

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki
e-mail: boguslawsliverski@gmail.com

Tendencje autora

Tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej

Przyznam szczerze, że już dawno nie czytałem tak nienaukowo skonstruowanego artykułu o rzekomo nihilistycznych autorach w pedagogice ogólnej. Oczywiście, w takim stylu można napisać każdy tekst, byle tylko ustawić sobie wybrańców pod ścianą i przypisać im bez zrozumienia ich treści to, co chcielibyśmy, aby zostało im naznaczone.

Język tego artykułu nadaje się do politycznej publicystyki, ale nie do prowadzenia naukowych sporów w nauce o wychowaniu. Co to bowiem znaczy, że coś (...) *ogłoszono warunkiem wstępnym i niezbędnym integracji społecznej w nader beztrosko zakładanym modelu „pluralizmu kulturowego”* (...)? Czyżby W. Kruszelnicki przeczytał przywołaną w nawiasie książkę R. Włodarczyka (2009)? Ja nie dostrzegam w niej warunków wstępnych i niezbędnych ani też założeń beztroskiego modelu „pluralizmu kulturowego”. Może jednak dowiedzielibyśmy się, co jest przejawem owej beztroski? Czyżby autor uważał, że nie ma pluralizmu kulturowego, bo właśnie nadeszła epoka przywracania ortodoksji? Jeśli tak, to gratuluję. Nie muszę nikogo przekonywać, że wolę od niej pluralizm. Metafizyczny fundamentalizm w wydaniu W. Kruszelnickiego powraca do stylistyki z poprzedniego ustroju, chociaż w nieco innym wydaniu aksjonormatywnym, i jest formułowany w retorycznej stylistyce: (...) *czy oznacza to, że wszystkie interpretacje, tj. wszystkie opisy świata i wszystkie prawdy, wszystkie wyznawane wartości, są sobie równe? Czy nie ma żadnych kryteriów ich oceny?* (s. 137).

Oczywiście, na tak postawione pytanie istnieje jedna odpowiedź: To, co W. Kruszelnicki wyczytał, ale czego nie doczytał, wcale nie oznacza, że wszystkie interpretacje, tj. wszystkie opisy świata i wszystkie prawdy, wszystkie wyznawane wartości, są

sobie równe. Są też różne kryteria ich oceny. I co z tego? Czy to znaczy, że teraz wszyscy przywołani przez W. Kruszelnickiego autorzy wyłuskanych z kontekstu akapitów mają się tłumaczyć, że nie są wielbłędami? Możemy rzecz jasna pobawić się w taką dysputę, bo przynajmniej podwyższy to cytowalność tekstów, z czego ucieszą się zwolennicy parametrycznej oceny w akademickim środowisku.

Polemista przypisuje moim analizom współczesnych teorii i nurtów wychowania¹ kryterium mające służyć do ich dewaluacji, skoro według F. Nietzschego (...) *fakty nie istnieją, tylko interpretacje* (...). Gdzie W. Kruszelnicki przeczytał w moich rozprawach, że nie istnieją fakty? Dla mnie eksplikacja myśli jest faktem, a to że niesie ze sobą określoną interpretację innych myśli, teorii czy zjawisk, to przez to nie staje się samoistną interpretacją, czego nie dostrzega dolnośląski krytyk. Postanawia jednak interpretować fakty i ich interpretacje przez pryzmat powyższej tezy. Z punktu widzenia hermeneutyki pedagogicznej, ale także logiki, to, jak pisze swój artykuł, jest błędne. Tak właśnie prowadzą badania ci, którzy koniecznie chcą rzekomo udowodnić coś, do czego są już przekonani, tylko muszą temu nadać odpowiedni statystycznie czy interpretacyjnie szlif. Każdy sąd sprzeczny z ich poglądem będzie natychmiast pominięty jako niepasujący do *wishful thinking*.

Nie wiadomo, co autor rozumie przez tendencje w pedagogice ogólnej, w dodatku przez ich „zabarwienie”. Czytam w toczącej się współcześnie debacie, że są ideologie prawo- i lewoskrętne, ale że mają jeszcze swój kolor, to rzeczywiście jest *novum*. Czy zatem ideologie ekologiczne będą miały barwę zieloną, marksistowskie – czerwoną, a prawicowe, chrześcijańskie – czarną? Może W. Kruszelnicki wprowadzi jeszcze wymiar smaku i wężu. Wtedy niektóre z idei czy – w jego ujęciu – tendencji mogłyby mieć cechy: śmierdzących, pachnących, wstrętnych lub smacznych? To tylko sugestia, by pogłębiać tak potoczną narrację w kolejnych rozprawach. Powracając do rzeczy, zapytam: Czy w naukach społecznych istnieją takie mapy barw tendencji czy może raczej tendencyjności czytelników rozpraw z pedagogiki ogólnej? Czyżby sceptycyzm i nihilizm były dla W. Kruszelnickiego niepożądanym kierunkiem w filozofii? Czy woli dogmatyzm, a może nawet fundamentalizm od pluralizmu? Nie wiem, bo w swoim tekście ucieka od jakiegokolwiek afirmacji świata kultury, której możemy się jedynie domyślać, ale nie chciałbym jemu jej wprost przypisywać, bo może jest to tylko prowokacja, by zwiększyć cytowalność własnych analiz. Dzięki temu, może i mnie ona wzrośnie. Zaczniemy od pierwszego fragmentu:

W pedagogice ogólnej istnieje wiele głosów, które chętnie odrzucają metafizyczny dogmatyzm, za to chętnie obejmują stanowiący jego lustrzane odbicie relatywistyczny sceptycyzm, który pod pozorem walki z epistemologicznym fundamen-

¹ W bibliografii artykułu jest niepoprawny zapis. Wnioskuje z tego, że autor przeczytał tylko jeden rozdział. Powinno być: Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

talizmem unika konfrontacji z wyzwaniami epoki, z kwestiami prawdy, etyczności i normatywności – z kwestią pytania o wychowanie (s. 137).

Teza jest prawdziwa tylko w części. Istotnie, odrzucam metafizyczny dogmatyzm jako mający obowiązywać w humanistyce wszem i wobec, bez możliwości czy prawa dostrzeżenia innych kierunków czy nurtów poznawczych nie tylko w filozofii, ale i socjologii, literaturoznawstwie, psychologii, naukach o polityce itd. Autor nie musi czytać więcej, skoro chce bronić właśnie owego fundamentalistycznego spojrzenia na świat. Ma do tego prawo. Dlaczego jednak odbierać je badaczom w dochodzeniu do prawdy m.in. o istocie wychowania w wielokulturowym świecie, z możliwością poznawania i odczytywania jego znaczeń z różnych miejsc? Czy tylko dlatego, że nie podoba się to temu, który chciałby głosić jedynie słuszną metafizycznie PRAWDĘ, tak jak chcieliby tego fundamentaliści? Może W. Kruszelnicki powinien wyjaśnić najpierw, co rozumie przez metafizyczny dogmatyzm. Ciekaw jestem, jak wykaże powody przyjęcia wobec tego podejścia postawy odmiennej, nie tyle – jak to arogancko określa – cechującej się *bezkrytyczną admiracją* wielości, wieloparadygmatyczności i zróżnicowania kultur, ile przecież dotyczącej myśli naukowej w świecie, która w takim kontekście jest dla niego pozbawiona wartości, a może i nie ma naukowego statusu.

Właściwie, niemalże do każdego akapitu tekstu Kruszelnickiego musiałbym pisać, że jest w błędzie, że nie rozumie, nie doczytał lub koniecznie chce wmówić autorowi coś, czego on nie odnotował w swojej narracji. Oczekuję zatem na fakty, a nie interpretacje zgodne z jego mistrzem (F. Nietzsche). Bardzo cenię sobie każdą odmienną interpretację, w wyniku której mogę zbliżyć się do zrozumienia swoistości analizowanego przez kogoś fenomenu pod warunkiem, że ktoś nie manipuluje treścią. W. Kruszelnicki zaś pisze jakoby moim zdaniem (...) *nie na miejscu jest dziś spierać się o wartości i dbać o hierarchię celów edukacyjnych, można natomiast uprawiać (a raczej – pozostaje jedynie (...)) „badanie meta-porównawcze”* (s. 138).

Absurd w tym artykule goni absurd. Gdyby W. Kruszelnicki przeczytał przywołaną do tego cytatu monografię, to musiałby zaprzeczyć swojej wcześniejszej tezie, że: *Uznanie pluralizmu ofert światopoglądowych nowoczesnego świata, z którego rzekomo wynika konieczność przyjęcia i pobłogosławienia wielości nurtów i teorii wychowania w trybie naiwnej pochwały postmodernizmu, jest, jak można sądzić, stanowiskiem charakterystycznym dla badaczy, których kontakt z myślą filozoficzną, zamiast do krytycyzmu, pchnął raczej ku jej bezkrytycznej admiracji* (...) (tamże). Ma tu też miejsce fakt nieuczciwej narracji w stylu *pluralis majestatis*, a więc wypowiedzanie się o autorze w liczbie mnogiej na temat wyrwanego z kontekstu akapitu. Jeżeli polemista ma na myśli jeszcze innych, rzekomo bezrefleksyjnych badaczy, to powinien uzupełnić swój przypis.

Punktem wyjścia i koniecznego dojścia w prezentacji tekstów przez W. Kruszelnickiego jest niepokój spowodowany przez (...) *tendencje sceptyczko-relatywistyczne*

[które – BŚ] *wychodzą na plan pierwszy i kulminują w postawie zabarwionej nihilizmem*. Manipulacja treścią jest tu na żenującym poziomie. Proszę porównać przywołany przeze mnie tekst i to, jaką nadaje mu interpretację M. Kruszelnicki:

Treść z artykułu W. Kruszelnickiego:	Manipulacja treścią przez W. Kruszelnickiego
<i>Dziś pluralizm <u>jest</u> przede wszystkim kulturową i polityczną wizją złożonych społeczności o zróżnicowanych ideologicznie, kulturowo, etycznie i rasowo grupach ludności. Oznacza on jednak coś więcej. Zakłada ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami. <u>Jest</u> jednoznaczny ze społeczną rekonstrukcją i ciągłą zmianą oraz eksperymentowaniem różnymi środkami i różnorodnymi drogami i metodami</i> ’ (cyt. za: F. Gross 1992, s. 37 – przyp. W. K.). <i>Tak rozumiany pluralizm oznacza, że <u>każdy może</u> praktykować odmienny styl wychowania, wybierać odmienną drogę badań, krytyki i afirmacji określonych teorii wychowania</i> (Śliwerski 1998, s. 11 – podkr. moje – W.K.).	Powyższe <u>entuzjastyczne</u> wnioski autor powtarza u końca swojego eseju, twierdząc, iż: <i>przyjęcie takiego stanowiska <u>musi</u> konsekwentnie prowadzić do prawomocności istnienia różnych pedagogii z wielością własnych nurtów, przy jednoczesnej zdolności każdej z tych refleksji do <u>odraczania i redukowania bezpośredniej perswazji i treśc i o w e j</u> (sic!) (tamże, s. 41). Uznanie pluralizmu ofert światopoglądowych nowoczesnego świata, z którego rzekomo wynika konieczność <u>przyjęcia i pobłogosławienia wielości</u> nurtów i teorii wychowania w trybie naiwnej pochwały postmodernizmu, (...) <u>nie na miejscu jest dziś</u> spierać się o wartości i dbać o hierarchię celów edukacyjnych, można natomiast uprawiać (a raczej – pozostaje jedynie...) „badanie meta-porównawcze” (Śliwerski 1998), lub porównawcze mapowanie teorii edukacyjnych (Paulston 2009).</i>

Autor zamienia sądy oznajmujące, a więc stwierdzenie faktów, że coś *jest*, na fałszującą je interpretację – *musi*. W. Kruszelnicki odczytuje sądy oznajmujące jako sądy nakazu, przymusu, zobowiązania. Pisze o konsekwencjach czegoś, co w ogóle w tym tekście nie ma miejsca, ale on sam jest ich pewien. W taki sposób można wykoślawić każdy tekst, ale z nauką nie ma to nic wspólnego. Daje w ten sposób przykład *hermeneutycznego spustoszenia*, o ile w ogóle wie, co kryje się pod tym pojęciem.

Oczywiście, można, a nawet należy uprawiać badania metaporównawcze, w tym także porównawcze mapowanie każdej naukowej myśli, prądu, kierunku czy szkoły naukowej, bez względu na to, w jakiej dziedzinie nauk została ona osadzona i której dotyczy. Czyżby krytykowi nie podobał się ten stan rzeczy? Dlaczego nie podoba mu się to, że zdaniem R. Paulstona powodem badań porównawczych jest to (...), by *uczyć się rozpoznawania poglądów Innego i w ten sposób poszerzać naszą wizję oraz nasze drobne partykularności i różnorodność naszych reprezentacji* (Paulston 2009, s. 983)? Odpowiedź jest banalnie potoczna, bo W. Kruszelnicki wie lepiej od czytelników takich rozpraw, (...) że owego *Innego*, oglądanego w innych koncepcjach edukacji, nie krytykuje się tutaj, nie wydaje się o nich sądów, nie mówi się im „tak” lub „nie” z perspektywy własnego stanowiska, którego chce się bronić. Co najwyżej mówi się: „masz prawo być innym; ja będę starał się cię zrozumieć i może spotkamy się w pół drogi” (s. 138). Zdumiewająca jest ignorancja i arogancja autora, który pisze: *Czyż nie*

podobną formę przyjmują niektóre podręczniki pedagogiczne, wywlekające z przeszłości bardziej lub mniej zapomniane nazwiska i grupujące ich poglądy zgrupowanych pod kuriozalnymi etykietami takimi jak „pedagogika przezwyciężania obcości” lub „pedagogika humanistyczna”, a przy tym nigdy nie wchodzące w spór czy polemikę z nimi? (tamże).

Polemista powinien zatem najpierw przeczytać ze zrozumieniem w książce *Współczesne teorie i nurty wychowania*, ale także i tej pominiętej, jak *Współczesna myśl pedagogiczna* (Śliwerski 2011), że jest to jak na razie jedyne studium porównawcze współczesnych teorii i nurtów wychowania, w którym zaprzeczam wstępnej hipotezie W. Kruszelnickiego o rzekomo bezrefleksyjnej afirmacji jakichś interpretacji. To bardzo źle świadczy o warsztacie i narzędziach poznawczych krytyka, który nie zadał sobie trudu przeczytania całości, że nie upomnę się o inne rozprawy z tego zakresu, żeby znaleźć nie tylko rekonstrukcję myśli pedagogicznej XX wieku, ale także istniejącą w stosunku do każdego z nurtów krytykę. To jednak nie pasowałoby do wstępnej tezy, nieprawdaż?

Stylistyka prowadzonej narracji jest rodem z czasów ortodoksji, skoro autor traktuje powrót wielu badaczy w naszym kraju do nieobecnych, lekceważonych czy cenzurowanych politycznie autorów myśli pedagogicznej jako ich *wywlekanie z przeszłości*. (sic!) Słownictwo w stylu *kuriozalne etykiety* mogłoby nawet przejść w takim artykule, gdyby autor chociaż wysilił się i to uzasadnił, a nie sam stosował wobec innych „kuriozalne etykiety”. Dlaczego mamy być zobowiązani do tego, co uwiodło W. Kruszelnickiego w rozprawie F. Nietzschego, którego zdaniem: *Ponowoczesne przyswojenie nadmiaru historii owocuje nie tylko paraliżującym historyzmem, czyli porzuceniem wiary w możliwość ponadhistorycznego, uniwersalnego obowiązywania pewnych prawd, ideałów i wartości, skoro są one historycznie zmienne i kontyngentne, lecz również uprawianiem historii dla niej samej – Nietzscheańskiej „historii antykwarskiej”* (Nietzsche 2003a, s. 71, 75 i nn.)? (s. 138, 139).

Niech W. Kruszelnicki prowadzi swoje studia nad współczesną myślą, ale rzetelnie, bo hermeneutyka wymaga tego od początku do końca, a nie przeprowadza oceny z nietzscheańskim filtrem. Z wielką przyjemnością zapoznam się z takim studium, ale jak dotychczas takiego autor nie napisał. Przypisywanie jakimś innym, bez konkretnego odwołania, a więc bez prawdy o faktach, że nie miało w ich publikacjach miejsca (...) *przekroczenie horyzontu historycznego po to, by pojmować tekst jako myśl skierowaną do nas, żyjących dzisiaj, a nie zamkniętą we właściwej jej historyczności epoki – epoki, w której powstała* (Folkierska 2006, s. 122), jest najzwyczajniej pozbawione podstaw. Czy czytał W. Kruszelnicki – pomijając już moje, bo widzę, że nie czytał – rozprawy A. Folkierskiej, S. Palki, M. de Tchorzewskiego, J. Gniteckiego, K. Duraj-Nowakowej, L. Witkowskiego, R. Schulza, T. Szkudlarka, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, M. Nowaka, R. Lepperta, J. Górniewicza itd., że pasożytuje na zredukowanych do własnej imaginacji wyimkach, by zakłamywać rzeczywistość? Czy tak prowadzi się badania hermeneutyczne?

W. Kruszelnicki nie zrozumiał nawet tego, co jest *explicite* w rozprawie R. Kwaśnicy, co świadczy o braku umiejętności prowadzenia hermeneutycznych badań m.in. w pedagogice. Nie będę za R. Kwaśnicę udowadniał, że autor nie przeczytał lub źle przeczytał, ale żeby nie być gołosłownym zestawię jego interpretację cytatu z fragmentem pracy R. Kwaśnicy, którego treść zaprzecza wyciągniętym przez krytyka wnioskom:

Kruszelnicki 2018, s. 139	Kwaśnica 1987, s. 84
<i>U Roberta Kwaśnicy w Dwóch racjonalnościach... odnajdziemy stanowisko zastanawiające, które z czasem ma jednak prawo zacząć niepokoić. Autor dochodzi do wniosku, że konstytuujący pedagogikę (jej paradygmatyczną wersję) spór toczy się wprawdzie między dwiema racjonalnościami, ale jego strukturalne ramy określa racjonalność instrumentalna (1987, s. 111). <u>Oznacza to, że zarówno pedagogika adaptacyjna, jak i pedagogika emancypacyjna, jako dwie główne orientacje paradygmatyczne w myśleniu o wychowaniu, posługują się językiem instrumentalnym i w istocie zabiegają, niekoniecznie nawet będąc tego świadome, o zwiększenie efektywności takich lub innych technologicznych zabiegów edukacyjnych.</u></i>	<i>W każdym z nas ścierają się więc dwie alternatywne postawy interpretacyjne: jedna skłania do widzenia świata w kategoriach rozumu instrumentalnego, a druga – do usensawniania rzeczywistości w kategoriach rozumu komunikacyjnego. Konkurujących ze sobą struktur sensotwórczych nie można dodać do siebie, tzn. nie można ich ujednolicić, sprowadzić do wspólnego mianownika.</i>

Wystarczy rzetelnie przeczytać – znakomitą zresztą – rozprawę R. Kwaśnicy, żeby nie manipulować myślą, a więc faktami, którym nadaje się odmienną od nich interpretację. Nie będę dalej rozwijał tego wątku, bo przypuszczam, że wywołany do polemiki autor sam się o nią zatroszczy. Chciałem jedynie pokazać, jak nie należy prowadzić krytyki, która rozmija się z nauką, służąc zupełnie niezrozumiałym dla mnie celom.

Powróć jeszcze – bez jakiegokolwiek zadowolenia – do innych odniesień w tym artykule. Oto W. Kruszelnicki przywołuje za mną, a zatem nie czytał w całości oryginału, wypowiedź A. Folkierskiej, iż (...) *teorie naukowe nie są niewinnymi i bezstronnymi narzędziami gwarantującymi adekwatny wgląd w badaną rzeczywistość. Przeciwnie, teorie te, uwikłane w pozanaukową strukturę społecznego doświadczenia, są już pewnym sposobem konceptualizacji owej rzeczywistości. Nie ma więc niczego takiego jak teoria w ogóle; zatem o wyjaśnianiu można mówić jedynie w obrębie danej teorii i tylko z daną teorią wiążą się takie czy inne sposoby wyjaśniania* (Folkierska 1988, s. 209; cyt. za: Śliwerski 1998a, s. 17). Na tej podstawie wyciąga fałszywy wniosek: *Widzimy tutaj ponownie rewerencję dla hermeneutycznego (i postmodernistycznego) przeświadczenia, że wszelkie poznanie, również poznanie naukowe, nie jest wolne od uwikłań w kulturowe prze(d)sądy wspólnoty tworzących ją naukowców, charakterystycznych przy tym dla danej epoki historycznej. Dylemat polega jednak na*

tym, że przyjęcie tej perspektywy automatycznie skutkuje porzuceniem wartościowania istniejących koncepcji wychowania oraz wyrzeczeniem się formułowania własnych teorii (podkreśl. B.Ś.) (s. 141).

Gdyby W. Kruszelnicki zadał sobie trochę trudu, to przynajmniej w moim przypadku znalazłby książkę, w której prezentuję własną teorię wychowania. I nie ma tu żadnej rewerencji. Inna rzecz, że badania komparatystyczne myśli – także pedagogicznej – nie wymagają w jej wyniku wyprowadzenia własnej teorii. Wystarczy poczytać tego typu rozprawy z filozofii, socjologii, psychologii, teologii czy nauk o polityce, by przekonać się, że służą one zupełnie innym celom poznawczym. Można rzecz jasna prowadzić spór o kryteria ich doboru, klasyfikacje, typologie itp., ale przypisywanie tego typu rozprawom miana „pozanaukowych doświadczeń społecznych” jest kolejnym absurdem u W. Kruszelnickiego. Szkoda, że krytyk nie dostrzega w pracach przywoływanych autorów *danía czegoś od siebie – wprowadzenia własnej, podmiotowej perspektywy w akt rozumienia*. Zarówno Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, K. Sośnicki, L. Chmaj, L. Witkowski, G. L. Gutek, jak i inni taką wartość dodali. Trzeba tylko umieć ją odczytać. Może warto zatem podjąć bezzałożeniowy wysiłek, a efekt tego będzie – zapewniam – zupełnie inny. Na szczęście nie ma jednej hermeneutyki, o czym warto poczytać m.in. w publikacjach K. Ablewicz, A. Bronka, B. Milerskiego, R. Godonia i wielu, wielu innych, więc trud czeka tu znacznie większy. Trzeba umieć się samookreślić kosztem własnego, a nie upozorowanego wysiłku, by promować własną rozprawę w eklektycznym wariacie krytyki Innego.

Potoczność narracji i ucieczka przed odpowiedzialnością za słowa są bardzo charakterystyczne dla autora artykułu. Oto W. Kruszelnicki pisze: *A skoro tak – twierdzą niektórzy – to spór o wychowanie można przedstawiać sobie jako dobroduszne obstawanie przy pytaniach pierwszego stopnia, a nauki, które je jeszcze zadają, uznawać za beznadziejnie zapóźnione względem naprawdę zaawansowanej świadomości pedagogicznej metafizyczne dyskursy, w ramach których zapomina się o interpretacyjnym charakterze poznania i wymienia się między sobą ucieśnymi bajkami* (s. 141). Można zatem zapytać, jacy „niektórzy”, *gdzie piszą i dlaczego mamy wierzyć w to, że są to „ucieszne bajki”*?! Czy rzeczywiście w prowadzeniu naukowych sporów *można przedstawiać sobie czyjeś studium jako dobroduszne obstawanie przy czymś*? Co to jest za język? Gdzie się tego autor nauczył? Czyżby to miała być pożądana stylistyka „kulturogennych prawd”?

Niemalże z każdym akapitem swojego tekstu krytyk rozmija się z nauką, że nie wspomnę o naukowym myśleniu. To, że przywołuje uczonych z ich osądami, wcale nie czyni tego tekstu ani klarownym, ani logicznym. Mamy tu demagogicznie wklejone frazy typu: *nieokiełznany relatywizm, historystyczny relatywizm, trawiący i rozkładający sceptyczny krytycyzm* (coż to za polszczyzna?) itp., które nie dotyczyły przecież wywołanych przez W. Kruszelnickiego rozpraw. Na jakiej zasadzie przenosi je do ich analizy i oceny jako jedynie słuszne i obowiązujące? Rozumiem uwiedzenie rozprawami F. Nietzschego, ale niech zatem W. Kruszelnicki konsekwentnie wyprowadzi

z nich własną teorię, niech coś doda światu od siebie, a nie pasożytuje na nierzetelnym odejmowaniu innym ich wkładu w rozwój nauki, który ma zupełnie inne źródła i uzasadnienia.

Dobrze, że autor artykułu stawia pod koniec swojej analizy pytania: (...) *czy dziś naprawdę możemy sobie pozwolić na wygodne umiejscowienie się „ponad sporem o wychowanie”?* *Czy kondycja tego społeczeństwa i tej kultury do niczego pedagogicznie nie zobowiązuje?* (s. 146). Nie jest jednak prawdą, że nie ma na nie żadnej odpowiedzi i że wszystkie – jak to zdumiewająco określa – *umysły pedagogiczne* tak czynią. Sam jestem czymś więcej niż umysłem, więc mogę na to określenie spojrzeć z przymrużeniem oka.

Wygodnie jest krytykować stan rzeczy, który jest nierozpoznany, bo z braku wiedzy wszystko może wydawać się *wygodnym umiejscowieniem się* kogoś, chociaż nie wiadomo kogo i niby dlaczego „ponad sporem”. Polecam autorowi bibliotekę, a ta w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu jest dobrze wyposażona, by zanim zacznie pisać kolejne tego typu eseje krytyczne, miał przynajmniej zasoby źródłowe i nie bał się ich przywoływania. Doprawdy, minęły czasy, kiedy krytykujący obawiał się skutków prowadzonej polemiki. Sam tego doświadczyłem w swojej pracy naukowej. Proszę się nie lękać, ale być rzetelnym i uczciwym, a przy tym przygotowanym merytorycznie do prowadzenia sporów naukowych, a nie na poziomie pseudonaukowej publicystyki. Nie warto w eklektyczny, bezrefleksyjny sposób kreować samosprowadzających się hipotez, bo w świetle metodologii badań humanistycznych źle to świadczy o ich autorze.

Bibliografia

- KRUSZELNICKI W., 2018, *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 1(81).
- KWAŚNICA R., 1987, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- PAULSTON R., 2009, *Mapping Comparative Education after Postmodernity*, [in:] R. Cowen, A.M. Cazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Springer, London–New York.
- ŚLIWERSKI B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2011, *Współczesna myśl pedagogiczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- WŁODARCZYK R., 2009, *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.