoga nie zastąpią oprogramowania komputerów, ich sieci, cyfryzacja wiedzy, bo musi być jeszcze ich autor, przewodnik, ktoś, kto z jednej strony nadal będzie kreatorem źródeł wiedzy, kimś wprowadzającym dzieci i młodzież w przestrzeń jej labiryntu. Dydaktyka pozostaje sztuką prowadzenia dialogu z osobą uczącą się, która jeszcze nie wie, co jest dla niej ważne, kluczowe do tego, by poznać i lepiej rozumieć świat oraz samą siebie, a czemu nie warto poświęcać czasu, skoro nie będzie to rzutować na jej rozwój osobisty. Nauczyciel zaś jest profesjonalistą lub społecznikiem pracującym z ludźmi w różnym wieku i wraz z nimi nad ich nadzieją, przyszłością, toteż nie uniknie odpowiedzi na pytania: Kim jest człowiek? Jaką rolę odgrywa nadzieja w jego życiu? Co to jest prawda?

Holizm w pedagogice specjalnej

Nie sposób nie odnieść się w tym studium do idei holizmu w pedagogice specjalnej. Problem wielości i różnorodności podejść badawczych oraz sposobów myślenia w tej dyscyplinie podejmowali m.in. Władysław Dykcik czy Amadeusz Krause. Prowadzili oni badania nad kierunkami i teoriami pedagogiki specjalnej, ukazując nie tylko ich znaczącą dynamikę, ale przede wszystkim zwiększający się w nich zakres holistycznego, bo integralnego podejścia do problemów i koncepcji działania. Przedmiotem badań pedagogiki specjalnej musi być analiza tych podejść teoretycznych, które „(...) wyraźnie nawiązują (...) do współczesnych trendów i orientacji światopoglądowych, a zwłaszcza europejskich, z próbami nawiązywania bliskiego kontaktu z pluralistycznymi orientacjami pedagogiki alternatywnej, m.in. pedagogiki humanistycznej, personalistycznej, pedagogiki krytycznej, pedagogiki kultury, antypedagogiki i pedagogiki katolickiej” (Dykcik 2005: 32).

Dykcik uważał, że paradygmat da się wyodrębnić we współczesnej myśli tej subdyscypliny naukowej jako sposób myślenia i działania, który ma służyć poprawie sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych w Polsce i określić ogólne warunki w rzeczywistości społecznej do godnej ich samorealizacji. Pedagog specjalny wyróżnił takie paradygmaty holistycznego ujęcia świata społecznego i adaptacyjnych funkcji środowiska osób z niepełnosprawnością, jak paradygmat: 1) ekologicznego widzenia świata; 2) tworzenia sprzyjającej bioarchitektury; 3) troski o bezpieczeństwo socjalne i profilaktykę zdrowotną dla osób niepełnosprawnych na wsi i w mieście; 4) tworzenia przestrzeni psychologicznej dla godnego ukierunkowania życiowego i aktywności społeczno-kulturalnej w lokalnym środowisku; 5) ochrony prawnej statusu i sprawiedliwego dostępu do dóbr; 6) wykorzystania techniki, technologii oraz uwzględnienia mass mediów w rozwiązywaniu problemów edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych (Dykcik 2005: 80–83).

Wciąż jeszcze dominujący w naukach pedagogicznych paradygmat pozytywistyczny został wzbogacony przez Krausego o paradygmaty: interpretacyjny, antynaturalistyczny, o orientacji humanistycznej. Autor ten poszerzył nadal dominującą, choć jednostronną interpretację człowieka niepełnosprawnego jako bytu zredukowanego do wymiarów czysto fizycznych, podlegającego prawom przyczynowo-skutkowym oraz możliwej kontroli i manipulacjom, o holistyczny sposób postrzegania dotkniętych niepełnosprawnością istot ludzkich, interpretowania i badania ich sytuacji, by możliwe było uchwycenie sensu ich codziennego świata życia i dotarcie do istoty zjawisk oraz uruchamiania stosownych działań w praktyce (Krause 2010). Społeczny dyskurs o edukacji osób niepełnosprawnych jest traktowany w naukach humanistycznych jako pewien typ legitymizacji wiedzy, w tym przypadku dotyczącej kluczowych kwestii dla pedagogiki specjalnej oraz odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych, opiekuńczych, rewalidacyjnych, terapeutycznych itp. Jest zarazem tym, co dostarcza podmiotom edukacji schematu, wzoru myślenia o niej.

Podmiotowość osób jest zatem wytworem dyskursów, w jakich one żyją, a które są wypowiedane z różnych miejsc. Jedni są poprzez dyskurs uprzywilejowani, inni zaś dyskryminowani. Dyskurs w analizach Krausego dotyczy nie tylko osób niepełnosprawnych, ale i przyjmowanej w społeczeństwach ponowoczesnych formy czy odmienności ofert edukacyjnych w zależności od kontekstu społeczno-politycznego. Każda prawda w naukach humanistycznych jest efektem władzy, przez co nie jest obiektywna. Możliwości bowiem wyrażania przez osoby znaczenia pojęć czy słów i ich definiowania ograniczone są przez zajmowaną przez nie (w społeczeństwie i instytucji) pozycję społeczną. Wśród analizowanych przez tego pedagoga paradygmatów pedagogiki specjalnej kluczowy dla holistycznego podejścia jest paradygmat integracyjny, który odnosi się do idei koegzystencji ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. „Oznacza przyjęcie koncepcji integracji jako zgody na współistnienie zróżnicowanej, równouprawnionej społeczności, której członkowie są ze sobą powiązani i mają wobec siebie określone obowiązki” (Krause 2010: 154).

Zakończenie

Mam nadzieję, że niniejsze studium pedagogiki holistycznej czy holizmu w pedagogice stanie się impulsem do dalszych analiz metateoretycznych i badań empirycznych. Nie można w tak krótkim ujęciu uwzględnić wszystkich z możliwych podejść holistycznych do wychowania, kształcenia czy pedagogicznej terapii. Czytelnicy znajdą szerszą ich wykładnię w monograficznych rozprawach i studiach porównawczych. Totalność niesie z sobą nieprzeniknioną tajemnicę rozstrzygnięć, których wartość może być dla jednostek i społeczeństw darem albo przekleństwem czy zdradą *humanum* i *societas*. Pandemiczna okoliczność życia społecznego sprawiła, że sięgnąłem po ten temat, dostrzegając w nim egzystencjalny potencjał koniecznej refleksji nad istotą i celami kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń. „Rzeka historii płynie jednak wartko, nie dając nam szans na powtórne zanurzenie się w jej toni, ale jej świadek, który egzemplifikuje własną działalnością koncepcję socjologii jako zaangażowanej w diagnozowanie świata, istniejących w nim reguł proceduralnych, myśli i czynów ludzkich kolejnych generacji utrwała dla nas w swoich dziełach to, co godne jest zatrzymania się choć na chwilę, ponownego zanurzenia w czasie i przestrzeni” (Bauman i in. 2009: 15). Pokrzepiająca jest przy tym konstatacja socjologa, że wcale nie musimy tak kurczowo trzymać się liniowego rozwoju nauki i swoją biografią wpisywać w jej historyczny rozwój. Ontogeneza intelektualisty nie jest powtórzeniem filogenezy myślenia.

Literatura

- Bauman Z., Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A. (2009), *Życie w kontekstach. Rozmowy o tym, co z nami, i o tym, co przed nami*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa, PZWS.

- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Głazewski M. (2010), *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Hajduk Z. (2003), *Holizm*. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 4: *Go–Iq*. Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Herbart J.F. (2007), *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*. Warszawa, Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Hessen S. (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jaeger W. (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011), *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lück H.E. (2008), *Historia psychologii. Orientacje, szkoły, kierunki rozwoju*. Warszawa, Vizja Press & IT.
- Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Murzyn A. (2004), *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Murzyn A. (2010), *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nawroczyński B. (1966), *Kariera pedagogiki J.Fr. Herbarta*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4.
- Nawroczyński B. (2018), *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne*. Siedlce, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach.
- Nisbett R.E. (2015), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* Sopot, Smak Słowa.
- Ryk A. (2012), *W poszukiwaniu pedagogicznego „arché”*. Zarys systemów pedagogicznych. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Schulz R. (2007), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. 1: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schulz R. (2020), *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Surzykiewicz J. (2003), *Holizm*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: *G–Ł*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szysko-Bohusz A. (1989), *Pedagogika holistyczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2008), *Edukacja pod prąd*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Znaniński F. (1987), *Myśl i rzeczywistość i inne pisma filozoficzne*. Warszawa, PWN.