

15/02/2005

Andrzej Bronk

[w:] W trosce o integralne wychowanie. red.: M. Nowak. T. Ożóg. A. Rynio. Lublin: Wydawnictwo KUL 2003. s. 46-76.

***CZY PEDAGOGIKA JEST NAUKĄ AUTONOMICZNĄ?**

1. Pytanie o autonomiczność pedagogiki. 2. Autonomia nauki. 3. Metodologiczna pozycja pedagogiki i jej autonomia. 4. Jedna pedagogika czy wiele nauk pedagogicznych? 5. Pedagogika jako dziedzina badań inter- lub multidyscyplinarnych.

Próbując odpowiedzieć na pytanie, czy pedagogika jest nauką autonomiczną, postępuję następująco: po wyjaśnieniu charakteru pytania o autonomię pedagogiki w kontekście jej (praktycznego) znaczenia, poruszam niektóre problemy, jakie rodzi autonomiczność pewnej nauki, następnie przechodzę do metodologicznej charakterystyki pedagogiki, by na tym tle odpowiedzieć na tytułowe pytanie, w jakim sensie i jak rozumiana pedagogika jest nauką autonomiczną; na końcu zajmuję się pedagogiką jako dziedziną badań interdyscyplinarnych (międzydyscyplinowych) i stawiam pytanie o możliwość syntezy wyników badań różnych nauk pedagogicznych.

***1. Pytanie o autonomiczność pedagogiki.** Pytając o autonomiczność pedagogiki, nie odkrywam obszaru nieznanego. Pojawiało się ono wielokrotnie, także na gruncie polskim¹. Nie sądzę jednak, bym swoimi uwagami wyważał otwarte drzwi. Pytanie to jest bowiem dla mnie okazją do podjęcia niektórych, aktualnych problemów metodologicznych pedagogiki. Podnosząc je, próbuję zdać sprawę ze stanu świadomości metodologicznej pedagogów, z tego, jak postrzegają oni uprawianą przez siebie dyscyplinę, ale także z tego, jak jest ona postrzegana przez metodologię.

Przedmiotem mojego zainteresowania jest pedagogika rozumiana jako dyscyplina akademicka², a więc nauka na pierwszym miejscu teoretyczna, stawiająca sobie za cel poznanie – opis i wyjaśnienie³ – fenomenu wychowania⁴. Stawiając pytanie o autonomiczność

¹ Chodzi o dyskusję z końca lat pięćdziesiątych między Mieczysławem Kreutzem, negującym istnienie autonomicznej pedagogiki, a Bohdanem Suchodolskim broniącym jej autonomii. Udział w niej nadto wzięli Maciej Demel, Karol Kotłowski, Zygmunt Mysłakowski i Bogdan Nawroczyński.

² Na użytek rozważań wprowadzam następujące ustalenia terminologiczne: *dyscyplina* to metodologicznie wyodrębniona nauka o własnym, materialnym i formalnym przedmiocie badań, jak również wyróżnionej problematyce, zadaniach (celach) i metodach; *dziedzina naukowa* to pojedyncza nauka lub grupa nauk; *dziedzina badań* to obszar zainteresowania pewnej nauki lub grupy nauk, stanowiący przedmiot formalny jednej nauki lub przedmiot materialny wielu nauk, jak w wypadku badań multidyscyplinarnych (wielodyscyplinowych).

³ Opis, chociaż nie pozbawiony momentów teoretycznych, dokonuje się na poziomie faktografii, natomiast wyjaśnianie (za pomocą hipotez, praw i teorii naukowych) jest czynnością

pedagogiki, staram się wychodzić od sytuacji faktycznej (*quid facti*), na drugim miejscu pozostawiając sprawę, jak powinna ona być uprawiana (*quid iuris*). Zdaję sobie jednak sprawę, że równocześnie szkicuję pewien ideał i paradygmat pedagogiki (*quid iuris*), który uważam ze względów poznawczych i naukowych za wart realizowania, jeżeli pedagogika ma być dyscypliną akademicką, uprawianą na uniwersytetach i w szkołach wyższych.

Uwagi swoje czynię z pozycji metodologa, zainteresowanego teoretycznymi (metodologicznymi) podstawami (naturą) pedagogiki, a nie znawcy merytorycznej problematyki pedagogicznej. Podejście moje jest metateoretyczne w tym sensie, że interesuje mnie sama „logika” twierdzeń pedagogiki i dopiero wtórnie ich przedmiotowe odniesienia. Moją dość ubogą, ale dla założonych celów wystarczającą bazą faktograficzną przy ustalaniu natury pedagogiki są pedagogiczne słowniki, encyklopedie, podręczniki i prace monograficzne, w których można odkryć, jak uważam, metodologiczną świadomość ich autorów.

Pytanie o autonomię pedagogiki jako nauki pojawia się w kontekście dyskusji nad złożonym charakterem nauki jako całości, zwłaszcza możliwością wytyczenia ostrych granic między poszczególnymi dyscyplinami naukowymi. Pytając o status metodologiczny pedagogiki, mam tradycyjnie na myśli jej naturę: przedmiot (formalny), problematykę, zadania (cele) i metody. Z konieczności poruszam niektóre tylko problemy, które pedagogika jako dyscyplina humanistyczna dzieli z innymi naukami humanistycznymi⁵. Mimo że teoretyczne i praktyczne znaczenie pedagogiki stale wzrasta, jej metodologia – mimo wielu prób teoretycznego podbudowania pedagogiki – jest *in statu fieri* i wiele tu niejasności. Właśnie to ważne znaczenie pedagogiki (i studiów pedagogicznych) we współczesnym społeczeństwie, usprawiedliwia zainteresowanie jej pozycją poznawczą i praktyczną.

Zanim zostały skodyfikowane reguły wychowania a potem powstała teoria wychowania, istniała praktyka wychowywania, ponieważ stale istniała potrzeba inicjacji czy (bardziej współcześnie) socjalizacji: przygotowania młodych ludzi do życia we wspólnocie, do skutecznego wypełniania wielorakich ról (funkcji) w świecie społeczno-kulturowym. Kiedy wychowuje cała wspólnota, w krajach chrześcijańskich monogamiczna, w krajach islamskich często poligamiczna rodzina, wychowywanie jest procesem stosunkowo prostym. Tradycyjnie i w sposób naturalny młodsze pokolenie było przygotowywane do życia przez wielopokoleniową

teoretyczną, która szuka dla opisywanych zjawisk uogólniających je prawidłowości. Por. A. Bronk, S. Majdański [1995].

⁴ Rozumienie pedagogiki na pierwszym miejscu jako nauki teoretycznej, nie przeszkadza temu, by dostrzegać jej ważną rolę praktyczną. Pytanie o znaczenie pedagogiki jako wiedzy teoretycznej dla praktyki wychowawczej mieści się w ramach ogólniejszego pytania o stosunek teorii do praktyki.

⁵ Dyskusje nad metodologicznym statusem pedagogiki toczą się w ramach tradycyjnej kontrowersji naturalizm-antynaturalizm (wyjaśnianie *contra* rozumienie) z wyraźną przewagą rozwiązań antynaturalistycznych (antyscjentystycznych?).

rodzinę, ucząc się swych przyszłych ról od starszych: rodziców, babć i dziadków, ciotek i wujków itd.⁶

W sytuacji, kiedy w wielu krajach europejskich maleje rola wychowawcza coraz częściej jednopokoleniowej rodziny jako naturalnego środowiska wychowawczego, kiedy rodzice nie potrafią już zapewnić wsparcia moralnego i służyć jako wzorce osobowe swym dzieciom – także z powodu braku odpowiedniej wiedzy pedagogicznej i umiejętności wychowawczych oraz krótkości czasu, w którym dziecko pozostaje w obrębie oddziaływań rodziny i rodziców – co więcej kiedy zdezaktualizowało się wiele tradycyjnych sposobów zachowania i wychowania a odziedziczone sposoby społecznego funkcjonowania okazały się w sytuacji dysfunkcyjnej kultury mało przydatne, funkcje wychowawcze przejmuje na siebie z konieczności społeczeństwo poprzez specjalistyczne instytucje i oddelegowane do tego celu osoby. W coraz większym stopniu wychowywanie jest dziełem specjalistów od wychowywania, przygotowywanych przez osobne studia w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach pod przewodnictwem fachowców od wychowywania, odwołujących się do wiedzy naukowej, obejmowanej zbiorczo nazwą pedagogiki. Zadanie specjalistów od wychowania – pedagogów – nie polega tylko na przygotowywaniu młodych ludzi do szczegółowych zadań, oczekujących ich w przyszłości, lecz bardziej ogólnie – tak jak w tradycyjnej rodzinie – na wdrażaniu w wartości kulturowe i w ten sposób na wytwarzaniu poczucia wspólnotowości z innymi ludźmi i sensowności otaczającego świata⁷.

Kościół rzymskokatolicki dostrzegł negatywne skutki, jakie dla wychowania religijnego i wdrażania w praktyki religijne ma fakt przekazania edukacji religijnej instytucjom pozarodzinnym⁸. Dziecko, wcześniej wyjęte spod kurateli bardziej lub mniej wierzących i praktykujących rodziców, zanim zdążyli mu wpoić podstawowe prawdy i wartości religijne, łatwiej ulega procesom laicyzacji i sekularyzacji. Podstawową funkcję rodziny w procesie inicjacji i formacji religijnej w niewielkim stopniu potrafią wypełnić pozarodzinne instytucje

⁶ Klasyczną pozycją z zakresu międzypokoleniowej transmisji wartości kulturowych, w niejednym punkcie dzisiaj krytykowanej, jest praca M. Mead [1978]. Por. R. Linton [1975].

⁷ O znaczeniu pedagogiki we współczesnych społeczeństwach niech świadczą nakłady finansowe na utrzymanie licznych katedr, instytutów, wydziałów i akademii pedagogicznych, oraz badania, prowadzone przez liczne rzesze pracowników naukowych, spotykających się na kongresach, konferencjach i sympozjach pedagogicznych, czy narastające publikacje z zakresu pedagogiki.

⁸ Charakterystyczna jest wypowiedź Piusa XI: „Rodzina jednak nie jest w stanie sprostać temu olbrzymiemu wprost zadaniu, jakim jest naukowe i artystyczne kształcenie nowych pokoleń, tak niezbędnych dla postępu ludzkości. I tu właśnie mają swój początek szkoły publiczne. Pamiętajcie jednak dobrze, Bracia, że te szkoły powstały najpierw z inicjatywy Kościoła i rodziny, a dopiero później państwa. Stąd szkoła, rozpatrywana genetycznie, z natury swej jest instytucją pomocniczą i dopełniającą rodziny i Kościół” [Paideia chrześcijańska 1990 s. 56].

edukacji religijnej. W wielu krajach Kościół katolicki nie ustrzegł się jednak (scjentyistycznego?) błędu, wyprowadzając wychowanie religijne z naturalnego środowiska, jakim jest wspólnota parafialna, i umieszczając je w postaci zredukowanej do nauki religii (elementarnej katechezy lub wiedzy o różnych religiach) w szkole, co więcej, przekazując nauczanie religii pedagogom świeckim, którzy w skrajnym przypadku (pokazują to doświadczenia innych krajów) okazują się nawet osobami areligijnymi.

Pytanie o znaczenie pedagogiki jako dyscypliny akademickiej można rozumieć dwojako: w aspekcie teoretycznym jako pytanie o to, co wnosi ona ze swej strony istotnego w opis i wyjaśnianie badanych zjawisk oraz w aspekcie praktycznym jako pytanie o znaczenie teoretycznych wyników pedagogiki dla praktyki edukacyjnej. Kiedy pedagogika powstawała, obiecywała uprawomocnioną wiedzę na temat wychowania oraz praktyczne dyrektywy, pomagające kształtować osobę wychowywaną zgodnie z założonymi celami. Oddelegowany przez społeczność (państwo, wspólnotę religijną, rodzinę) pedagog miał realizować określoną politykę wychowawczą, wdrażając m.in. w pewien system aksjologiczny i pokazując praktyczne sposoby jego aplikacji. Nie należy również zapominać i o tym wymiarze kształcenia pedagogów, że dzisiejsi studenci pedagogiki, będą w przyszłości kierować polityką wychowawczą i za nią odpowiadać. Przygotowując teoretyków i praktyków wychowania, pedagogika wywiera w dalszej perspektywie nie tylko wpływ na teorię i praktykę wychowania, lecz stworzenie lepszego świata społecznego.

Chociaż ze względu na swe praktyczne zadania pedagogika uważana jest za ważną naukę humanistyczną, sposób realizowania obu jej funkcji – teoretycznej i praktycznej – poddawane są radykalnej krytyce⁹. Uznając ważne znaczenie społeczne pedagogiki, wielu (nie tylko samych pedagogów) krytykuje ją za niski poziom naukowy i mizerne efekty wychowawcze¹⁰. Pedagogów wykształconych tylko ogólnie uważa się za dyletantów, zakładając w skrajnym wypadku, że problematyką pedagogiczną mogą się kompetentnie zajmować tylko specjaliści od poszczególnych dziedzin pedagogiki¹¹. W porównaniu z innymi naukami społecznymi (psychologią, socjologią) pedagogika nie należy do dyscyplin metodologicznie rozwiniętych. Wśród teoretyków pedagogiki nie ma zgody co do żadnej niemal ważniejszej kwestii: definicji

⁹ Już w V w. przed Chr. Protagoras nauczał, że „*arete* [cnoty] można nauczać, ale nie za pośrednictwem nauki intelektualnej: można ją «nabyć», tak jak dziecko przyswaja swój rodzimy język; przekazywana jest nie poprzez formalną naukę, ale przez to, co antropologowie nazywają «społeczną kontrolą»" [E. R. Dodds 2002 s. 149].

¹⁰ Z mitem szkoły, jako miejscem „wszechstronnego rozwoju ucznia, dokonującego się za sprawą nauczycieli kreowanych przez magiczne zaklęcia strategów z MEN na wielkich czarowników wychowawców”, rozprawia się w swej prowokującej książce M. Dudzikowa [2001 s. 17].

¹¹ Broniąc poznawczej wartości pedagogiki, B. Suchodolski [1960 s. 4.] zwraca uwagę, że istnieje sporo dobrej wiedzy pedagogicznej i że to nie stan wiedzy pedagogicznej jest niski, lecz poziom jej przyswojenia sobie przez pedagogów/praktyków.

pedagogiki, określenia jej przedmiotu, celu, metody, kluczowych pytań, danych wyjściowych, typów pedagogiki.

W tej sytuacji nie uważam, by dyskusja nad autonomicznością pedagogiki była zajęciem jałowym, mieści się ona bowiem w szerszym kontekście badań nad naturą pedagogiki. Problem autonomiczności pedagogiki wart jest podjęcia nie tylko przez filozofów nauki i metodologów (pedagogiki), ale również samych pedagogów, zainteresowanych metodologiczną swoistością i tożsamością pedagogiki, jej możliwościami poznawczymi a także statusem społecznym, a w rezultacie krytycznym i stąd bardziej efektywnym uprawianiem. Metodologiczna samowiedza służy bowiem usprawnieniu samych czynności naukowych: ich zreflektowane wykonywanie, zwłaszcza w początkowej fazie, sprzyja na ogół ich skuteczności. Postawa krytyczna, której wyrazem jest metodologia, należy do istotnych wyznaczników naukowości. Niezależnie bowiem od tego, że logiczna struktura nauki i wielorakie jej funkcje mogą być *per se* zasadnym przedmiotem badania filozofii nauki, istnieje pozytywna korelacja między rozwijaniem badań przedmiotowych i samowiedzą metodologiczną w postaci tzw. kultury logicznej [por. T. Dąbrowski [1982] . Wprawdzie pedagog nie musi być metodologiem¹², dobrze jednak, jeśli dysponuje elementarną wiedzą metodologiczną, pozwalającą mu kontrolować używaną przez siebie aparaturę pojęciową (język) i prawomocność wypowiedzianych twierdzeń i teorii.

Refleksja metodologiczna i postawa analityczna odgrywa szczególnie ważną rolę w naukach humanistycznych, pozbawionych sprawdzającej (weryfikującej lub falsyfikującej) roli doświadczenia (zwłaszcza eksperymentowania), jak to ma miejsce w naukach przyrodniczych, gdzie eliminuje ono na ogół dość skutecznie błędne hipotezy i teorie. W naukach humanistycznych (społecznych) doświadczalne konsekwencje teorii i hipotez nie zawsze są *prima facie* widoczne. Ponieważ wiele czynników zmienia się naraz, nie sposób stwierdzić, co rzeczywiście było przyczyną czego. Deficyt empirii musi więc dopełniać krytyczna refleksja nad własnym postępowaniem badawczym. Jej brak powoduje branie życzeń za prawdę. Tymczasem w pedagogice, jak w ogóle w nauce, trzeba badać zjawiska takie, jakie są, a nie jakimi chcielibyśmy je widzieć. Różnica między wyjaśnianiem w naukach przyrodniczych i humanistycznych polega m.in. również na predykcyjnej mocy obu typów nauk. W odróżnieniu od nauk przyrodniczych, wyjaśnienie (zrozumienie) pewnego zjawiska w humanistyce rzadko i mało precyzyjnie pozwala na przewidywanie podobnych zjawisk w przyszłości.

W myśl tradycyjnego (klasycznego) ideału wiedzy prawda stanowi naczelną wartość poznawczą i cel nauki¹³. Jej uzyskaniu sprzyjają precyzyjnie postawione pytania i dobrze uprawomocnione odpowiedzi. Klasyczny ideał poznania znajduje swój wyraz m.in. w dwu

¹² Zgadzam się, że wyłączne zajmowanie się własną tożsamością metodologiczną, bez prowadzenia badań przedmiotowych, można uważać za symptom kryzysu pedagogiki [por. K. Konarzewski 1995 s. 130].

¹³ Pomijam bogatą dyskusję nad problemem, w jakim sensie celem nauki jest dochodzenie do twierdzeń prawdziwych. Wielu filozofów nauki a nawet samych naukowców odrzuca pogląd, że poszukiwanie prawdy stanowi zadanie nauki. Por. Prawda w nauce [„Znak” 48:1996 nr 9].

postulatach: językowej jasności głoszonych poglądów (postulat intersubiektywnej sensowności tez) oraz uprawomocnienia poglądów za pomocą dobrych (słusznych) racji epistemicznych (postulat intersubiektywnej sprawdzalności tez). Mam prawo domagać się uznania dla swych poglądów tylko wówczas, kiedy potrafię podać zasadne racje (argumenty) na ich rzecz, do których potrafi się ustosunkować każdy kwalifikowany uczestnik dyskursu naukowego, a może on to uczynić m.in. tylko wówczas, kiedy zrozumie to, co twierdzę. Tak więc nie ma nauki tam, gdzie argumentację zastępują dyspensujące od myślenia autorytety, opinie, emocje, ekspresje życzeń, szlachetne apele. Zgodnie z ideałem wiedzy racjonalnej, refleksja nad poznaniem jest przejawem racjonalności i postawy krytycznej (analitycznej), sprzyjającej osiągnięciu tego, co dla każdej nauki najważniejsze: poglądów prawdziwych¹⁴.

***2. Autonomia nauki.** Sposób rozumienia autonomiczności pedagogiki zależy od rozumienia terminów autonomia i pedagogika. W kulturze europejskiej autonomiczność (autonomia) jest zdecydowanie wartościowana pozytywnie i stanowi jedno z głównych haseł nowożytnej samoświadomości. Ceni się różne typy autonomii, od czasów starożytnej Grecji¹⁵ zwłaszcza polityczną w sensie instytucjonalnego samostanowienia (samorządności) narodu¹⁶. Średniowiecze nie zna pojęcia autonomii, ale pojawia się ono znowu w XVI w. w dyskusjach nad wolnością religijną i w XVII i XVIII w. w prawoznawstwie, by zyskać ogólniejsze znaczenie w filozofii (antropologii) I. Kanta. Oznacza ono odtąd prawo do instytucjonalnego samostanowienia i możliwość samokonstituowania się człowieka jako istoty rozumnej. Tylko możliwość samostanowienia umożliwia odpowiedzialne działanie.

Współczesne słowniki języka polskiego traktują terminy autonomia i autonomiczność w zbliżonym sensie. Autonomia (*auto nomos* – „żyjący według własnych praw”) – w przeciwieństwie do anonii i heteronomii – to stan „przedmiotu”: cecha lub raczej zbiór przypisywanych mu cech. Oznacza ono pozytywnie prawo do samodzielnego rozstrzygania spraw wewnętrznych: osobistych lub pewnej zbiorowości: państwa, narodu, miasta, instytucji oraz negatywnie – nie uleganie naciskom zewnętrznym. Do bliskoznaczników terminu autonomia należą: „samostanowienie”, „samodzielność”, „niezależność”, „samorządność”, „wolność”, do antonimów podległość, zależność, niewola.

Co ma na myśli metodolog, przypisując pewnej nauce autonomiczność? O jak pojętą autonomię i wobec czego chodzi? „O autonomii dyscypliny naukowej decyduje m.in.: 1° jej

¹⁴ Wysuwanie rygorystycznych wymogów metodologicznych pod adresem własnych procedur badawczych, uważane jest za wyraz teoretycznej dojrzałości pewnej nauki.

¹⁵ Korzystam z R. Pohlmann [1971].

¹⁶ Kiedy w wyniku strajków lat osiemdziesiątych powstawał związek zawodowy Solidarność, umieścił w swoim tytule dewizę samorządności i niezależności jako wolności od wpływów politycznych z zewnątrz. Dzisiaj różne partie polityczne ostrzegają przed wejściem Polski do Unii Europejskiej, bo ma się ono wiązać z utratą każdego typu autonomii: kulturowej, politycznej, ekonomicznej, religijnej, etycznej.

przedmiot, 2^o zaawansowanie podmiotu, środków i rezultatów uprawiania nauki, 3^o stopień metanaukowego samookreślenia się i 4^o stan organizacyjno-informacyjny (czynnik zewnętrzny)” [S. Kamiński 1992 s. 253]. Przyjmijmy wstępnie, że autonomia pewnej nauki polega na jej (różnie pojmowanej) niezależności od innej nauki oraz od wpływów pozanaukowych: religii, państwa, ideologii. Proces uzyskiwania niezależności nowożytnej nauki od religii chrześcijańskiej był długi i bolesny dla obu stron¹⁷. Znane też są triumfy ideologii nad nauką ze strony dwudziestowiecznych, brunatnych i czerwonych systemów totalitarnych [zob. S. Amsterdamski 1994].

Bycie nauką autonomiczną uważane jest za wyraz metodologicznej dojrzałości pewnej nauki, dodającego jej m.in. społecznego prestiżu: nauka, która nie jest autonomiczna, jest nauką „gorszą”, bo teoretycznie mniej rozwiniętą, co przejawia się m.in. w zmniejszonej kontroli nad procedurami uprawomocniania własnych twierdzeń¹⁸. Żadna jednak nauka nie pozostaje nigdy całkowicie niezależna pod każdym względem od innych nauk, jak również od innych rodzajów wiedzy (zwłaszcza potocznej) oraz od społecznego kontekstu, w którym jest uprawiana¹⁹.

Wiele czynników – teoretycznych i praktycznych, poznawczych i instytucjonalnych – składa się na to, że w dłuższym lub krótszym procesie specjalizacji, polegającym m.in. na zawężaniu obszaru badań i wypracowywaniu własnych metod (narzędzi) badań, dochodzi do wyodrębnienia pewnej dziedziny badań w samodzielną (autonomiczną) naukę. Postęp naukowy, jak zauważają socjologowie nauki, dokonuje się m.in. przez dyferencjację funkcji. Wśród głównych czynników, wywołujących różnicowanie się nauk są: dostrzeżenie ważności teoretycznej lub praktycznej przedmiotu badań oraz postępująca specjalizacja warsztatu badawczego, sprzyjająca lepszemu poznaniu pewnego fragmentu rzeczywistości.

Praktycznie rozstrzygnięcie o samodzielności metodologicznej pewnej nauki (tu: pedagogiki) jest o tyle trudne, że nie istnieją niekwestionowane kryteria (epistemologiczne podstawy) podziału wiedzy naukowej i sposoby odróżniania (porządkowania) nauk. „Nowa

¹⁷ Dzieje wzajemnej relacji nauki i religii w kulturze europejskiej oraz uzyskiwania niezależności nauki od religii przedstawia np. G. Minois [1990]. Na dzień dzisiejszy nauka, niezależna doktrynalnie, instytucjonalnie i badawczo od religii, na ogół przestała interesować się swą relacją do religii. Natomiast dla wierzących naukowców, jak również ogólniej każdego chrześcijanina, problemy światopoglądowe (moralne), które rodzi postęp wiedzy naukowej, są ciągłym wyzwaniem [por. A. Bronk 1998].

¹⁸ Przykładowo filozofię klasyczną uważa się (S. Kamiński) za poznanie autonomiczne w stosunku do nauk empirycznych w tym sensie, że ani w punkcie wyjścia nie zawdzięcza im swych danych, ani w dowodzeniu swych własnych tez nie odwołuje się do twierdzeń innych nauk. Zdaniem filozofów ze szkoły krakowskiej (M. Heller) uprawianie filozofii w separacji od nauk szczegółowych skazuje ją na heurystyczną izolację, pociągając za sobą jej teoretyczną i praktyczną jałowość.

¹⁹ „Epistemiczna autonomia (nauki) jest zinstytucjonalizowaną formą samozłudzenia” [S. Fuller 1989 s. 161 n.].

filozofia nauki”²⁰, dzisiaj uprawiana również w duchu postmodernistycznego relatywizmu, jest programowo antydemarkacjonistyczna, negując istnienie wyraźnych granic między poszczególnymi typami wiedzy i nauk. Nastawiona na zamazywanie różnic między poszczególnymi naukami, jest ona przekonana, że tylko swobodne przekraczanie granic oraz integrowanie różnych typów wiedzy i metod prowadzi do interesujących odkryć naukowych. Nie uważa więc autonomiczności nauki i metodologicznej czystości nauki za oczywiste wartości. Stawiając na pierwszym miejscu takie cechy badacza jak wyobraźnia, inwencja i kreatywność, zarzuca klasycznej filozofii nauki niewłaściwe odczytanie natury nauki oraz niewielkie znaczenie dla badań naukowych.

Faktycznie, granice między wieloma naukami są umowne i płynne, ustalane w zależności od doraźnych potrzeb badawczych lub dydaktycznych. Kryteria autonomiczności łatwiej stosować do nauk przyrodniczych i teoretycznie rozwiniętych niż do nauk humanistycznych i praktycznych. Nadto wyróżnione organizacyjnie zakresy kompetencji poszczególnych jednostek dydaktycznych i badawczych oraz przedmiotów studiów uniwersyteckich, nie pokrywają się z zakresami odpowiednich dyscyplin naukowych. Również terminologia – co nazwać nauką, dyscypliną naukową, specjalnością badawczą, dziedziną naukową – nie jest jasna. Całość wiedzy teoretycznej tworzy pewną hierarchię ze względu na złożoność obszaru badań i problematyki. Najmniejszą jednostkę stanowi specjalność badawcza (kierunek badawczy), jako „trwale ukształtowany zespół problematyki w ramach jakiejś dyscypliny naukowej” [S. Kamiński 1992 s. 253]. Dyscypliną naukową stanowi logicznie i treściowo zwarta część nauki, „jaką – na danym szczeblu jej rozwoju i w określonych warunkach – może jeden pracownik naukowy jeszcze skutecznie opanować w zakresie twórczych badań oraz dydaktyki. Natomiast poszczególne nauki to wyraźnie autonomiczne (pod względem badawczym i organizacyjnym) części poznania, będące dyscypliną naukową bądź zespołem kilku dyscyplin. Jednolity układ nauk tworzy grupę naukową (np. fizyka, filologia), a zespół grup nauk – dziedzinę naukową. Przykładem tej ostatniej może być przyrodoznawstwo i humanistyka” [tamże].

Sytuacja komplikuje się dodatkowo w wypadku nauk humanistycznych i praktycznych (jak pedagogika). W odróżnieniu od przyrodoznawców, uprawiający nauki humanistyczne bez większych wątpliwości przekraczają swobodnie granice własnej dyscypliny oraz korzystają w zależności od potrzeby zarówno z aparatury pojęciowej i metod innych dyscyplin, jak również ich teoretycznych i praktycznych wyników. W wypadku nauk praktycznych (stosowanych), których celem jest poznanie pewnego fragmentu rzeczywistości po to, by móc potem podjąć określone działania, „autonomia poszczególnych dyscyplin naukowych zmniejsza się wyraźnie. Do rozwiązania bowiem zadań w związku z jakimś działaniem wymaga się współpracy i powiązania wielu dyscyplin. Stąd odróżnia się tylko trzy stopnie zgrupowań wiedzy kierowanej

²⁰ Chodzi o pogląd na naukę w ramach tzw. diachronicznej filozofii nauki. Zawdzięcza ona swą popularność książce Thomasa Kuhna, *Struktura rewolucji naukowych* [oryg. 1968], jednego z najbardziej wpływowych dwudziestowiecznych tekstów z filozofii nauki.

i stosowanej: dyscyplina naukowa, gałąź nauki (kompleks dyscyplin dla potrzeb całej gałęzi gospodarki) oraz dział nauki (zespół gałęzi nauk)” [tamże s. 254].

Filozofia nauki [tamże s. 253] odróżnia zewnętrzne i wewnętrzne kryteria autonomiczności nauki. Wśród kryteriów zewnętrznych wymienia się: istnienie odrębnej nazwy, jednoczącej pewien typ badań naukowych, historyczną ciągłość pewnego typu badań i problematyki badawczej oraz stan organizacyjny w postaci grupy ludzi, zajmujących się pewną dziedziną lub istnienie wyodrębnionej jednostki badawczej i dydaktycznej. Do instytucjonalnego ukonstytuowania pewnej nauki dochodzi często nie tyle ze względu na czynniki metodologiczne, ile praktyczne i dydaktyczne, np. potrzeby kształcenia specjalistów do określonych zadań społecznych (jak w wypadku pedagogiki). Nauka, która ma instytucjonalną autonomię, ma również większe szanse rozwoju przez promowanie doktorów i profesorów i w ten sposób powiększanie własnej kadry naukowej. Instytucjonalnej autonomii towarzyszy zwykle finansowa (ekonomiczna), większa w wypadku dyscyplin przyrodniczych i technicznych, mniejsza w wypadku nauk humanistycznych.

Wewnętrzne, ściśle metodologiczne kryteria autonomii pewnej nauki, dotyczą jej formy lub treści. Należą tu głównie: posiadanie wyodrębnionej problematyki badawczej (znajdującej swój wyraz w wyraźnie postawionych pytaniach, inicjujących proces badań), własnego przedmiotu formalnego badań, własnych celów (zadań) badawczych, własnych danych do zbadania w punkcie wyjścia, dopasowanej do badanego przedmiotu metody badań (opisu i wyjaśniania), własnej aparatury pojęciowej (języka naukowego) oraz metody badań (m.in. dowodzenia prawdziwości swych tez w oparciu o własne dane) i systematyzowania uzyskanej wiedzy. Metodologiczna autonomia jest stopniowalna: w optymalnym wypadku pewna nauka spełnia wszystkie wymienione kryteria, w innym tylko niektóre. Fizyka np. jest metodologicznie bardziej autonomiczna od chemii, bo ta druga przy wyjaśnianiu badanych zjawisk odwołuje się ostatecznie do praw fizyki.

***3. Metodologiczna pozycja pedagogiki i jej autonomia.** Metodologiczną charakterystykę pedagogiki utrudnia różnorodność sposobów jej widzenia i uprawiania. Jak każda nauka humanistyczna pozostaje ona wrażliwa na aktualne paradygmaty humanistyczne, np. postmodernistyczny czy kognitywistyczny.

a) **Naukowość pedagogiki.** To, w jakim sensie przyzna się pedagogice status dyscypliny autonomicznej, zależy od potraktowania jej już to jako sztuki lub nauki, już to jednej nauki lub grupy nauk, już to nauki teoretycznej, opisującej i wyjaśniającej przeszłe i aktualne zjawiska wychowawcze (cele i normy praktyki wychowawczej, instytucje wychowania i nauczania), już to nauki praktycznej, wdrażającej teoretyczne reguły do konkretnych sytuacji wychowawczych²¹, już to nauki aksjologiczno-normatywnej, ustalającej cele i normy praktyki

²¹ K. Konarzewski [1988] odróżnia pedagogikę celów i pedagogikę wartości: w pierwszej, nastawionej na ustalanie celów wychowania, analiza wartości jest podporządkowana stanowieniu celów wychowania, w drugiej, stanowienie celów jest wtórne wobec analizy wartości.

wychowawczej²², już to od zaliczenia do grupy innych nauk, np. filozoficznych²³ lub rozumienia jako stosowanej psychologii lub socjologii.

Pedagog-praktyk może słusznie zapytać, dlaczego w ogóle pedagogika ma być uważana za naukę? W swych dziejach broniła się ona niejednokrotnie przed zaliczeniem do dyscyplin akademickich²⁴. Obawiano się, że podkreślając mocno swą naukowość, stanie się praktycznie mało użyteczna. Nawet ci, którzy uważają pedagogikę za naukę, spierają się o sens jej naukowości. Dzisiaj współlistnieją pedagogika przednaukowa jako praktyka wychowania z pedagogiką naukową, która na gruncie praktycznej refleksji wychowawczej opracowuje teoretyczną i techniczną wiedzę pedagogiczną.

Termin nauka nie jest jednoznaczny, zwłaszcza w odniesieniu do humanistyki, która od początku pozostaje areną sporów o naukowy charakter poszczególnych dyscyplin humanistycznych. Współczesna filozofia nauki nie dysponuje żadnym, jednolitym kryterium naukowości i po dyskusjach w dwudziestowiecznej filozofii nauki jesteśmy ostrożniejsi w traktowaniu jednego znaczenia naukowości – np. pozytywistycznie zawężonego do nauk przyrodniczych – jako jedynie obowiązującego. Nie tylko wątpi się w istnienie pozaczasowego ideału nauki i naukowości, ale wiadomo, że pewna dyscyplina może być bardziej lub mniej naukowa. Nauka jest "wynałazkiem" ludzkim i to ludzie decydują, jaki typ wiedzy nazywać naukowy. Dyskusje w postkuhnowskiej filozofii nauki pokazały, że kryteria naukowości zmieniały się historycznie i były środowiskowo („wspólnota naukowców”) uwarunkowane, chociaż niektórzy wierzą, że w tych przemianach da się ustalić jakieś wspólne jądro racjonalności naukowej. Nie musi to oznaczać, że w nauce wszystko jest dozwolone i że nie istnieją żadne metodologiczne standardy naukowości. W przeciwnym razie niemożliwa byłaby np. zobiektywizowana dyskusja naukowa lub ocena poglądów naukowych.

Jeśli pedagogika ma być nauką, musi być poznaniem teoretycznym a nie tylko aplikacją praktycznych umiejętności do poszczególnych sytuacji wychowawczych. Nawet jeśli rozumieć ją jako działalność praktyczną, musi być wsparta refleksją teoretyczną nad podmiotem wychowania, jego celami, metodami i środkami, warunkami środowiskowymi i sytuacją (społeczną, polityczną, kulturową, ekonomiczną itp.), w jakich przebiega wychowanie, dzisiaj np. nad istnieniem społeczeństw demokratycznych a nie totalitarnych. Tendencjom do unaukowiania pedagogiki towarzyszyła niekiedy scjentystyczna wiara, że „unaukowanie” procesu wychowania człowieka pozwoli je zalgorytmizować i w konsekwencji zapanować nad jednostką ludzką. „W ten sposób [pedagogika] przekształciła się jakby w swoje przeciwieństwo,

²² O nadaniu uprawianej przez siebie pedagogice charakteru opisowo-wyjaśniającego lub aksjologiczno-normatywnego decydują zainteresowania pedagoga: czysto poznawcze lub poznawczo-normatywne.

²³ Jak to ma miejsce w wypadku S. Kunowskiego i J. Woronieckiego.

²⁴ Problem naukowości pedagogiki był swego czasu szeroko dyskutowany w ramach pedagogiki niemieckiej. Por. książkę F. Nicolin [1969], która m.in. przedstawia dzieje dyskusji nad naukowością pedagogiki.

otwierając drogę dla zaistnienia despotii i totalitaryzmów w warunkach społecznej aprobaty i legitymizacji"²⁵.

b) **Przedmiotowe określenia pedagogiki.** Tradycyjne sposoby określania pedagogiki jako nauki (a nie praktyki wychowawczej) odwołują się do jej przedmiotu i zadań²⁶. Zgodnie z grecką etymologią terminu (*pais* – dziecko, *ago* – prowadzę) pedagogika jest nauką o wychowaniu²⁷, pierwszorzędnie dzieci i młodzieży²⁸, a kiedy wychowanie pojęto jako proces nigdy się kończący („wszyscy ludzie w każdym wieku wymagają wychowania”), rozciągnięto je na wszystkie etapy życia ludzkiego i wszystkie grupy społeczne²⁹. Będąc zjawiskiem społecznym („faktem społecznym”), wychowanie daje się badać naukowo, jak każde inne tego typu artefakty. Ciężar wyjaśnienia, czym jest pedagogika, charakteryzowana poprzez jej przedmiot formalny, przesuwa się zatem w kierunku pojęcia wychowania.

Ponieważ wychowaniem (przedmiot materialny) zajmują się również wiele innych nauk, jak psychologia i socjologia³⁰, chociaż z innego punktu widzenia, dookreślenia wymaga aspekt

²⁵ T. Hejnicka-Bezwińska [1995 s. 21 i *passim*].

²⁶ Ustalenie za pomocą definicji sprawozdawczej znaczenia terminu pedagogika, wymagałoby przyjrzenia się wielorakim sposobom użycia tego terminu w przeszłości i obecnie, co nie leżało ani w moich zamiarach, ani w możliwościach.

²⁷ „Przedmiotem pedagogiki jest wychowanie, ale pojmowane nie jako abstrakcyjna funkcja czy «zadanie», lecz rzeczywista, zinstytucjonalizowana (tzn. społecznie regulowana i sankcjonowana) działalność wychowawcza ludzi” [K. Konarzewski 1995 s. 130].

²⁸ „Słownik języka polskiego” J. Karłowicza, A. Kryńskiego, W. Niedźwiedzkiego z 1908 r. [Warszawa repr. 1952 t. 4 s. 102] nie ma wątpliwości, że pedagogika to „nauka o wychowaniu młodego pokolenia, podająca i uzasadniająca środki do tego celu wiodące”. „Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny” [Poznań 2000 t. 28 s. 90] odnotowuje (cytując) następującą definicję pedagogiki: „nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, system wartości, kształtowanie odpowiednich postaw i przekonań oraz przysposobienie do dalszego rozwoju osobowości”.

²⁹ W miarę jak rosła społeczna rola wychowania, poszerzał się zakres pedagogiki: od wychowania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, do wychowania w okresie przedszkolnym i poszkolnym oraz ostatecznie również człowieka dorosłego. Początkowo przedmiotem badań pedagogiki były procesy, zachodzące w indywidualnych kontaktach między wychowawcą i wychowywanym, potem (od XVIII) pedagogika zainteresowała się społecznymi procesami wychowania, jak organizacja szkolnictwa, systemy oświatowe, zasady polityki oświatowej i planowania systemów oświatowych, ostatnio nie tylko na poziomie narodowym, lecz także międzynarodowym.

³⁰ Por. F. Znaniński [1998].

(przedmiot formalny) pedagogiki. Szerokie określenie pedagogiki definiuje ją jako naukę o człowieku w aspekcie wychowania. „Materialnie [...] przedmiotem pedagogiki jest wszechstronny rozwój człowieka w ciągu całego jego życia”, przedmiotem formalnym jest „dobro człowieka nie aktualnie pojęte, lecz realizujące się w przyszłości” [S. Kunowski 1993 s. 39].

Pedagogikę [K. Konarzewski 1995 s. 131 n.]. interesują przykładowo zagadnienia związane ze strukturą, procesami, regułami i instytucjami wychowania i nauczania w aspekcie ich genezy, struktury i funkcji a także (głównie) skuteczność oddziaływań wychowawczych, jak również procesy samowychowania i samokształcenia, osoba wychowawcy (np. wyznawane przez niego wartości i reguły, którymi się kieruje w swej działalności), instytucje wychowania pozaszkolnego (np. środki masowej komunikacji), organizacje młodzieżowe, placówki kulturalne (teatry, kluby, muzea). Jako teoria działalności wychowawczej pedagogika formułuje cele, treści, metody, środki i formy organizacyjne procesu wychowawczego³¹, zmiernającego do ukształtowania człowieka określonej jakości. Pedagogika, jak widzieliśmy, pojmowała tradycyjnie swe zadanie nie tyle w samym poznaniu zjawisk wychowawczych, lecz praktycznie jako realizowanie określonego ideału wychowania przez doprowadzenie do pożądaných z punktu widzenia owego ideału zmian w osobie wychowywanej.

c) **Pedagogika jako nauka praktyczna.** W porównaniu z naukami teoretycznymi, odznaczającymi się dużą dozą (samo-) świadomości metodologicznej i wysokim stopniem metanaukowego samookreślenia w postaci rozbudowanej refleksji metateoretycznej (metateorii), metodologiczna charakterystyka nauk praktycznych sprawia wiele trudności. Określając pedagogikę jako naukę praktyczną, należy odróżnić dwa sposoby rozumienia tego terminu: (tradycyjne) Arystotelesowskie i (współczesne) instrumentalne. Dla Arystotelesa nauki praktyczne (etyka i polityka) to nauki o ludzkim zachowaniu, jednostkowym i społecznym, zmiernające do poznania tego, co dobre, do wyboru między różnymi systemami wartości oraz do wyznaczenia celów ludzkich działań. Przeważające dzisiaj instrumentalne pojmowanie nauk praktycznych jako nauk stosowanych redukuje ich rolę do wyboru – przy wykorzystaniu teoretycznych wyników nauki – technicznych środków (właściwych narzędzi), potrzebnych do realizacji ustalonych celów.

Przy Arystotelesowskim rozumieniu pedagogika jest nauką aksjologiczno-normatywną, z jednej strony opisującą i wyjaśniającą ludzkie działania wychowawcze, z drugiej starającą się ustalić leżące u ich podstaw wartości oraz cele i warunki³². W swej warstwie opisowo-wyjaśniającej zajmuje się ona faktycznymi procesami wychowawczymi, w swej warstwie normatywnej – tym, jak powinny one przebiegać, by możliwa była realizacja założonych celów wychowania. Oprócz zdań opisowych, pedagogika zawiera zdania wartościujące i normatywne,

³¹ „Pedagogika jest nauką formułującą podstawy teoretyczne planowej działalności wychowawczej” [R. Wroczyński 1974 s. 13].

³² Odróżnienie wśród pedagogów teoretyków i praktyków wychowania nie wyklucza tego, by w konkretnym przypadku ta sama osoba uprawiała pedagogikę jako teorię i praktykę wychowania.

wchodząc w sposób charakterystyczny dla nauk praktycznych w związku z filozofią (antropologią filozoficzną), która szczególnie zajmuje się sferą wartości oraz z innymi naukami empirycznymi.

Pedagogika współczesna jest często uprawiana jako nauka praktyczna w czysto instrumentalnym znaczeniu. Cel studiów pedagogicznych widzi się nie tyle w kształceniu teoretyków wychowania, opisujących i wyjaśniających faktyczne procesy wychowawcze, ile w przygotowaniu sprawnych techników wychowania, organizujących i realizujących wychowanie w zmieniających się warunkach społecznych. Instrumentalno-techniczne podejście cechowało tzw. pedagogikę socjalistyczną³³, ale jest ono również widoczne w wypadku anglosaskich studiów edukacyjnych (*educational studies*)³⁴. Paradygmat uprawiania pedagogiki jako nauki praktycznej w jej technokratycznym wydaniu jest krytykowany za pomijanie zadań poznawczych oraz ideologizowanie procesu studiów i praktyki wychowawczej³⁵. Chyba jeszcze tylko student pedagogiki może żywić (złudną) nadzieję, że studia pedagogiczne wyposażą go w skuteczne narzędzie, pozwalające algorytmicznie wychowywać człowieka w dowolnie zaplanowanym kierunku. Dzisiaj często uważa się, że pedagogika powinna zrezygnować z niemożliwej do pełnienia roli przywódcy praktyki wychowawczej, porzucić zamiar zmieniania rzeczywistości, a zająć się opisywaniem tego, co robią wychowawcy, bez ambicji narzucania, jak powinni postępować³⁶. Nie ma służyć „projektowaniu działania, którego jeszcze nie ma, lecz rozumieniu działania, które już jest” [K. Konarzewski 1995 s. 130 i 136].

³³ Pedagogika socjalistyczna była rozumiana jako nauka, której zadaniem jest poszukiwanie „najbardziej skutecznych (cokolwiek to słowo znaczy) sposobów realizacji z góry założonych celów wychowania” w procesie „kształtowania człowieka określonej jakości” i budowania socjalistycznego świata [T. Hejnicka-Bezwińska 1995 s. 62].

³⁴ Słownikowe definicje edukacji (*education*) określają ją jako dziedzinę badań, zajmującą się głównie zinstytucjonalizowanymi metodami nauczania i uczenia się w szkołach w opozycji do różnych nieformalnych środków socjalizacji, pojawiające się np. w relacjach między rodzicami i dziećmi.

³⁵ Pogląd o wyższości praktyki nad teorią nazywa o. Jacek Bocheński [1987 s. 107 n.] „barbarzyńskim zabobonem”: „Zgodnie z rozpowszechnionym mniemaniem, teoria, tj. «czysta» nauka, nie mająca zastosowania w praktyce, jest bezcelowa i powinna być zaniechana, a nawet zabroniona (A. Comte). Jest to barbarzyński zabobon, który przy tym grozi sparaliżowaniem przyszłej praktyki. [...] Pochodzenie tego zabobonu można zrozumieć, jeśli myśli się o okresach, w których człowiekowi brak najważniejszych dóbr, jada, broni itp., a więc o czasach pierwotnych i o wojnach. Wówczas teoria musi oczywiście ustąpić praktyce. Ale takie okresy na szczęście mijają i wtedy podporządkowanie teorii praktyce staje się niebezpiecznym i niegodnym zabobonem”.

³⁶ Pedagogika, „tracąc pozycję nauki bezpośrednio zaangażowanej w tworzenie «lepszego świata», «urzeczywistnianie wielkiej wizji ustrojowej», «wychowanie nowego człowieka», satysfakcję ze złudzenia posiadania monopolu na «urządzenie człowieka» –

Postulat uprawiania pedagogiki jako nauki, nastawionej na poznanie, a nie działalność ideologiczną, pozwala na odróżnienie dwu paradygmatów (typów) pedagogiki, które umownie można nazwać naukowy i perswazyjny³⁷. Podejście naukowe ceni refleksję metateoretyczną i związaną z nią postawę krytyczną, domaga się uprawiania pedagogiki na sposób innych nauk empirycznych, wolnej od wpływów zewnętrznych, językiem i metodami właściwymi dla nauk społecznych, pozostawiając sprawę normowania praktyki wychowawczej na dalszym planie. Podejście perswazyjne (światopoglądowe, ideologiczne) umieszcza na pierwszym miejscu aksjologiczne i normatywne funkcje pedagogiki. Promowanie określonych ideałów i zachowań wychowawczych bierze tu górę nad wiedzą o faktycznych czynnikach i warunkach wychowania, ich przyczynach i skutkach, możliwościach i ograniczeniach. O ile pierwszy typ pedagogiki zabiega o racjonalne uprawomocnienie swych twierdzeń za pomocą racji epistemicznych, drugi – promując określony ideał człowieka i sposób jego wychowania – apeluje do uczuć oraz posługuje się (szlachetnymi) deklaracjami, perswazją i argumentacją pragmatyczną. Ponieważ teksty z zakresu pedagogiki perswazyjnej są pisane językiem mało precyzyjnym, trudno stwierdzić, które jej twierdzenia i dlaczego są prawdziwe. Pedagodzy, przypisujący pedagogice szczególną rolę w budowaniu lepszego świata poprzez wychowywanie, odznaczają się szlachetną, religijną wręcz intencją naprawiania świata. Pedagogika perswazyjna może być motywowana etycznie i religijnie, może także szukać inspiracji w światopoglądzie, filozofii lub rodzaju społecznej ideologii. Teksty pisane w paradygmacie perswazyjnym można poznać po języku apelatywnym oraz obecności wypowiedzi wartościujących i normatywnych. Mają charakter eseistyczny, są w małym stopniu analityczne, wykładają pewną doktrynę zwykle bez towarzyszącej krytycznej refleksji metateoretycznej. Zwolennicy naukowego paradygmatu uważają pedagogikę perswazyjną za nienaukową i chętnie odmawiają jej miejsca w szkolnictwie wyższym.

d) **Problematyka pedagogiczna i zadania pedagogiki.** Każda nauka „żywi się” w punkcie wyjścia pytaniami, których rodzaj i sposób postawienia decyduje o kierunku i metodzie badań. To, że pedagogika ma własne pytania pod adresem wychowywania, nie ulega wątpliwości. Należy tu m.in. pytanie o racjonalność ludzkiej praktyki wychowawczej (socjalizacyjnej): to, w jakim sensie spełnia ona kryteria postępowania racjonalnego (K. Konarzewski). Jako nauka pedagogika stara się nie tylko odpowiedzieć na pytanie, „jak” przebiega i „jakimi” regułami kieruje się praktyka wychowawcza, ale także wyjaśnić, „czy” i

kształtowanie go jako określonej jakości – nie musi rezygnować z ujawniania i promowania swoich zaangażowań w sposób pośredni, stosując techniki perswazji – a nie przemocy" [T. Hejnicka-Bezwińska 1995 s. 47].

³⁷ Rozróżnienie to zawdzięczam uwagom K. Konarzewskiego. Rozróżnienie dwu typów pedagogiki ma naturalnie charakter idealizacyjny, gdyż konkretne teksty pedagogiczne mogą być w różnym stopniu wymieszaniem obu podejść.

„dlaczego” taka lub inna praktyka wychowawcza jest racjonalna np. w sensie ogólnej teorii działania³⁸.

W wypadku celów pedagogiki należy odróżnić zadania, które stawia sobie ona jako nauka, w odróżnieniu od zadań, które ona sama przypisuje (wyznacza) wychowaniu oraz od celów, realizowanych przez pedagoga w swej praktyce wychowawczej. Należy nadto odróżnić cele systematyczne (opisywanie i wyjaśnianie aktualnych zjawisk pedagogicznych) i historyczne (badanie zjawiska wychowania w aspekcie czasowym). Od powstania w XIX w. przypisywano pedagogice głównie cele praktyczne. Ponieważ oczekiwano od niej reguł i sposobów wychowywania, jej cele teoretyczne: opis (diagnoza) i wyjaśnienie – warunków i środków wychowania, poznanie mechanizmów rządzących procesem (przebiegiem) wychowania oraz ocena efektywności działalności wychowawczej – zeszyły na plan drugi a niekiedy w ogóle zaginęły. Zadaniem pedagogiki jako nauki teoretycznej jest, podobnie jak fizyki, poznawanie świata, a dopiero wtórnie jego przekształcanie. Opisuje ona i wyjaśnia jakie i dlaczego coś jest, a nie ustala, jakie to coś powinno być. Jeśli nawet pojąć pedagogikę jako umiejętność i sztukę, nic nie stoi na przeszkodzie temu, by umiejętności wychowania poddać naukowemu opisowi i wyjaśnianiu. „Rozwój potencjalności człowieka” może natomiast być zadaniem pedagoga, wykorzystującego wyniki badań pedagogicznych w swej praktyce wychowawczej.

Czy pedagogika, zajmując się wyjaśnianiem mechanizmów i środków wychowania, może je oceniać w kategoriach „lepsze-gorsze”, co więcej, proponować określone normy wychowania? Odpowiedź zależy od sposobu rozumienia zadań nauki: przy pozytywistycznej (naturalistycznej) koncepcji nauki powinna się ona powstrzymać od wartościowania (M. Weber – *Werturteilsstreit*), gdyż jej zadanie wyczerpuje się w opisie i wyjaśnianiu badanych zjawisk; przy antynaturalistycznej koncepcji nauk humanistycznych pedagogice przypisuje się również cele aksjologiczne i normatywne, traktując ją jako naukę normatywną w sensie nauk praktycznych. Wśród celów pozanaukowych, wiązanych z pedagogiką, znajduje się m.in. jej funkcja polityczna (jak to było w wypadku pedagogiki socjalistycznej): legitymizowanie władzy, służba indoktrynacji i wychowywanie nowego, socjalistycznego człowieka.

e) **Dane wyjściowe.** Mając własny przedmiot badań, pedagogika dysponuje również własnymi danymi w punkcie wyjścia, jakimi są zjawiska związane z wychowaniem. Z powodu swej złożoności, niejednorodności i dynamiki (historycznej zmienności) różnią się one zasadniczo od zjawisk badanych przez nauki przyrodnicze³⁹. Tworzy je wiele, niełatwych w

³⁸ Pytanie „dlaczego” można rozumieć genetycznie jako pytanie o początek, skąd się coś wzięło, psychologicznie jako pytanie o subiektywne motywy ludzkich zachowań lub epistemicznie jako poszukiwania racji (przyczyn) zaistniałych zjawisk.

³⁹ Wyrazem złożoności zjawisk pedagogicznych jest ich syndromatyczność, polegająca „na takim powiązaniu wielkiej ilości ich cech i stosunków, które czyni rzeczą niemożliwą abstrahowanie w procesie ich opisu od którejkolwiek z nich i sprawia, że muszą one być ujmowane całościowo, nierozdzielnie. Na przykład syndromatyczność motywacji działań ludzkich sprawia, że wszelka adekwatna charakterystyka subiektywnych uwarunkowań działalności normalnego człowieka nie może się ograniczyć do opisu motywów i celów

kontroli czynników, które nie dają się w badaniu w sposób prosty wyizolować spośród otoczenia. Niejednorodność zjawisk pedagogicznych sprawia, że przebadanie reprezentatywnego przypadku nie dostarcza automatycznie informacji o całej badanej populacji⁴⁰. Fakt, że należą one do świata artefaktów, których istnienie zależy w znacznym stopniu od ludzkiej świadomości, sprawia, że wszelkie przewidywania są tutaj nadzwyczaj zawodne.

Czy w punkcie wyjścia pedagogika dysponuje własnym rodzajem doświadczenia (pedagogicznego), które czyniłoby ją niezależną od doświadczenia innych nauk? Tak właśnie sądzą np. ci pedagodzy, którzy powołują się na istnienie specjalnego rodzaju poznania w postaci intuicji lub empatii pedagogicznej. Pedagogika, uprawiana jako nauka społeczna, uzyskuje swe dane narzędziami typowymi dla nauk społecznych: bezpośredniej obserwacji (jakościowej lub ilościowej), ankiety, wywiadu, kwestionariusza, testu, analizy statystycznej, badania dokumentów historycznych, opisu naukowego itp. Z powodu modyfikującego wpływu obserwatora na badane zjawisko – poddawana obserwacji osoba zachowuje się zwykle inaczej niż kiedy nie jest obserwowana – obserwacja w pedagogice nie jest nigdy nieingerującym („obiektywnym”) postrzeganiem badanego zjawiska, jak to ma miejsce w naukach przyrodniczych. Historyczna zmienność zjawisk pedagogicznych sprawia, że w pedagogice ważne miejsce zajmują badania historyczne. Według podejścia skrajnego i relatywizującego, akceptacja (uprawomocnianie) tez pedagogicznych, tak jak pedagogika jest dzisiaj uprawiana, dokonuje się wyłącznie środowiskowo. Jak w każdej nauce dane doświadczenia tylko częściowo uprawomocniają twierdzenia pedagogiczne, gdyż tym, co w nauce istotne, nie są jednostkowe twierdzenia faktograficzne, lecz wyjaśniające je uogólnienia. Ponieważ swe wyjaśnienia zawdzięcza pedagogika innym naukom społecznym, mają one charakter *respective* psychologiczny, socjologiczny, ekonomiczny, historyczny... Będąc nauką praktyczną, pedagogika nie poprzestaje na samym opisie i wyjaśnieniu badanych zjawisk, lecz stara się z nich wyprowadzić (normatywnie) – ze względu na założone cele – określone dyrektywy postępowania wychowawczego.

f) **Metoda pedagogiki.** Znana dyrektywa metodologiczna głosi, że metoda badań musi być dopasowana do przedmiotu (dziedziny) badań w tym sensie, że specyficzny przedmiot badań wymaga swoistej metody. Takie było rozumowanie W. Diltheya i E. Sprangera, kiedy wysuwali rozumienie (*Verstehen*) i przeżywanie (*Erlebnis*) jako właściwy sposób podejścia nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaften*), przeciwstawiając je metodzie wyjaśniania (*Erklären*) nauk przyrodniczych. Również dziedzina wychowania, należąca do rzeczywistości kulturowospołecznej, wymaga innych procedur badawczych niż świat natury⁴¹.

dotyczących jakiegóż jednej dziedziny, np. dziedziny ekonomicznej, z pominięciem innych” [J. Such 1969 s. 208 n.].

⁴⁰ Założenie o jednostajności przyrody pozwala przyrodnikom wyprowadzać wnioski o całej badanej zbiorowości na podstawie jednego przebadanego przypadku.

⁴¹ Zob. P. Berger, Th. Luckmann [1983].

Najogólniej biorąc, metoda pedagogiki jest metodą empiryczną (indukcyjną). Przy tradycyjnym jej rozumieniu (indukcjonizm) zadanie nauki polega na wyprowadzaniu prawidłowości i teorii naukowych „w ścisły sposób z faktów doświadczenia”, uzyskanych „drogą obserwacji i eksperymentu” [A. F. Chalmers 1993 s. 22 n.]. Przy rozumieniu popperowskim (antyindukcjonizm) punktem wyjścia nauki nie są mechanicznie gromadzone obserwacje, lecz otrzymane kreatywnie najogólniejsze hipotezy wyjaśniające, poddawane w dalszym procesie badania próbom falsyfikacji za pomocą doświadczenia. „Teorie to spekulatywne i hipotetyczne domysły, są one produktami ludzkiego umysłu dążącego do pokonania problemów, które napotkały teorie poprzednie, oraz starającego się przedstawić prawidłowy opis określonych aspektów świata” [tamże].

g) **Charakter autonomii pedagogiki.** Chociaż pojęcie autonomiczności odnoszę na pierwszym miejscu do pedagogiki jako rodzaju poznania teoretycznego, można je również odnieść do pedagogiki jako nauki praktycznej, swobodnej przy ustalaniu celów, środków i warunków procesu wychowania, do praktycznej działalności pedagoga, wolnego przy wyborze celów, środków i warunków wychowania, oraz do wychowywanej jednostki, zachowującej wolność w trakcie wychowywania (socjalizacji)⁴².

Zależnie od przyjętych kryteriów (warunków) – bardziej lub mniej rygorystycznych – bycia odrębną dyscypliną naukową otrzymuje się różne odpowiedzi na pytanie, czy pedagogika jest nauką autonomiczną. Najbardziej radykalne kryterium samoistności domaga się spełnienia wszystkich warunków równocześnie, jak posiadanie własnego przedmiotu materialnego i formalnego, własnej problematyki, własnych celów i własnych metod badania. Można, jak się wydaje, odróżnić zwłaszcza metodologiczną, instytucjonalną i aksjologiczną (ideologiczną) autonomię pedagogiki⁴³.

Pełna **metodologiczna autonomia** pedagogiki polegałaby na posiadaniu przez nią wyróżnionego przedmiotu materialnego (jest nim wychowanie) i formalnego („człowiek w aspekcie wychowania”), pytań, nie stawianych przez żadne inne nauki, własnych zadań poznawczych, własnych źródeł poznania, własnej metody zbierania danych doświadczenia, ich opisywania i wyjaśniania oraz uprawomocniania twierdzeń, własnego języka (aparatury pojęciowej). Z przeprowadzonych rozważań wynika, że pedagogika, tak jak jest ona dzisiaj uprawiana, spełnia niewiele warunków tak rozumianej autonomiczności.

Dzieje pedagogiki dostarczają wielu przykładów, kiedy modyfikowała ona swe poglądy o procedurach wychowawczych pod wpływem metod i danych, dostarczanych przez rozwój nauk przyrodniczych (neurofizjologia) i humanistycznych, głównie psychologii i socjologii, na temat człowieka: jego biologicznego i psychofizycznego wyposażenia, wrodzonych, dziedzicznych lub nabytych właściwości osobniczych.

⁴² Rozumienie pedagogiki jako systemu, nastawionego na doprowadzenie wychowanka od postawy anomii i heteronomii do możliwie pełnej autonomii, jest np. obecne w pedagogice kultury Sergiusza Hessena.

⁴³ Wymienione typy autonomiczności mogą zachodzić rozłącznie, równocześnie lub się krzyżować.

Unisono niemal teoretycy pedagogiki głoszą, że pedagogika nie ma własnej metody badań: zbierania danych doświadczenia (obserwacji) i ich wyjaśniania, zwłaszcza że w różnych typach pedagogiki i w różnych dyscyplinach pedagogicznych różne metody uważa się za właściwe. Jeśli pedagog uważa, że posługuje się metodą rozumienia lub empatii, to podobną procedurę badawczą można spotkać w innych naukach humanistycznych, jak w psychologii lub socjologii. Również pozostałe metody pedagogiki zostały (wcześniej) opracowane przez inne nauki społeczne i dopiero wtórnie zaadaptowane przez pedagogikę⁴⁴. Wymieniając metody: „obserwacyjne, eksperymentalne, statystyczne, metoda «pytań i odpowiedzi» (ankiety, kwestionariusze, wywiady itp.) oraz różne połączenia, czy kompleksy tychże" oraz głosząc, że nie ma jednej metody pedagogiki, gdyż każda dyscyplina pedagogiczna stosuje własną, J. Pieter [1993 s. 348] ostatecznie stwierdza: „praktycznie biorąc, metody badań pedagogicznych są równoznaczne z ogółem metod roboczych, służących do stwierdzenia faktów w zakresie pomocniczych nauk pedagogicznych". Uwaga ta obejmuje również metody wymieniane w słowniku W. Okonia [2001 s. 286]: eksperymentalne, badań terenowych, hermeneutyczne, porównawcze, historyczne. I one nie są specyficzne dla pedagogiki, lecz wspólne dla nauk społecznych. W sposób charakterystyczny dla nauk humanistycznych również w pedagogice zdecydowaną przewagę mają metody jakościowe⁴⁵.

Nie sądzę jednak, by do końca słuszny był pogląd, odmawiający pedagogice posiadanie własnej metody badań⁴⁶, gdyż jeśli nawet przejmuje ona metody innych nauk społecznych, adaptuje je przecież do własnych celów. Należy wszakże oczekiwać od pedagoga, by korzystając z metod innych nauk, nie czynił tego w sposób mechaniczny, lecz świadomy i krytyczny, pozwalający na kontrolę wypowiedzianych poglądów ze względu na przypisywaną im wartość poznawczą (prawdę lub fałsz)⁴⁷.

Jeżeli za wyraz metodologicznej odrębności (swoistości) pewnej nauki uważać to, czy dysponuje ona własną terminologią (aparaturą pojęciową), to nawet pobieżny rzut oka na słowniki i encyklopedie pedagogiczne pokazuje, że terminów specyficznie pedagogicznych jest

⁴⁴ Swobodne (niekiedy dyletanckie) przejmowanie przez pedagogów metod innych nauk, rodzi naturalnie pytanie o zakres kompetencji badawczych.

⁴⁵ Rola matematyki jest w pedagogice dość marginalna. Według żartobliwego powiedzenia pedagog korzysta z metod ilościowych wówczas, kiedy sprawdza listę obecności.

⁴⁶ „Jakkolwiek pedagogicy dokonywali prób emancypacji swojej dyscypliny, to nigdy jednak nie próbowali tworzyć nauki całkowicie autonomicznej, albowiem przedmiot ich refleksji poznawczej – przede wszystkim wychowanie – związany jest z określonymi przesłankami filozoficznymi [...], psychologicznymi [...] i socjologicznymi. Tworzyli natomiast i tworzą dyscyplinę naukową w znacznym stopniu samodzielną, zorientowaną teoretycznie i praktycznie, komplementarną wobec wymienionych nauk, korzystającą z ich dorobku, głównie przetwarzającą ten dorobek na użytek działań praktycznych” [S. Palka 1998-2002 s. 97].

⁴⁷ Krytycyzm ten jest szczególnie ważny w wypadku metody statystycznej, (nad-) używanej niekiedy w sposób magiczny.

tam niewiele, niekiedy wymienia się właściwie tylko jeden: wychowanie. Pozostałe terminy dzieli pedagogika z innymi naukami społecznymi, przejmując ich znaczenie i dopasowując do własnych zadań badawczych.

Pedagogika chętnie uznaje swą wielopłaszczyznową, metodologiczną i merytoryczną zależność od innych nauk. Formułując swe teorie, pedagogika korzysta z wielu nauk, zajmujących się wychowaniem, jak psychologia wychowania, socjologia wychowania lub filozofia wychowania⁴⁸. Jeden z poglądów głosi, że istnieje ona tylko jako dyscyplina nadbudowana na filozofii lub na naukach empirycznych, głównie socjologii i psychologii, którym zawdzięcza swe teoretyczne modele. Rzeczywiście, granice między nimi a pedagogiką nie są oczywiste. Wyniki innych nauk mogą służyć pedagogice jako założenia w punkcie wyjścia własnych badań, jako dane do zbadania lub jako dane, weryfikujące/falsyfikujące jej własne poglądy. Relacje między pedagogiką a innymi naukami („naukami pomocniczymi”, „naukami współpracującymi z pedagogiką” – S. Kunowski) widziano w tym, że dostarczają one opisu i wyjaśnienia zjawisk, związanych z wychowaniem, a pedagogika formułuje na ich podstawie własne dyrektywy wychowawcze. Przejmując problematykę i sposób podejścia innych nauk lub wykorzystując ich wyniki do realizowania własnych celów badawczych i wychowawczych, pedagogika staje się stosowaną socjologią, psychologią lub inną nauką empiryczną. W sposób typowy dla nauk humanistycznych pedagogika pozostaje również w bliskim związku z wiedzą potoczną.

Historycznie biorąc, szczególna jest zależność pedagogiki od filozofii⁴⁹: od antropologii filozoficznej, której zawdzięcza swój obraz (ideał) człowieka, oraz od etyki, z której czerpie cele i normy wychowania. Jeżeli psycholog wychowania stwierdza, że celem wychowania jest „pomoc w tym, by każdy stawał się lepszym człowiekiem” (M. Braun-Gałkowska⁵⁰), to w sposób naturalny pojawia się pytanie, o jaką „lepszość” według jakiego (filozoficznego? religijnego?) ideału człowieka chodzi. Również powtarzane hasło, że pedagogika musi mieć swe podstawy w etyce, nie przesądza, o jaką etykę chodzi. Najczęściej o taką, za jaką opowiada się sam głoszący to hasło.

Najmniej problemów zdaje się sprawiać **instytucjonalna autonomia** pedagogiki. W wielu krajach pedagogika dysponuje rozbudowanymi, samodzielnymi organizacyjnie, dydaktycznie i badawczo strukturami w postaci własnych szkół wyższych, wydziałów i instytutów naukowych, zatrudniających ogromne rzesze pracowników naukowych i kształcących armię studentów.

⁴⁸ Przykładowo pedagogika odwołuje się do ekonomii, demografii, statystyki, nauki o planowaniu czy antropologii kulturowej.

⁴⁹ Zróżnicowanie filozofii pociąga za sobą zróżnicowanie pedagogiki, która czerpie inspirację i poglądy z różnych typów filozofii. Pedagogika chrześcijańska odwołuje się również do teologii chrześcijańskiej.

⁵⁰ W: A. Jarmusiewicz [2002 s. 21].

Aksjologiczny wymiar pedagogiki znajduje swój wyraz w przyjmowanych (zakładanych) przez pedagogikę ideałach (wzorach) i celach wychowania oraz w wartościach i normy etycznych, które kładzie ona u podstaw praktyki wychowawczej. Wartości te zawdzięcza ona nie tylko filozofii, ale także religii (teologii), ideologii i środowisku, w którym jest uprawiana. Wiadomo przecież, że ideał człowieka jest (całkowicie? częściowo?) uwarunkowany kulturowo i zmienia się w czasie. Nakierowana na cele praktyczne wychowania, pedagogika odwołuje się najczęściej do ideału wychowania, narzucanego przez historyczne środowisko społeczne. Przyjęcie fałszywych założeń aksjologicznych ma swe konsekwencje w błędnej koncepcji wychowania i ostatecznie w błędnej praktyce wychowania. Do wartości przedmiotowych, wartych realizowania w procesie wychowania, zalicza się m.in. rozwój osobowościowy wychowywanego, wyzwolenie jego własnej aktywności w każdej dziedzinie, rozwijanie inteligencji i uzdolnień twórczych, kształcenie umysłowe, moralne (np. krzewienie postaw altruistycznych), społeczne, religijne i estetyczne. Wśród wartości przedmiotowych – wymienia się rozwijanie umiejętności współżycia z innymi ludźmi, utrwalanie więzi społecznych, przygotowanie do pełnienia określonych ról społecznych i zadań w społeczeństwie, wdrażanie w kulturę i tradycję narodową.

To, że pedagogika jest autonomiczna przy ustalaniu własnych zadań poznawczych, nie ulega większej wątpliwości, ta pojawia się przy pytaniu, czy jest ona autonomiczna przy ustalaniu celów wychowania, a jeżeli nie, to komu je zawdzięcza. Ustalając konkretne cele wychowania, pedagogika kieruje się nie tyle ogólnikowym obrazem człowieka, dostarczanym przez filozofię, kiedy określa go np. jako osobę, byt przygodny, racjonalny, obdarzony godnością, czy przez teologię chrześcijańską, widzącą w człowieku dziecko Boże, lecz przede wszystkim wynikami (prawidłowościami) nauk empirycznych: psychologii, rysującej obraz człowieka o stałej lub zmiennej naturze, kierującego się trwałymi lub zmiennymi potrzebami, zdeterminowanego lub wolnego w swych poczynaniach; socjologii, patrzącej na człowieka jako na „zwierzę społeczne” (*homo sociologicus*, *animal sociale*, zwierzę stadne), pozbawione stałych właściwości i całkowicie podatnej na wpływy otoczenia⁵¹; ekonomii, widzącej w człowieku istotę, kierującą się potrzebą maksymalizacji zysku i minimalizacji wysiłku (*homo oeconomicus*); medycyny, pokazującej, jak można środkami czysto farmakologicznymi doprowadzić do zmiany zachowań a nawet osobowości człowieka.

Z autonomią aksjologiczną wiąże się problem **ideologicznej autonomii pedagogiki**. Stanowisko pozytywistyczne lokuje sferę wartości i norm aksjologicznych w dziedzinie ideologii. Jako zbiór idei (wartości, celów, interesów), ideologia zmierza zarówno do wyjaśnienia, jak i zmiany świata⁵². Ważne jest to, że wpływ czynników ideologicznych dokonuje się na poziomie podświadomości i w rezultacie poza prostą kontrolą. Do swoistości nauk humanistycznych należy m.in. to, że są one w większym stopniu niż nauki przyrodnicze

⁵¹ Założenie o nieograniczonej plastyczności człowieka leżało np. u podstaw idei wychowania „nowego, socjalistycznego człowieka”.

⁵² Pomijam problemy związane z definicją dyskusyjnego terminu ideologia. Zob. H. Choe [1997].

wrażliwe na oddziaływania ideologiczne⁵³. Pedagogika od początku jej powstania była terenem walki ideologicznej i pewnie tak już pozostanie⁵⁴. „Każda pedagogia («paradygmat edukacyjny») ma w sobie – wprost lub skrycie – zawarte: ideologię, zespół założeń ideologicznych, teorię psychologiczną i wiedzę o człowieku – rozpoznanie faktów psychologicznych, teorię socjologiczną i rozpoznanie faktów społecznych, sposób rozumienia samej edukacji oraz podejście do zmian i strategii zmian" (Zbigniew Kwieciński⁵⁵). Dobrze zdawać sobie sprawę z wpływu ideologii na pedagogikę, by można było świadomie wybierać między różnymi opcjami ideologicznymi. Wyrazem wpływu czynników ideologicznych na uprawianie pedagogiki jest istnienie takich jej typów, jak pedagogika teistyczna, ateistyczna, chrześcijańska, nacjonalistyczna, socjalistyczna, socjaldemokratyczna, marksistowska. Nadto sam pedagog, realizując określone programy edukacyjne, dokonuje jako człowiek określonych wyborów aksjologicznych, które z konieczności wywierają wpływ na charakter jego praktyki wychowawczej.

Wpływ czynników ideologicznych jest szczególnie widoczny przy wyborze celów wychowania (teleologia pedagogiczna). Wspomniano o roli filozofii, zasadniczym jednak czynnikiem, decydującym o ogólnym kierunku wychowania, jest społeczeństwo, państwo, rodzina, a konkretnie instytucja, zatrudniająca pedagoga, który jest „zmuszony” do realizowania określonej, edukacyjnej polityki pracodawcy: państwowego lub prywatnego. W wypadku instytucji państwowej pedagog musi się poruszać w ramach wyznaczonych konstytucją państwową i panującą (totalitarną lub liberalną, ateistyczną lub teistyczną) ideologią polityczną. Musi się on kierować niejasnym tzw. interesem społecznym, dopasowując sposób wychowywania do istniejącego ustawodawstwa⁵⁶. Skutek jest taki, że kiedy się zmienia ustawodawstwo, pedagogika musi zmienić swą orientację teoretyczną a pedagog – swą praktykę wychowawczą⁵⁷. Wpływ ideologii na pedagogikę jako naukę może sięgać głęboko i decydować,

⁵³ Ideologiczną zależność nauki w sytuacji systemu totalitarnego w Związku Radzieckim charakteryzuje S. Amsterdamski [1994].

⁵⁴ „Praktyczność pedagogiki w nieunikniony sposób rozbija ją na ideologiczne obozy i poddaje politycznym naciskom” [K. Konarzewski 1995 s. 127].

⁵⁵ Cytuję za: T. Hejnicka-Bezwińska [1995 s. 61].

⁵⁶ „Gdyby po latach pracy nad skutecznymi sposobami realizacji «liberalistycznego» ideału wychowania okazało się, że odpowiadająca mu ideologia straciła zwolenników na rzecz, powiedzmy, chrześcijańskiej, pedagogikę należałoby budować od początku” [K. Konarzewski 1995 s. 119].

⁵⁷ O polityce wychowawczej (zadaniach i treściach) decyduje ogólnie instytucja wychowawcza, zatrudniająca pedagoga, pozostawiając ograniczone miejsce na jego własne preferencje wychowawcze i światopoglądowe. Przykładowo, dopuszczenie przez ustawodawcę tzw. miękkich narkotyków, może wymagać od pedagoga, pracującego w szkole publicznej, przeorientowania swej dotychczasowej praktyki wychowawczej, nastawionej na ich zakazywanie.

jak w wypadku ideologii marksistowskiej, o metodzie jej uprawiania oraz treści twierdzeń i teorii pedagogicznych. Sytuacja ta dotyczy nie tylko krytykowanej pedagogiki socjalistycznej⁵⁸, lecz w ograniczonym zakresie instytucji pedagogicznych krajów demokratycznych⁵⁹. Również prywatne instytucje pedagogiczne pozostawiają pedagogowi na ogół niewiele miejsca na własne preferencje aksjologiczne, lecz domagają się od niego realizowania konkretnych zadań wychowawczych, pozwalając mu co najwyżej na poszukiwanie najlepszych środków realizacji wcześniej ustalonych celów wychowania⁶⁰.

***4. Jedna pedagogika czy wiele nauk pedagogicznych?** Ustalenie, czy pedagogika jest nauką metodologicznie autonomiczną, wymaga odpowiedzi na pytanie, czy traktować ją jako jedną naukę, czy też raczej jako grupę nauk w sensie anglosaskich studiów edukacyjnych (*educational studies*). Dotychczasowe rozważania prowadzone były w supozycji, że istnieje coś takiego, jak jednolita nauka pedagogiczna⁶¹. Założenie to bywa dziś dość powszechnie

⁵⁸ W duchu ówczesnego realnego socjalizmu Z. Mysłakowski [1960 s. 3] stwierdza: „Celów wychowania nie postuluje żaden filozof, a tym bardziej naukowiec. Wysuwają je inne czynniki – powiedzmy od razu: społeczne i polityczne, tzn. układ stosunków mocy, charakteryzujący daną społeczność, a więc klasowa jej struktura (na dziś dyktatura, mniej lub więcej zamaskowaną hasłami demokracji u kapitalistów, czy też dyktatura proletariatu). [...] Teoretycy, uprawiający «filozofię wychowania» i postulujący jego cele, w istocie są tylko tymi, którzy uświadamiają lub odczytują coś, co jest zawarte mniej lub więcej wyraźniej w sferze rzeczywistości społecznej, od nich niezależnej, a niekiedy po prostu uprawiają retorykę. Mają oni z prawdziwym postulowaniem celów tyle wspólnego, co kogut piejący przed wschodem słońca z samym wschodem”.

⁵⁹ Chcąc nie chcąc student pedagogiki, wybierając jako miejsce swej edukacji określony uniwersytet, szkołę wyższą lub instytut pedagogicznych, również poddawany jest ideologizacji w procesie edukacji ze strony akademickich nauczycieli, opowiadających się za określonym rozumieniem pedagogiki i wychowywania.

⁶⁰ Przytaczając Stanisława Ossowskiego ideał naukowca – „pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu” – J. Szacki [1991 s. 377] wyraża wątpliwość, czy pewne kategorie pracowników umysłowych mają dzisiaj w ogóle szansę „na dobre wykonywanie swego zawodu z powodu [...] normatywów ideologicznych”.

⁶¹ „Wydaje się, że pedagogika jest czymś więcej niż sumą [...] nauk (pedagogicznych, AB), podobnie jak żywy człowiek jest czymś więcej niż sumą części ciała. [...] Jest duchem ożywiającym tamte nauki” [K. Kotłowski 1960 s. 6]. Również słownik W. Okonia [2001 s. 285] definiuje pedagogikę tak, jakby była ona jedną nauką: „nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa – przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój”.

kwestionowane. Jeśli przyjąć, że o jedności dyscypliny naukowej decyduje spójność metodologiczna, a nie tylko np. jedność przedmiotu badań, to pedagogika nie jest nauką jednolitą. W jakim wobec tego sensie, w sytuacji zróżnicowania pedagogiki na wiele nauk pedagogicznych, można mówić o pedagogice po prostu, pytając, czy jest nauką autonomiczną? Być może pytanie o autonomiczność pedagogiki jest po prostu błędnie postawione, bo zakłada istnienie czegoś, czego nie ma, a problem autonomiczności przesuwają się do każdej z poszczególnych nauk pedagogicznych?⁶²

Pytanie, czy istnieje jedna pedagogika, można rozumieć co najmniej dwojako, jako pytanie o to, 1) czy istnieje jednolite rozumienie (natury) pedagogiki w postaci jednego jej ideału (paradygmatu), np. ogólnie przyjętych założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych⁶³; 2) czy istnieje jedna dyscyplina naukowa zwana pedagogiką, czy też raczej grupa nauk, skupiona na problematyce wychowania, obejmowanych zbiorczo jednym terminem pedagogika⁶⁴.

Prowadzone w Polsce przy końcu lat pięćdziesiątych dyskusje nad autonomicznością (jednością czy wielością) pedagogiki nie doprowadziły do uzgodnienia stanowisk⁶⁵. Zasadnicza teza M. Kreutzta [1959] brzmiała: nie ma pedagogiki, istnieją tylko nauki pedagogiczne. Tworzą ją cztery działy, wyodrębnione ze względu na centralny przedmiot pedagogiki, jakim jest wychowanie. Może ono być badane ze czterech stron: filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej i historycznej. Filozofia zajmuje się głównie celami wychowania, socjologia – wychowaniem jako procesem społecznym, psychologia – wychowaniem od strony psychicznej i historia – wychowaniem jako wynikiem rozwoju historycznego. „Sądzę, że to, co rozumiemy przez pedagogikę, obejmuje zasadniczo cztery działy należące do innych nauk; nauk tych żadną miarą nie możemy uważać tylko za nauki pomocnicze [...] gdyż są one częściami pedagogiki i poza nimi odrębnej nauki nie ma. [...] Pedagogika jest więc [...] nauką, obejmującą pewien dział filozofii, socjologii, psychologii i historii, mianowicie dział dotyczący wychowania” [...] „opaniecie wszystkich tych działów przez jednego człowieka jest mało prawdopodobne, gdyż wymagają one odmiennych uzdolnień i zainteresowań” [tamże s. 4]. Co więcej, zdaniem

⁶² M. Nowak [2001 s. 167 n. i s. 169] jest przekonany o małym znaczeniu dyskusji nad problemem „«pedagogiki» w liczbie pojedynczej lub «nauki o wychowaniu» w liczbie mnogiej” oraz optuje – bez podawania racji za takim wyborem – za „globalnym ujęciem problematyki pedagogicznej [...] i powrotem do liczby pojedynczej”.

⁶³ W naukach humanistycznych i społecznych, do których należy pedagogika, istnienie i obowiązywanie w ramach jednej i tej samej dyscypliny kilku wzorców (paradygmatów) jest niemal regułą.

⁶⁴ Zdaniem np. S. Kamińskiego [1992 s. 249] pedagogika jest nauką zbiorczą i należy do grupy tzw. dyscyplin kompleksowych, którą tworzą nauki o wychowaniu, powiązane tylko wspólnym tematem.

⁶⁵ W toczonych wówczas dyskusjach dziwi brak pojęcia badań interdyscyplinarnych, dobrze się nadającego do określenia sytuacji w pedagogice.

Kreutza, nie ma również „specyficznych problemów pedagogicznych, lecz każdy rozpatrywany przez nią problem może być rozwiązany jedynie metodami bądź filozofii, bądź socjologii, bądź psychologii, bądź historii” [tamże s. 2].

Stanowisko M. Kreutza spotkało się z ripostą B. Suchodolskiego [1960], zarzucającego mu niezborną poglądów: jak można mówić o pedagogice jako nauce, wyróżnionej ze względu na własny przedmiot, a równocześnie twierdzić, że taka nauka nie istnieje? Jeżeli nie istnieje pedagogika, nie istnieją również fizyka, socjologia, czy psychologia. Pozytywnie B. Suchodolski uważa, że pedagogika ma własną problematykę badawczą, „dzięki czemu powstają zupełnie nowe ujęcia rzeczywistości,” badanej przez inne niż pedagogika nauki, zajmujące się wychowaniem, „badanej przez tamte nauki z innych punktów widzenia” [tamże s. 6]. W dalszym ciągu, broniąc odrębności problematyki pedagogicznej i w ten sposób autonomii pedagogiki, stara się on pokazać, czym różni się punkt widzenia filozofa, socjologa, psychologa i historyka wychowania. Stanowisko jego jest jednak bardziej deklaratywne niż argumentatywne, zwłaszcza że usytuowane w społecznych i politycznych realiach tamtych czasów⁶⁶. Główny nerw wywodów B. Suchodolskiego sprowadza się do pokazania, że o ile wymienione nauki zajmują się wychowaniem ogólnie, pedagog podejmuje problematykę szczegółową, np. na temat „konkretnego procesu społeczno-historycznego” [tamże s. 6]. Trudno jednak dostrzec, na czym rzeczywiście miałyby polegać swoistość pedagogicznego punktu widzenia i dlaczego takiego punktu widzenia nie mógłby zająć również naukowiec, pracujący w którejś z wymienionych dyscyplin szczegółowych⁶⁷.

Pod względem nazewnictwa sytuacja pedagogiki, używającej pojedynczego terminu w tytułach instytucji akademickich⁶⁸ oraz w tytułach słowników, encyklopedii i podręczników w sposób sugerujący istnienie jednej nauki o wychowaniu, nie odbiega od sytuacji w innych naukach. Tradycyjne określenia filozofii, fizyki, matematyki, medycyny, socjologii, teologii itp.

⁶⁶ Zdaniem B. Suchodolskiego [tamże s. 7] do swoistości pedagogiki należy „wychowywać ludzi dla zadań nowoczesnej cywilizacji socjalistycznej, której nowość i żywiłowy rozwój przerasta dotychczasowe nawyki i umiejętności ludzi”.

⁶⁷ Jest jakaś racja w ostrzeżeniu B. Suchodolskiego [tamże s. 6], stwierdzającego, że znaczne rozszerzenie zakresu wykształcenia filozoficznego pedagogów „przyczyniłoby się do przekształcenia pedagogów w filozofów, a nie przyczyniłoby się do podniesienia poziomu prac pedagogicznych. [...] Filozofowie bardzo rzadko znają problematykę pedagogiczną i wobec tego, to co mówią o filozofii, nie wiąże się z potrzebami intelektualnymi studentów filozofii”.

⁶⁸ Spotykamy również określenia w liczbie mnogiej: na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu istnieje Wydział Studiów Edukacyjnych; Komitet Nauk Pedagogicznych PAN obejmuje: Zespół Edukacji Elementarnej, Zespół Historii Oświaty Zespół Problemowy Pedagogiki Dorosłych, Zespół Problemowy Pedagogiki Ogólnej, Zespół Problemowy Pedagogiki Pracy, Zespół Problemowy Pedagogiki Społecznej, Zespół Problemowy Pedagogiki (nauka o nauczycielu i jego zawodzie, o działalności i (samo-)kształceniu nauczycieli).

również używane są w liczbie pojedynczej, gdy tymczasem dobrze wiadomo, że na wymienione dziedziny badań składają się całe kompleksy nauk (dyscyplin filozoficznych, nauk fizykalnych, matematycznych, medycznych, teologicznych), różniących się nie tylko przedmiotem formalnym (sposobem podejścia), lecz niekiedy także przedmiotem materialnym.

W sytuacji, gdy żadna klasyfikacja nauk nie jest w pełni udana (rozłączna i adekwatna), za wyjątkiem być może podziału nauk na formalne (dedukcyjne) i empiryczne (realne), specjalizacja i zakres kompetencji poszczególnych typów nauk pedagogicznych nie są ostro wyznaczone, co oddaje sformułowanie, że chodzi o „typy” a nie „rodzaje” dyscyplin pedagogicznych. Lista dyscyplin pedagogicznych pozostaje otwarta a ich uporządkowanie dość przypadkowe⁶⁹. Zwykło się odróżniać nauki pedagogiczne, zajmujące się wprost zjawiskiem wychowania, od nauk, z których pedagog korzysta, badając zjawiska związane z wychowaniem, jak psychologia wychowania lub neurofizjologia. To, jakie dyscypliny uznać za podstawowe (główne) dla „pedagogiki” a jakie za pomocnicze (poboczne)⁷⁰ jest sprawą zwyczaju i konwencji terminologicznej, obowiązującej w danym czasie i danej społeczności naukowej. Zakres nauk zaliczanych do pedagogicznych zmieniał się historycznie. W rezultacie pedagogika, tak jak jest dzisiaj uprawiana, jest bardzo zróżnicowana⁷¹ i obejmuje wiele dyscyplin, w zależności od przedmiotu, kierunków i prądów, sposobów podejścia⁷² oraz nauk szczegółowych,

⁶⁹ Rozbudowaną listę dyscyplin pedagogicznych i próbę ich uporządkowania podaje np. M. Nowak [2001 s. 110 n.]

⁷⁰ Korzystanie z nauk pomocniczych nie oznacza ich metodologicznego podporządkowania pedagogice, lecz wymaga respektowania ich metodologicznej odmienności.

⁷¹ J. Pieter [1993] wymienia wśród nauk pedagogicznych 1) ogólną, normatywną teorię wychowania, w szczególności nauczania, 2) historię wychowania, zwłaszcza historię idei i doktryn pedagogicznych oraz historię oświaty, 3) liczne nauki pomocnicze jak psychologia wychowawcza, nauka o środowisku wychowawczym, higiena szkolna, defektologia itp. Słownik W. Okonia [2001 s. 286 i in.] rejestruje następujące typy pedagogiki: alternatywna, dorosłych (andragogika), dialogu, dydaktyka, ekologiczna, historia wychowania i oświaty, humanistyczna, krytyczna, kultury, naturalistyczna, ogólna, opiekuńcza, personalistyczna, porównawcza, postmodernistyczna, pracy, przeżycia, reformy, religijna (teonomiczna), resocjalizacyjna, specjalna, społeczna, systemów oświatowych, szkoły wyższej, teoria wychowania, wczesnoszkolna. Nadto, w zależności od dziedziny, odróżnia się pedagogikę wczesnoszkolną, społeczną, specjalną (rewalidacyjną, resocjalizacyjną), pracy, opiekuńczą, kultury i teorie doktryn pedagogicznych.

⁷² W zależności od podejścia i założeń (ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych lub ideologicznych), odróżnia się pedagogikę naturalistyczną, pedagogikę krytyczną, antypedagogikę, pedagogikę idealistyczną, nacjonalistyczną i globalną, burżuazyjną, socjalistyczną, pedagogikę kultury, pedagogikę personalistyczną, pedagogikę spotkania, a w zależności od religii np. pedagogikę chrześcijańską (katolicką, protestancką) i islamską.

z którymi się wiąże⁷³. Można przyjąć, że istnieje tyle dyscyplin pedagogicznych, ile nauk, podejmujących problematykę wychowania.

Dzisiaj miejsce jednowymiarowego widzenia pedagogiki, zajmuje widzenie wielowymiarowe jako zbioru dyscyplin, zajmujących się wychowaniem, korzystających swobodnie z metod i wyników różnych nauk. Pedagodzy, – podobnie jak socjologowie – stracili zdaje się nadzieję na możliwość utworzenia uniwersalnej koncepcji pedagogiki jako nauki autonomicznej. Uważają, że termin pedagogika, tak jak jest dzisiaj używany, jest zbiorczym określeniem wielu dyscyplin pedagogicznych, które łączy wspólne zainteresowanie człowiekiem w aspekcie wychowania. Pedagogika istnieje jako zbiór problemów (pytań), sposobów zbierania danych doświadczenia, ich opracowywania i wyjaśniania, wspólnych i charakterystycznych dla wszystkich typów badań nad zjawiskiem wychowania oraz jako mniej lub bardziej uporządkowany zbiór twierdzeń (hipotez, prawidłości), dotyczących zjawiska wychowania, a także istnieje w postaci instrumentalnej wiedzy (reguł), wykorzystywanej w praktyce wychowania i edukacji.

Obok szeroko rozumianej pedagogiki jako zbioru różnych dyscyplin o wychowaniu⁷⁴, niektórzy pedagogowie przyjmują istnienie wąsko i specyficznie rozumianej pedagogiki jako wyróżnionej nauki o wychowaniu w postaci pedagogiki ogólnej albo teorii wychowania. Pedagogika ogólna (w odróżnieniu od pedagogik szczegółowych) obejmuje „większość podstawowych problemów wychowawczych, rozważając je w sensie ogólnym” [M. Nowak 2001 s. 89], zajmując się w szczególności podstawami, strukturą, celami i środkami wychowania. W wypadku teorii wychowania⁷⁵, pojętej jako podstawowa dyscyplina pedagogiczna, która podobnie jak pedagogika ogólna zajmuje się problematyką celów, treści, metod i organizacji wychowania aksjologicznego (moralnego i estetycznego), fizycznego, religijnego, politycznospołecznego [W. Okoń 2001 s. 401], nie tylko nie ma zgody, co do sposobu jej rozumienia, lecz co więcej, rozpada się ona na kilka teorii w zależności od

⁷³ W przeszłości pedagogika wiązała się z filozofią, teologią, psychologią, socjologią, naukami biologicznymi oraz tymi wszystkimi naukami, których wyniki okazywały się pomocne w jej uprawianiu. Również formułując dyrektywy wychowawcze pedagogika korzysta z dorobku wielu nauk, m.in.: filozofii, psychologii, socjologii, etyki, biologii, antropologii, informatyki, ekonomii.

⁷⁴ Pedagogika obejmuje „obok [!AB] pedagogiki jako działu dziecięcego [...] hebagogikę jako dział o wychowaniu młodzieży oraz andragogikę, obejmującą oświatę i wychowanie dorosłych wraz z gerontagogiką, czyli pedagogiką starszego wieku” [S. Kunowski 1993 s. 27 n.]. „Nauki pedagogiczne stanowią zbiór różnych gałęzi wiedzy, zespolonych wspólnym celem, którym jest realizacja celów wychowania” [J. Pieter 1993 s. 348].

⁷⁵ Termin teoria wychowania można rozumieć dwojako: jako uporządkowany zbiór tez opisujących i wyjaśniających zjawiska związane z wychowaniem, oraz w omawianym sensie odrębnej dyscypliny pedagogicznej.

przedmiotu i sposobu podejścia⁷⁶. Teoria wychowania „jest też nauką ideologiczną, zajmuje się bowiem sposobami realizacji tylko tych celów wychowania, które są aprobowane w danych warunkach społecznych i z punktu widzenia potrzeb panującego ustroju społecznego. Ze względu na tę zależność teorii od celów wychowania, a celów od panującej ideologii nie można mówić o istnieniu jednej tylko teorii wychowania. Różnice te występują szczególnie wyraźnie przy porównywaniu np. t.w. socjalistycznego, demokratycznego, katolickiego, mieszczańskiego czy faszystowskiego" [W. Okoń 2001 s. 401]. Ze względu na sposób podejścia teorii wychowania odróżnia się m.in. naturalizm pedagogiczny, socjologizm pedagogiczny, teorię konwergencji i pedagogikę kultury.

***5. Pedagogika jako dziedzina badań inter- i multidyscyplinarnych.** Nie ulega wątpliwości, że istnieje (odrębny) przedmiot badań pedagogicznych w postaci fenomenu wychowania i odrębna problematyka pedagogiczna, wyznaczona pytaniami, jakie rodzi zjawisko wychowania⁷⁷. Równocześnie jednak pedagogika, tak jak się ją współcześnie uprawia, stanowi zespół kilku dyscyplin naukowych, czyli obszar badań inter- i multidyscyplinarnych⁷⁸, których prowadzenie wymaga dobrej znajomości każdej z metod odnośnych nauk oraz stałej współpracy między specjalistami wielu dyscyplin.

Określanie pedagogiki mianem „nauki interdyscyplinarnej”, rozumiane dosłownie, jest „zgrzytem” semantycznym⁷⁹. Znaczyłoby to ni mniej, ni więcej, że istnieje nauka, która byłaby sama w sobie interdyscyplinarna. Tymczasem interdyscyplinarne mogą być badania naukowe, interdyscyplinarna może być baza bibliograficzna lub konferencja naukowa, można o kimś mówić, że posiada rozległą wiedzę interdyscyplinarną, ale interdyscyplinarna nie może być

⁷⁶ M. Łobocki [1993 s. 832], który uważa teorię wychowania za jedną z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, stwierdza: „nie jest ona [...] jednolitym i wewnętrznie spójnym systemem twierdzeń dotyczących wychowania, czyli jakąś jedną tylko teorią”.

⁷⁷ „Jeśli się uznaje, że jakaś nauka ma swój odrębny przedmiot, trudno twierdzić, że wszystkie jej problemy – bez reszty – są problemami innych dyscyplin” [B. Suchodolski 1960 s. 5].

⁷⁸ Dziedzinę badań interdyscyplinarnych (międzydyscyplinowych) stanowią nauki, które zajmują się tym samym przedmiotem materialnym, ale badają go z różnych punktów widzenia (mają różny przedmiot formalny). Dziedzinę badań multidyscyplinarnych (wielodyscyplinowych) stanowią nauki, różniące się przedmiotem materialnym i formalnym, lecz zainteresowane badaniem wybranego fragmentu świata (np. pewnego obszaru historycznego lub geograficznego). Przykładem badań multidyscyplinarnych jest indologia, która nie jest jedną nauką, lecz wspólnym polem badania wielu nauk nad kulturą i językami Indii, m.in. historii Indii, etnologii, literaturoznawstwa, językoznawstwa, religioznawstwa.

⁷⁹ Istnieje wiele nauk, określających się jako „nauki interdyscyplinarne” – przykładowo biogenetyka, bionika, biotechnologia, gerontologia, logopedia, medycyna, nauka administracji, ochrona środowiska, psychiatria, psychologia kultury, teoria zarządzania.

pojedyncza nauka, gdyż byłoby to *contradictio in adiecto*. Jeżeli szukać sensu w określeniu pedagogiki jako nauki interdyscyplinarnej (pojedynczy termin pedagogika funkcjonuje tu jako tzw. *singulare plurale*), to w sensie badawczym jako zbioru wielu dyscyplin, zajmujących się z różnych punktów widzenia bogatą problematyką wychowania lub dydaktycznie w postaci wiedzy, wykładanej na podstawie wielu dyscyplin pedagogicznych i nauk pozapedagogicznych, opisujących i wyjaśniających zjawisko wychowania.

Opis i wyjaśnienie złożonego zjawiska, jakim jest wychowanie, wymaga, rzecz oczywista, korzystania z możliwie wielu nauk. Dlatego wykształcenie w zakresie poszczególnych nauk (pomocniczych) jest ważnym czynnikiem edukacji pedagogicznej. Obserwowana dywersyfikacja pedagogiki na wiele odrębnych dyscyplin pedagogicznych jest zgodna z ogólną logiką rozwoju (postępu) nauki i tendencją w badaniach naukowych do specjalizacji. Różniąc się podejściem (przedmiotem formalnym), badania interdyscyplinarne wzbogacają rozumienie badanego zjawiska, tu: wychowania, pozwalając na bardziej pełne (komplementarne) i zróżnicowane jego widzenie.

Badania inter- i multidyscyplinarne rodzą jednak szereg problemów, związanych z formalną i treściową integracją (syntezą) parcjalnych obrazów wychowania nauk, zajmujących się wychowaniem⁸⁰. Czy są jakieś możliwości (re-) integracji różnych dyscyplin pedagogicznych a być może również paradygmatów uprawiania pedagogiki, zwłaszcza w wypadku syntezy, która nie byłaby mechanicznym (papierowym) zebraniem wyników poszczególnych nauk w postaci np. wielotomowej publikacji, lecz dawała treściowo zharmonizowaną wiedzę o zjawiskach wychowania w postaci bardziej lub mniej ogólnej i spójnej teorii wychowania?

Tym, co łączy dyscypliny pedagogiczne jest naturalnie kategoria wychowania, ale ewentualna, jakościowo nowa synteza (teoria), harmonizująca wyniki poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, by tak uzyskać ich jedność, nie będzie należała do żadnej z poszczególnych nauk, lecz stanowić będzie nową dziedzinę badań i dyscyplinę pedagogiki⁸¹. Ponieważ terminy naukowe zawdzięczają, jak wiadomo, swe znaczenie teorii, w której pierwotnie występują, niemożliwe jest stworzenie (meta-) języka (aparatury pojęciowej), wspólnej dla nauk pedagogicznych, która zapewniłaby przekładalność języka jednej nauki pedagogicznej na język innej.

⁸⁰ „Im ściślej pedagogika wiąże się z naukami podstawowymi, tym wyraźniej podzieli się na stosowaną psychologię, stosowaną socjologię itd., ponieważ same te nauki nie tworzą zintegrowanego systemu «wyjaśniania rzeczywistości» i nie widać, by były taką integracją zainteresowane. Pomysł zaś, by pedagogika zainicjowała taką syntezę, należy do krainy sennych marzeń” [K. Konarzewski 1995 s. 128].

⁸¹ „Badania pedagogiki naukowej nie muszą być podporządkowane jakiejś zewnętrznej teorii podstawowej. [...] Pedagogika naukowa swobodnie korzysta z dorobku innych dyscyplin po to, by stworzyć własną teorię danej instytucji wychowawczej” [K. Konarzewski 1995 s. 133 n.].

Integracja nauk pedagogicznych może być formalna lub pozaformalna. Formalną integrację zapewniają takie nauki, jak logika i metodologia oraz w swoisty sposób filozofia i formalno-prakseologiczne typy wiedzy⁸². Integracja pozaformalna⁸³ może się dokonywać na gruncie nauki, uznanej za metodologicznie zaawansowaną i teoretycznie wiodącą, bo odnoszącą aktualnie sukcesy poznawcze. W wypadku pedagogiki nauką tą była zwykle psychologia lub socjologia. Inny typ integracji pozaformalnej jest możliwy na gruncie idei, dostatecznie ogólnej, by mogła się stać zwornikiem wiedzy, nadając ogólniejszy sens detalicznym twierdzeniom. W dziejach pedagogiki idei takich oczekiwano od filozofii (np. filozoficznej koncepcji człowieka), religii i ogólniej od światopoglądu (marksistowskiego, chrześcijańskiego), a nawet nauk szczegółowych, jak w wypadku biologii, której pedagogika zawdzięcza ewolucyjny obraz człowieka jako bytu biologicznie zdeterminowanego.

***bibliografia**

Ajdkiewicz Kazimierz, Logistyczny antyirracjonalizm w Polsce, „Przegląd filozoficzny” 37:1934 s. 3-12.

Amsterdamski Stefan, O patologii życia naukowego: *casus* Łysenko, w: tenże, *Tertium non datur?*, Warszawa: PWN 1994 s. 155-203.

Berger Peter, Thomas Luckmann, Społeczne tworzenie rzeczywistości, przełożył i wstępem opatrzył Józef Niżnik, Warszawa: PIW 1983.

Bocheński Jacek, Sto zabobonów, Paryż: Instytut Literacki 1987.

⁸² „Fundament jednolitości i integracji nauk stanowią systemy wiedzy o charakterze bardziej uniwersalnym. Są one, aczkolwiek nie zawsze, wyraźnie sprzężone z poszczególnymi dyscyplinami, które bądź zakładają, bądź stanowią dla tych systemów podstawę. Chodzi tu o filozofię oraz formalno-prakseologiczne typy wiedzy. Wszystkie dyscypliny naukowe suponują z konieczności pewne minimum twierdzeń ontologicznych i epistemologicznych oraz posługują się regułami opartymi na filozofii i poznaniu formalno-prakseologicznym. Uwyrażnienie i zreflektowanie tego może walenie przyczynić się zarówno do zwiększenia jedności nauk, jak też ich zintegrowania. Szczególnie cenne okazują się tu wzajemne bodźce i kontrola ze strony nauk bardziej ogólnych i bardziej partykularnych. Natomiast brak uznania dla nauk formalnych i wysoce uniwersalnych jest siłą przeciwdziałającą integracji nauki. Bywa również tak, że w jakiejś dziedzinie naukowej pewna dyscyplina naukowa odgrywa rolę integrującą, jak np. w matematyce teoria mnogości i algebra abstrakcyjna, a w biologii biologia molekularna [S. Kamiński 1992 oflines. 279 n.].

⁸³ „Trzeba [...] podkreślić, że pozaformalne fundamenty jedności nauki brane z osobna nie okazują się zbyt mocne. Ich siła leży jednak w tym, iż występują najczęściej łącznie, w ścisłym powiązaniu” [S. Kamiński tamże s. 279 n.].

- Bronk Andrzej, Religia i nauka, w: tenże, Zrozumieć świat współczesny, Lublin 1998 s. 203-256. nowa wersja ma być w przygotowywanym II wydaniu, w: tenże, Nauka wobec religii, Lublin: TN KUL 2003 s. ???
- Bronk Andrzej, S. Majdański, Kategoria opisu: dynamika znaczeń (analiza hermeneutyczna), „Roczniki Filozoficzne” 43:1995 z. 1 s. 5-39.
- Chalmers Alan F., Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodach nauki. Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki, przełożył i przypisami opatrzył A. Chmielewski, Wrocław 1993.
- Choe H., Ideologie: eine Geschichte der Entstehung der gesellschaftskritischen Begriffe, Bern: Peter Lang 1997.
- Dąbrowski Tomasz, Metodologia jako wyraz kultury naukowej, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1982 nr 3-4 s. 271-277.
- Demel Maciej, Z powodu artykułu prof. Kreutzta, „Nowa Szkoła” 1960 nr 2 s. 7-8.
- Dodds Eric R., Grecy i irracjonalność, tł. pol. Jacek Partyka, Bydgoszcz: Wydawnictwo Homini 2002.
- Dudzikowa Maria, Mit o szkole jako miejscu «wszechstronnego rozwoju ucznia». Eseje etnopedagogiczne, Kraków: Impuls 2001.
- Fuller Steve, Philosophy of Science and Its Discontents, Boulder, San Francisco, London: Westview Press 1989.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, Edukacja, kształcenie, pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu), Kraków: Impuls 1995.
- Jarmusiewicz Anna (red.), Chrześcijaństwo i kultura w XXI wieku, Kraków: Wydawnictwo „M” 2002.
- Kamiński Stanisław, Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk, Pisma wybrane t. 4, do druku przygotował Andrzej Bronk, Lublin [1961] 1992⁴.
- Kamiński Stanisław, O podstawach unifikacji nauk, w: Problemy epistemologii pragmatycznej. Materiały z posiedzeń Konwersatorium naukoznawczego Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1972 s. 107-119.
- Konarzewski K., Czy pedagogika wybić się może na naukowość? w: Joanna Rutkowska (red.), Odmiany myślenia o edukacji, Kraków: Impuls 1995 s. 119-139.
- Konarzewski K., Pedagogika celów czy pedagogika wartości? „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988 nr 2 s. 111-125.
- Konarzewski K., Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa: PWN 1982.

- Kotłowski Karol, W odpowiedzi prof. Kreutzowi, „Nowa Szkoła” 1960 nr 1 s. 6-7.
- Kreutz Mieczysław, W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki, „Nowa Szkoła” 1959 nr 9 s. 2-4.
- Kuhn Thomas S., Struktura rewolucji naukowych (oryg. 1962), tłum. pol. Helena Ostromięcka, Warszawa 2001.
- Kukołowicz T., M. Nowak (red.), Pedagogika ogólna: problemy aksjologiczne, Lublin: RW KUL 1997.
- Kunowski Stefan, Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wyd. Salezjańskie 1993.
- Kwiatkowska H. (red.), Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1994.
- Kwieciński Z., L. Witkowski (red.), Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, Warszawa: Edytor 1993.
- Linton Ralph, Kulturowe podstawy osobowości, tł. pol. Aleksandra Jasińska-Kania, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1975.
- Łobocki Mieczysław, Teoria wychowania, w: W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993 s. 832-838.
- Mead Margaret, Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego. tł. pol. Jacek Hołówka, Warszawa 1978.
- Minois Georges, L'Église et la science. Histoire d'un malentendu, 1990, tł. pol. Adam Szymanowski, Kościół i nauka. Dzieje pewnego nieporozumienia, T. I: Od Augustyna do Galileusza, Warszawa 1995; T. II: Od Galileusza do Jana Pawła II, Warszawa 1996.
- Muszyński Heliodor, Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982 nr 2 s. 3-10.
- Muszyński Heliodor, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971.
- Mysłakowski Zygmunt, Pedagogika bez mgły, „Nowa Szkoła” 1960 nr 1 s. 2-7.
- Nawroczyński Bogdan, O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki, „Nowa Szkoła” 1960 nr 2 s. 2-4.
- Nicolin Friedrich (Hg.), Pädagogik als Wissenschaft, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969.
- Nowak Marian, Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej, Lublin: RW KUL 2001.
- Okoń Wincenty, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1996, wyd. trzecie poprawione Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2001.

- Paideia chrześcijańska. Część I: Wychowanie człowieka w nauczaniu Kościoła, opracowanie Mariusz Malinowski, Warszawa: PAX 1990.
- Palka Stanisław, Pedagogika, w: Encyklopedia socjologii, Komitet Redakcyjny, Warszawa: Oficyna Naukowa 1998-2002 t. IV s. 96-100.
- Palka Stanisław, Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, Kraków: UJ 1998.
- Pieter J., Metody badań pedagogicznych i psychologicznych, w: W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993 s. 348-352.
- Pohlmann R., Autonomie, w: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel, Stuttgart, Band 1: 1971 s. 702-719.
- Pomykało Wojciech (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa: Fundacja Innowacja 1993.
- Such Jan, Wstęp do metodologii ogólnej nauk, Poznań: UAM 1969.
- Suchodolski Bogdan, Obrona pedagogiki, „Nowa Szkoła” 1960 nr 2 s. 4-7.
- Szacki Jerzy, Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia, Warszawa: PIW 1991.
- Wierzchosławski Stanisław, Wielodyscyplinowość i interdyscyplinarność statystycznych badań zjawisk społecznych, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny” 58:1996 nr 1 s. 85-101.
- Wołoszyn S., Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego, Warszawa 1993.
- Wroczyński Ryszard, O niektórych właściwościach badań pedagogicznych, w: R. Wroczyński, Tadeusz Pilch (red.), Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław: Ossolineum 1974 s. 11-29.
- Znaniecki Florian, Education and Social Change, edited and introduced by Elżbieta Hałas, Frankfurt a.M: Peter Lang 1998.