

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Pedagogika w potrzasku między humanistyką a naukami społecznymi

Pedagogika zabiegając od ponad wieku o swoją autonomię, wyłączność, odgraniczalność od innych nauk doprowadziła do sytuacji, w której istnieje ona w dwu formach: pierwszą wyznacza ona sama jako suwerenna dyscyplina wiedzy, a drugą określają inkorporowane do niej inne dyscypliny wiedzy, przez co muszą one albo żyć ze sobą w dialogu, albo wzajemnie się marginalizować. Ma zatem w związku z tym nieustanny problem z własną tożsamością, choć takowego w ogóle nie doświadczają ani socjologia, ani też psychologia, a przecież także przynależą do tej samej dziedziny nauk społecznych, a do niedawna nauk humanistycznych. Wobec (...) braku zadowalających wyników opisanych procedur przenoszenia teorii ustalonych do pedagogiki i nade wszystko dwuznaczna jej kondycja naukowa musiały pociągnąć za sobą odwrót pedagogów od koncepcji pedagogiki jako kompleksu wiedzy czerpanej i ich zwrócenie się do faktów, do ich naukowego badania z pełnią rezerwy i nieufności do wszelkich sądów ogólnych „czerpanych” w postaci gotowej z innych nauk. Złe samopoczucie pedagogów w związku z pojmowaniem pedagogiki jako „kompleksu wiedzy czerpanej” kompensowane być mogło właśnie przez scjentyzm, do którego chętnie sięgano już w pierwszych latach naszego [XX w. – dop. B.Ś.] wieku¹.

Czy osiągniany przez INNE nauki wyższy – w porównaniu z pedagogiką – poziom naukowy nie prowadzi do zagrożenia utratą przez nią własnej szansy na dalszy rozwój, na włączenie się do wyścigu o prymat czy wysoką pozycję? Konfrontacja naukowego poziomu pedagogiki jest częściowo wymuszana przez władze resortu nauki i szkolnictwa wyższego, które wpisały ją do problemowych paneli naukowych w Narodowym Centrum Nauki wespół z psychologią i socjologią². Ubiegając się o środki na finansowanie własnych projektów badawczych pedagogicy już na starcie mają gorszą pozycję, gdyż w porównaniu z psychologią

¹ W.P. Zaczyński, *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych dydaktycznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3, s. 100.

² B. Śliwerski, *Anomia akademickiej pedagogiki z jej własnym udziałem*, [w:] *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

mi i socjologami nie są w stanie konkurować ani lepszą metodologią badań, bo sami z nich korzystają, ani też nie stoi za nimi wysoki wskaźnik cytowań ich publikacji w świecie. W tym wyścigu metodologicznych „zbrojeń” pedagogika stanowi „świat opóźniony” czy wciąż „niedojrzały”, uświadamiając naukowcom ich swojego rodzaju „kalectwo”.

Pedagogika jest przede wszystkim nauką humanistyczną, chociaż także społeczną. Wystarczy sięgnąć do historii wychowania, do dziejów tej nauki, by przekonać się, że od samego początku traktowana była jako wiedza refleksyjna i normatywna o wychowaniu i kształceniu innych. To, że pedagogika jest nauką normatywną, wcale nie wyklucza jej jako nauki, gdyż metodologia badań pedagogicznych musi być zgodna z nienormatywną metodologią nauk i teorią poznania naukowego czy z ogólną metodologią, a więc posługiwać się logiczną i epistemologiczną teorią nauk empirycznych, które zajmują się m.in. analizą języka, metod, struktur i dynamiki badanych procesów czy zjawisk.

W zakresie badania zjawisk o charakterze społecznym pedagogicy stosują konsekwentnie metody i techniki formalne, które są uzasadnione w metodologii badań społecznych. Nawet w tych badaniach, które mają charakter normatywny, kiedy analizują pojęcia, hipotezy, teorie czy ewolucję myśli itp., obowiązuje metodologia ich uprawiania, a ta przecież rządzi się kryteriami formalnej poprawności. Oba jednak podejścia badawcze w nauce, tak deskryptywne, jak i normatywne, są w pełni uzasadnione we współczesnej metodologii nauk. Nie jest zatem zrozumiałe odmawianie pedagogice jako nauce humanistycznej prawa do bycia nauką w sytuacji, gdy kompetentni badacze poprawnie stosują metodologię badań tożsamą dla: filozofii (w przypadku filozofii wychowania, pedagogiki ogólnej, teorii wychowania), historii (w przypadku historii oświaty i idei), psychologii (w przypadku badań w zakresie dydaktyki, resocjalizacji, pedagogiki specjalnej, pedagogiki twórczości, pedeutologii itp.), socjologii (w przypadku socjologii wychowania, pedagogiki społecznej, pedagogiki opiekuńczej itp.) czy nauk o zdrowiu (np. pedagogika zdrowia, gerontologia, pedagogika sportu itp.).

W humanistyce i naukach społecznych nie można bazować na traktowaniu dyscyplin naukowych jako rozwijających się jedynie dzięki kumulatywnemu rozwojowi wiedzy i uzyskiwaniu powszechnej zgody co do podstawowych problemów i metod badawczych. Pojawiają się bowiem w nauce anomalie, których nie potrafią wyjaśnić istniejące teorie, prowadząc do rewolucji naukowych. To właśnie w wyniku odrzucenia dotychczasowego paradygmatu badawczego i ukonstytuowania nowej tradycji badawczej oraz stylu badań dochodzi do zmian, które naruszają tradycję i generują nowe podejścia badawcze. Tym samym pojawia się nowy paradygmat uprawiania nauki, który określany jest mianem: „*nauka post-akademicka*” (J. Ziman), „*potrójna helisa*” (H. Etzkowitz i L. Leydesdorff), „*technonauka*” (B. Latour), „*nauka post-normalna*” (P. Weingart), „*nauka dla zwykłych ludzi*” (*grassroots science*, T. Hansen), „*akademicki kapitalizm*” (S. Slaughter i L. Lesie). Róż-

nice między wymienionymi koncepcjami nie mają jedynie charakteru terminologicznego, ale także merytoryczny³.

Badania naukowe nie są już „obiektywnym” badaniem świata przyrodniczego czy społecznego przez wyizolowany podmiot poznający, gdyż nastąpiło otwarcie granic między naukami oraz zanikają hierarchicznie funkcjonujące wspólnoty badawcze, na rzecz doraźnie powoływanych zespołów badawczych, które realizują krótkotrwałe projekty naukowe oraz ma miejsce włączanie się w rozwiązywanie formułowanych w nich problemów badawczych także nowego typu organizacji typu think-thank. *Kształtują się inne formy kontroli jakości badań, kryteria teoretyczne jakości wiedzy stapiają się z kryteriami praktycznymi. Tradycyjnie jakość badań i wyników była oceniana przez kolegów z tej samej dyscypliny za pomocą takich mechanizmów, jak recenzowanie (peer Review); (...) nie ma stabilnej taksonomii dyscyplin, z których mieliby pochodzić oceniający „fachowcy”, a ponadto znane formy kontroli jakości nie mogą być łatwo zaaplikowane do problemów, w rozwiązywaniu których biorą udział rozmaici „producenci” wiedzy, ale także „dyrygenci”, „sprzedawcy wiedzy” czy jej „dystrybutorzy”. Nie ma jasnych kryteriów, które mogłyby służyć do oceny jakości badań i zdobytej wiedzy, ponieważ jest wiele wymiarów jakości⁴.*

Krzysztof Rubacha nie wdaje się w dywagacje dotyczące tego, czym jest pedagogika, czy jest nauką, czy też nie, tylko ze względu na to, że pedagodzy muszą badać edukację, jako *formę praktyki społecznej, która jest nastawiona na formowanie zdolności życiowych człowieka, a więc obejmuje wychowanie, opiekę, kształcenie, nauczanie, uczenie się i socjalizację*, podobnie zresztą, jak jest tym zainteresowana psychologia i socjologia⁵. Pedagog powinien zatem skupić się na metodologii badań nad edukacją, rozumianej jako akceptowane przez społeczność naukowców normy postępowania badawczego, by jego konceptualizacja i realizacja zostały uznane za naukowe. Autor wyraźnie wskazuje na to, że odwołuje się tu do metodologii nauk społecznych, a więc nie ma powodu, by wyróżniać odrębną metodologię badań pedagogicznych. Tak więc zaproponowane przez niego podejście nie bez powodu wskazuje na metodologię teoretyczną i praktyczną badań nad edukacją, z której mogą korzystać przedstawiciele wszystkich dyscyplin mieszczących się w obrębie nauk społecznych, a nie tylko pedagodzy.

Okazuje się jednak, że sytuacja wcale nie jest tak prosta, gdyż zdaniem J. Górnicwicza: *(...) badania empiryczne oparte o zasady przyjęte w innych dyscyplinach z zakresu nauk społecznych napotykają na pewne bariery. Są to, jak się wydaje, podstawowe problemy metodologiczne pedagogiki. Owe bariery mają swoje źródło w tradycji akademickiej, w osobowości samych badaczy, w poziomie ich samooceny, w ewokowanym statusie tej dyscypliny naukowej, jak też w krytyce dokonań badawczych pedagogów prezentowanej*

³ A. Lekka-Kowalik, *Nauka jako zawód i powołanie – sto lat po analizach Maxa Webera*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 79.

⁴ *Ibidem*, s. 82.

⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, WaiP, Warszawa 2008, s. 9.

przez przedstawicieli innych dyscyplin humanistycznych i społecznych⁶. Nie ma zatem sensu mówić o metodologii badań pedagogicznych w ujęciu pozytywistycznym, skoro ta dyscyplina nie posiada – odrębnego w stosunku do innych nauk – przedmiotu badań (wychowaniem, opieką, kształceniem, socjalizacją itd. zajmują się także inne nauki społeczne), a ponadto zmieniają się nieustannie uwarunkowania badanych procesów i uzasadniające je interpretacje teoretyczne.

Tymczasem w ujęciu Teresy Bauman następstwem (...) przyjęcia tezy o wykluczającym się przedmiocie badań w naukach społecznych jest czystość metodologiczna, poczucie, że funkcjonuje się w dyscyplinie ze starannie określonymi obszarami brzegowymi i bada to, co do przedmiotu danej dziedziny należy. Efektem przyjęcia takiej postawy jest hermetyczność, zamknięcie się w obszarze danej dyscypliny wiedzy, brak zainteresowania badaniami, które są prowadzone w ramach innych nauk. (...) Za uprawnione uważa się praktyki podejmowania problemów badawczych w obszarach innych dyscyplin wiedzy oraz akceptację badaczy z innych dyscyplin wchodzących w pole tradycyjnie przynależne do obszaru naszej nauki. Co prawda, traci się przez to czytelność własnego przedmiotu badań, jednak zyskiem jest poszerzenie się perspektywy oglądu danego zjawiska⁷.

Słusznie krytykujemy niski poziom badań w pedagogice, gdyż nie są w nich przestrzegane ani standardy w paradygmacie ilościowym, ani w jakościowym, choć w tym drugim przypadku takowe są mocno dyskusyjne. Jak bowiem standaryzować coś, co ma kierować się na każdym etapie postępowania badawczego zasadą otwartości. Tym właśnie różnią się badania jakościowe od ilościowych, że w tych pierwszych badacz rezygnuje z jakiegokolwiek standaryzacji gromadzenia materiału badawczego. Z obaw jednak przed ich odrzuceniem przez recenzentów, którzy są zwolennikami badań ilościowych, pedagodzy zaczęli udowadniać, że te też rządzą się określonymi procedurami. Tyle tylko, że co metoda, to inna procedura. W sukurs idzie im jednak D. Kubinowski, który podkreśla, że (...) w pedagogice zorientowanej humanistycznie nie ma (...) gotowych rozwiązań metodologicznych, a jedynie zbiór opisów zastosowania różnych procedur badawczych i nastawienie na każdorazowe konstruowanie, kreowanie toku postępowania poznawczego⁸.

Jeśli zgodzimy się z Karlem R. Popperem, że metodologia nauk jest teorią reguł metody naukowej, to przyjęcie takowych w odniesieniu do badań jakościowych i określenie tego metodyką ich konstruowania i prowadzenia, powinno sprzyjać upełnomocnieniu ich naukowego statusu. Tymczasem Dariusz Kubinowski zastrzega się: *Badanie jakościowe jest trudną sztuką improwizacji i dlatego nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej. Ich metodyka jest z jednej strony oparta na konkretnych zasadach określających dopuszczalne sposoby myślenia o regułach procesu poznawczego, które tworzą ogólne podstawy konstruowania adekwatnych rozwiązań*

⁶ J. Górniewicz, *Metodologiczne problemy empirycznej pedagogiki – spór o status naukowy*, „Wychowanie na co dzień” 2011, nr 3, s. 3.

⁷ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Koncepcje tualizacji przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 61.

⁸ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 120.

metodologicznych każdorazowo wynikających ze specyfiki danego projektu badawczego, a z drugiej – obejmuje obszerny i stale powiększający się zbiór konkretnych tradycji, koncepcji i podejść badawczych zastosowanych z powodzeniem przez poszczególnych badaczy w poszukiwaniu odpowiedzi na formułowane przez nich lub wyłaniające się problemy⁹.

Uwierzyliśmy i przyjęliśmy jako pewnik – za wielokrotnie podtrzymywaną przez scjentyistycznie zorientowanych psychologów tezę – że pedagogika, nie spełniając rygorów metodologicznych nauk empirycznych, nie jest i nigdy nie będzie nauką. Jak pisał Jerzy Brzeziński: *O dojrzałości danej dyscypliny empirycznej świadczy to, w jakim stopniu twierdzenia jej sprawdzane są na drodze eksperymentalnej. Najbardziej pod tym względem zaawansowana jest fizyka, a najmniej niektóre nauki społeczne, jak na przykład pedagogika*¹⁰. Nauk humanistycznych, których przedmiotem badań jest człowiek, nie można ani włączać, ani też porównywać do nauk ścisłych i przyrodniczych, gdyż przedmiotem ich badań jest inna materia. *Warunkiem koniecznym naukowości jakiejś dyscypliny nauk humanistycznych jest jej całkowita nieskuteczność. Nic dziwnego, że ten wybitny matematyk uważa za podejrzany status naukowy wszystkich tych dyscyplin naukowych, jak psychologia, socjologia, ekonomia, (...) które w sposób jawny lub ukryty roszczą sobie pretensje do sprawowania – indywidualnej lub zbiorowej – kontroli nad człowiekiem (...)*¹¹.

Podejmowane przez kolejne pokolenia pedagogów wysiłki, by ich dyscyplina wiedzy stała się bardziej naukową, czy nawet bardziej ścisłą, a tym samym technologicznie przydatną, dzięki docieraniu do tego, co powtarzalne, ogólne i powszechne, mogą się sprawdzać częściowo jedynie w dydaktyce, zaś w pozostałych obszarach badań pedagogicznych spełzły na niczym, i inaczej być nie może. Zajmujemy się bowiem tym, co jest do końca niemierzalne, niewymierne, co pozostawia nas sam na sam z nierozpoznawalnością osób i zdarzeń, determinowanych nie tylko przez to, co jest wymierne, ale i to, co jest określane mianem współczynnika humanistycznego, przez transcendencję i los. Zdaniem R. Thom: *(...) w naukach humanistycznych prawdę uzyskuje się tylko wtedy, gdy rezygnuje się z oddziaływania. Wszelkie bowiem oddziaływanie na materiał ludzki pociąga konsekwencje trudno przewidywalne. (...) W naukach humanistycznych, tak jak we wszelkich innych naukach, nie można rzecz jasna, wykluczyć odkrycia jakiejś innowacji technologicznej, która dysponującej nią grupie dałaby niespotykaną dotąd przewagę. Wówczas jednak towarzysząca temu nierówność pogłębiłaby się do tego stopnia, że doprowadziłaby do rozłamu ciała społecznego, co czyniłoby wszelki konsens niemożliwym. Z tego względu skuteczność technologii w naukach humanistycznych jest nieuchronnie ograniczana przez etykę, gdyż tylko etyka może przechować konsens niezbędny do istnienia nauki*¹².

⁹ *Ibidem*, s. 159.

¹⁰ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1978, s. 60.

¹¹ R. Thom, *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa 2010, s. 38.

¹² *Ibidem*, s. 42.

Być może stan zapóźnienia czy niechęci do rozwijania badań porównawczych myśli pedagogicznej jest następstwem nieuświadomienia sobie przez część pedagogów wysokiego poziomu rozwoju metateoretycznego nauk społecznych, w tym także nauk o wychowaniu, na skutek rozproszenia i skupienia własnych badań na wąsko rozumianych problemach społeczno-wychowawczych, edukacyjnych czy historycznych oraz usprawiedliwiania ich ateoretyczności stanem panującego chaosu teoretycznego. A z teorii chaosu – jak słusznie wskazuje na to Otto Speck – *nie można i nie powinno się wyprowadzać żadnych wniosków pedagogicznych*¹³. Dzisiaj dysponujemy bowiem już takimi metodami badań porównawczych myśli pedagogicznej, że można dzięki nim usytuować tak teorie, prądy czy nurty myśli o charakterze deterministycznym, jak i indeterministycznym, te, które lokują się w horyzoncie silniejszego lub słabszego naturalizmu czy subiektywizmu (nieokreśloności, bezzałożeniowości), jak i te, które można lokować na osi pozytywizmu czy obiektywizmu (konieczności, teleologiczności).

Współczesna myśl pedagogiczna ma społeczne znaczenie, gdyż jest szczególną formą komunikacji międzyludzkiej (międzypokoleniowej, międzykulturowej itp.). Jednych nakłania do refleksji nad własnym stylem wychowania czy kształcenia, uczenia się czy pracy nad sobą, innych wręcz uczula na frazesy, stereotypy, ideologiczne konwencje czy uprzedzenia, a wszystko po to, byśmy zdali sobie sprawę z własnej ograniczoności, abyśmy potrafili zrozumieć podejście innych do procesów edukacyjnych, dostrzegli odmienne źródła ich stanowienia, a zarazem żebyśmy mogli zabronić własnego stanowiska i dostrzec możliwe konsekwencje jego stosowania w praktyce. Pedagogika powinna dzięki swoim analizom i porównaniom czynić trudnym i zobowiązującym do wysiłku to, co wydaje się proste, łatwe czy banalne, ale także uświadamiać nam, że nie wszystkie – a tym bardziej nie tylko – nasze poglądy są słuszne.

Problemy z metodologią badań naukowych mają jednak także filozofowie, wśród których zmniejsza się zainteresowanie tą dyscypliną wiedzy, w następstwie czego dochodzi do obniżania (...) *poziomu naukowego i nauczania w szkołach wyższych, w tym także na uniwersytetach. Są one ustawiane na coraz większą – i coraz bardziej doraźną – dydaktykę oraz praktycyzację i coraz większą profesjonalizację. Tendencja taka nie sprzyja filozofii i filozofowaniu, choćby to była filozofia bardzo „praktyczna”*¹⁴. *Szczególnie pominięcie w standardach kształcenia na kierunku filozofia dydaktyki metodologicznej oraz wprowadzenie studiów dwustopniowych na tym kierunku nie sprzyja gruntownej edukacji w tym zakresie, solidnej i praktycznej formacji metodologicznej, w związku z czym – jak piszą Andrzej Bronk wraz ze Stanisławem Majdańskim: Nie dla wszystkich „miłośników mądrości” postawa prometodologiczna jest oczywista, zwłaszcza gdy chodzi o tzw. czystą metodologię. Być może jest to jakiś wpływ postmodernistycznego podejścia do filozofii, jak i do nauk humanistycznych i społecznych, do których*

¹³ O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005, s. 22.

¹⁴ A. Bronk, S. Majdański, *Metodologia nauk: Jej zadania i potrzeby wczoraj i dziś*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 11.

zaliczono „administracyjnie” filozofię, chociaż polska tradycja była w tym względzie odwrotna. Chodzi też o współczesny antyfundamentalizm, antydemarkcjonizm, aż po „post-dyscyplinarność”, lekceważące sobie zbyteczne jakoby metodologiczne rygory, co sprawia, że nie ma „mody” na problematykę metodologiczną¹⁵.

Pedagogika ma problemy, podobnie jak inne nauki społeczne, z własną aparaturą pojęciową, która tworzona jest w oparciu o język zarówno naukowy, w tym wywodzona jest z różnorodnych teorii filozofii, psychologii, socjologii, a nawet nauk ekonomicznych, jak i konstruowana jest w oparciu o język potoczny (podobnie jak w socjologii czy psychologii). Janusz Gnitecki poddając procedurze eksplikacji przedmiot badań pedagogiki, wykazał jego wieloaspektowość i wieloznaczność naukowego rozumienia i znaczenia jej podstawowych pojęć. Znaczenia podstawowych pojęć (...) są niejednorodne i wynikają z różnych założeń pedagogiki. Bardzo znaczącą rolę odgrywają zróżnicowane założenia, paradygmaty, sposoby syntetyzowania i uogólniania prawidłowości procesów wychowania w stałym i zmiennym kontekście kulturowym¹⁶.

Jak pedagodzy mają badać i doskonalić jakość oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych, skoro sami psychologowie borykają się nieustannie z klarownym zdefiniowaniem osobowości jako ich przedmiotem badań? Wcale nie jesteśmy gorsi od psychologów, skoro i oni mają dylemat z bogactwem teorii, w tym przypadku m.in. osobowości, perspektywą kumulacji wiedzy i jej interpretacji. Jak pisze Piotr Oleś: *Choć upłynęło blisko 70 lat od powstania psychologii osobowości, wciąż nie wygasły spory, jak należy ją uprawiać i jak należy rozumieć osobowość. Czy dążyć do ustalenia struktury osobowości w kategoriach cech, czy rozumieć osobowość jako system informacji, nawyków albo osobistych znaczeń, czy może nadal poszukiwać fundamentalnego i nieświadomego konfliktu determinującego zachowania człowieka, jak proponowały teorie psychodynamiczne? Czy odwoływać się do praw rządzących światem przyrody, jak sugeruje socjobiologia, czy poszukiwać specyficznie ludzkich predyspozycji do rozwoju i aktywności intencjonalnej, jak postulują teorie humanistyczne i fenomenologiczno-egzystencjalne? Czy badać możliwości twórczych zmian i rozwoju na przestrzeni życia, czy skupić się na nabywaniu kompetencji, regulacyjnej mocy przekonani dotyczących „ja”, a może na świadomych i nieświadomych konfliktach?*¹⁷

Wielość języków i wiedzy o wychowaniu wypomina także pedagogom filozof Włodzimierz Prokopiuk uważając, że tak charakterystyczne dla nich miksowanie (...) wypowiedzi naukowych, filozoficznych, potocznych, religijnych, mitycznych, publicystycznych, inspirowanych sztuką (...) owocuje formami pogranicznymi, eklektycznymi, językami pseudo- i para-¹⁸. Podobnie Stanisław Kawula wskazuje na to, że pedagogikę

¹⁵ *Ibidem*, s. 10.

¹⁶ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 35.

¹⁷ P. Oleś, *Perspektywa integracji nauki o osobowości czy metateoria?*, [w:] *Psychologia w perspektywie XXI wieku*, red. Z. Chlewiński, A.E. Sękowski, TN KUL, Lublin 2004, s. 143.

¹⁸ W. Prokopiuk, *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przelomu wieków*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 130.

deprecjonuje w opinii przedstawicieli innych nauk stosowany w niej język i sposób wyprowadzania przez pedagogów twierdzeń. *Uważa się mianowicie, że jest to nadal język przednaukowy, raczej literacki lub nawet mistyczny, a pedagogika jedynie „pięknie przemawia”, nie mając zasadniczego wpływu na praktykę oświatowo-wychowawczą i efekty wychowania*¹⁹.

Wprawdzie wiedza o wychowaniu i kształceniu, gromadzona i poszerzana przez kolejne pokolenia badaczy, ma wiele odmian, to jednak pojawia się pytanie, czy dzięki niej wiemy znacznie więcej na temat prawidłowości rządzących tymi procesami, aniżeli nasi poprzednicy wiedzieli przed stu czy dwustu laty? Czy nie jest tak, że nieustannie powracając do minionych opisów, kategorii i wyjaśnień, stosujemy jedynie ich współczesne zamienniki terminologiczne, ale niewiele posunęliśmy się do przodu? Znacznie łatwiej jest przyjąć twierdzenie o postępie w zakresie wiedzy technicznej, technologicznej, medycznej czy przyrodniczej, niż humanistycznej. Gdyby historia wiedzy pedagogicznej miała istotny wpływ na życie społeczne, kulturowe i polityczne społeczeństw, w których jest rozwijana, to być może mielibyśmy postęp wyrażany lepszym wychowaniem i wyższym wykształceniem kolejnych pokoleń. Wzrost jednak wiedzy pedagogicznej nie zapobiegł i nie przeciwdziałała kolejnym porażkom ludzkości, jednostkowym i zbiorowym tragediom. Niestety, mimo tak dynamicznego rozwoju nauk humanistycznych i społecznych nasza ogólna wiedza o funkcjonowaniu człowieka, o uwarunkowaniach i sposobie jego zachowań nadal jest w pewnym stopniu wątpliwa, probabilistyczna. Zastanawiam się, czy pedagogika nie wpadła w pułapkę ideonomii, czyli odkrywania wiedzy już istniejącej, ukrytej w używanych przez minione pokolenia słowach, a zatem niewnoszącej nic nowego do wiedzy o badanych fenomenach, chociaż być może interesującej i doraźnie owocnej w praktyce²⁰.

Nauka o wychowaniu nie posiada własnych teorii pedagogicznych, zaś przedstawiciele tej dyscypliny niechętnie korzystają z teorii innych nauk z nią współdziałających. Nie ma też wśród pedagogów zainteresowania budowaniem własnych teorii, co powinno być głównym ich zadaniem. *Tymczasem budowanie pedagogiki teoretycznej można uznać za swoiste „być albo nie być” tej dyscypliny jako równorzędnej innym naukom społecznym. (...) Niestety, kiedy śledzi się najnowsze dzieje i współczesny stan polskiej (i nie tylko) pedagogiki, można ulec w sposób nieodparty wrażeniu, że nie zmierza ona bynajmniej ku osiągnięciu takiego bardziej dojrzałego oblicza, którego istotną cechą byłaby jej „teoretyzacja”*²¹. Nie można jednak zgodzić się z tezą tego autora,

¹⁹ S. Kawula, *Pedagogika jako swoista nauka o człowieku*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 15.

²⁰ Ch. Van Doren, *Historia wiedzy od zarania dziejów do dziś*, przeł. B. Stokłosa, R. Gołędowski, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997, s. 481.

²¹ H. Muszyński, *Teoria w pedagogice*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003, red. W. Ambrozik i K. Przyszczypkowski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2004, s. 89.

że najwyższym stopniem rozwoju pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej jest osiągnięcie przez nią stanu określanego jako zbudowanie jednolitej, zintegrowanej, ugruntowanej i usystematyzowanej teoretycznej dyscypliny naukowej²². Takie oczekiwanie było być może wartościowe i ważne w dobie, kiedy miała obowiązywać jedna pedagogika. Otóż usystematyzowanie pedagogiki nie powinno polegać na takim właśnie jej sfinalizowaniu, ale na rozpoznawaniu i samookreśleniu przez pedagogów, w jakim nurcie czy paradygmacie teoretycznym nauk humanistycznych i/lub społecznych lokują własne badania. Poszukiwanie czy nawoływanie do tworzenia jakiejś jednej syntezy wiedzy o wychowaniu i edukacji jest powrotem do stanu rozwoju nauk w paradygmacie jedynie pozytywistycznym. To nieprawda, że wiedza o kształceniu czy wychowaniu, która jest osadzona w jednoznacznie wybranym przez badacza prądzie, orientacji, teorii czy paradygmacie będzie nieprzydatna dla praktyki. Wręcz odwrotnie. Właśnie dzięki temu nie tylko lepiej wyjaśnia określone procesy i fakty, ale i pozwala lepiej je interpretować.

Pedagogika nie posiada swoistych metod badawczych, a i w obrębie prezentowanych przez pedagogów-autorów podręczników metodologicznych istnieją daleko idące różnice co do rozumienia samej nauki, w tym lokowania w niej pedagogiki, klasyfikowania paradygmatów, metod i technik badawczych. Badania pedagogiczne powinny zatem być interdyscyplinarne, wyzwalając się – jak pisze Marian Nowak – (...) od monopolu jakiegoś jednego aspektu wiedzy o wychowaniu, dominującego nad innymi, czy to filozoficznego, czy innych (...). Pedagog powinien dążyć do naukowego zrozumienia działalności wychowawczej i jednocześnie być otwartym na świat idei (filozofia wychowania) oraz na stanowiska wyprowadzone z perspektyw innych nauk zainteresowanych wiedzą o wychowaniu, takich jak: psychologia wychowania, socjologia wychowania, polityka wychowania itp.²³

Spójrzmy, jak pedagogzy-autorzy podręczników z metodologii badań tej właśnie dyscypliny utwierdzają nas w poczuciu własnej wartości (kompetencyjnej odrębności) lub zaśluzonym ich zdaniem poczuciu niższości czy koniecznej submisji. Marian Nowak w podręczniku z podstaw metodologii badań w pedagogice określa tę dyscyplinę jako naukę filozoficzno-empiryczno-praktyczną z całą zawartością poszczególnych określeń i ich tradycją w historii rozwoju metodologii badań naukowych²⁴. Przyjmuję za Wilhelmem Flitnerem, że pedagogika (...) jest myśleniem zaangażowanym wychodzącym od wychowawcy odpowiedzialnego. Nade wszystko jest nauką humanistyczną, a to niejako wymusza na niej określone naukowe podejście²⁵. Wprowadzie – jak dodaje – jej problematyka wpisuje się w ogólną metodologię badań naukowych, to jednak przede wszystkim wiąże się z tradycją nauk humanistycznych i społecznych, z których te ostatnie wykorzystują także metody poznania nauk przyrodniczych.

²² *Ibidem*, s. 91.

²³ M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 86–87.

²⁴ M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 15.

²⁵ *Ibidem*.

W związku jednak z tym, że pedagodzy mają do czynienia z sytuacjami otwartymi, to badając zachodzące w nich procesy nie zawsze są w stanie jasno wskazać na ich realne przyczyny, zachodzące między nimi relacje czy następstwa.

Dlatego M. Nowak proponuje, by za Thomasem Cookiem posługiwać się w przypadku prowadzonych w pedagogice badań empirycznych określeniem quasi-eksperymentowanie, które to podejście badawcze odwołuje się do probabilistycznych uwarunkowań zmiennych. Tego typu badania (...) wymuszają traktowanie uzyskanych wyników jako próbnych, czy też przewidywanych, a zatem są to badania typu realistyczno-probabilistycznego, w których uznaje się potrzebę przeprowadzania krytycznej debaty na temat problemów, procedur i wyników badań naukowych, z uwzględnieniem różnych znaczących perspektyw²⁶. Zastrzega ów autor zarazem, że takie postępowanie badawcze nie gwarantuje ani obiektywności, ani neutralności uzyskanych danych. Nic dziwnego, że stwierdza: *Pedagogika zatem nie jest wiedzą rygorystycznie naukową w znaczeniu pozytywistycznym, podzieloną i funkcjonującą według określonych reguł, lecz jest to pewna wiedza dynamiczna, która nadaje sens wydarzeniom rozpatrywanym z określonej perspektywy epistemologicznej*²⁷.

W tym samym podręczniku Dariusz Kubinowski wyróżnia dwa zasadnicze dla pedagogiki zakresy badań, których przedmiotem jest istota wychowania, a mianowicie: *badanie kontekstów wychowania w perspektywie pedagogicznej i badanie wychowania w perspektywie pedagogicznej*²⁸. Ze względu na wieloparadygmatyczność pedagogiki podaje w wątpliwość jej swoistość teoretyczno-metodologiczną, lokując tę dyscyplinę wiedzy jako pograniczną, naukę „pomiędzy” (...) *humanistyką, sztuką, etyką i działaniem, pomiędzy teoretycznością i praktycznością, pomiędzy faktycznością i potencjalnością, pomiędzy filozofią i empirią, pomiędzy opisem i wartościowaniem, pomiędzy diagnozą, prognozą i projektowaniem, pomiędzy doświadczeniem i wyobrażeniem, pomiędzy demokracją i powinnością, pomiędzy werbalizmem i zaangażowaniem, pomiędzy jednością i różnorodnością, pomiędzy refleksją i metodyką, pomiędzy...*²⁹. Tak rozumiana nauka rozmywa się w jakiejś przestrzeni, dążąc do uzgodnienia komplementarnego i przyjętego czy obowiązującego w danym czasie i miejscu paradygmatu pedagogicznego.

Kiedy sięgniemy do podręcznika tego autora na temat jakościowych badań pedagogicznych, gdyż to podejście jest przedmiotem jego szczególnych zainteresowań poznawczych i aplikacyjnych, to znajdziemy w nim tezę, którą zapewne posłużył się wcześniej tu przywołany J. Górniewicz. Píše bowiem, że skoro pedagogice od czasów J.F. Herbarta nie udało się ziszczenie marzenia o jej „unaukowieniu” w zgodzie z podejściem pozytywistycznym, to nie ma co się dziwić, że powstaje pytanie: *czy tak daleko posunięta niejednoznaczność stanowisk pedagogów akademickich odnośnie do tożsamości własnej dyscypliny świadczy o jej słabości, czy może*

²⁶ *Ibidem*, s. 22.

²⁷ *Ibidem*, s. 27.

²⁸ D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 43.

²⁹ *Ibidem*.

zdradza tropy prowadzące do zidentyfikowania jej swoistości – idiomu pedagogiki/edukacji? Stan ten pogłębiają – przeważnie skrywane – kompleksy niższości niektórych pedagogów akademickich, którzy chcieliby być uważani za takich samych uczonych jak socjologowie, psychologowie, antropolodzy, a często nie są właśnie w związku z ową niejednoznacznością, podnoszoną zresztą także przez nich samych, stąd zapewne ich dążenie do potwierdzenia swojej „naukowości” poprzez zwrot w kierunku tradycji pozytywistycznych. Unikają przy tym tematu swoistości i autonomii pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz odpowiednio jej metodologii, deklarując, że po prostu prowadzą badania nad wychowaniem/edukacją różnymi sposobami w ujęciach interdyscyplinarnych, rezygnując tym samym z udziału w kluczowej dla każdej dziedziny wiedzy debacie metateoretycznej³⁰.

Nauki o wychowaniu nie uzyskują też najwyższych not instytucjonalnych, eksperckich związanych z oceną jakości prowadzonej przez pedagogów działalności badawczej i jej wytworów, a dokonywaną nie tylko wewnątrz jednostek akademickich, ale przede wszystkim przez agendy państwowe (Centralna Komisja do spraw Stopni i Tytułów; resortowa ocena parametryczna osiągnięć jednostek naukowych; Państwowa Komisja Akredytacyjna dokonująca oceny uczelni prowadzących studia II stopnia; panele recenzenckie grantów badawczych). Pojawia się głos sprzeciwu D. Kubinowskiego przeciwko nadal dominującemu w ocenach jakości rozpraw naukowych we współczesnej pedagogice polskiej paradygmatowi pozytywistycznemu, a wraz z nim podejściu ilościowemu, które to skutkuje „kwantofrenią humanistyczną w pedagogice” (za Pitirim Sorokinem). Polega ono na tym, że usiłuje się przekształcać przedmiot badań pedagogicznych na wymiar liczbowy i bezkrytycznie uniwersalizować mierzalność zjawisk do końca lub w całości niemierzalnych przez wymuszanie stosowania metod matematyczno-statystycznych, jako jedynie uprawomocnionych naukowo³¹.

Jacek Piekarski słusznie pyta o to, w jakim stopniu jest jeszcze możliwe w środowisku akademickim, w tym w szczególności pedagogicznym, uzyskanie akceptacji dla określonych reguł metodologicznych w sytuacji ich różnorodności i wieloparadygmatyczności oraz jakie można w świetle rozszerzającego się zjawiska tolerancji metodologicznego stawiać wymagania poddawanym do oceny wypowiedziom naukowym, gdy recenzent chce się kierować ogólnie przyjętymi zasadami *ciągłości wiedzy, jej spójności, jakości odniesienia do kluczowych kategorii pedagogicznych czy też precyzacji możliwych warunków dalszego [ich – dop. B.Ś.] rozwijania i wykorzystywania. Przyjmowane w tym zakresie szczegółowe kryteria, zróżnicowane także z uwagi na określony rodzaj metodologicznej orientacji, zdają się wymagać stałej dyskusji i krytycznego konfrontowania przyjmowanych rozwiązań³².*

³⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania...*, s. 92.

³¹ Tenże, *Metodologia spod znaku x^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, z. 80.

³² J. Piekarski, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice...*, s. 172–173.

Dzisiaj nie ma już żadnego sensu podejmowanie separatystycznych prac nad konstruowaniem metodologii badań pedagogicznych, gdyż będące ich przedmiotem zjawiska czy prawidłowości wymagają znajomości wiedzy z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych. Badane procesy wychowawcze czy edukacyjne determinowane są zmiennymi przyrodniczymi, społecznymi i humanistycznymi, toteż pedagogika, jako jedna z wielu nauk o człowieku, ma ponadspecjalnościowy i integracyjny charakter. *Pedagogika jest więc multidyscypliną naukową, a nie dyscypliną o wąskim profilu. W tym też sensie należy do grupy nauk „kompleksowych”*³³. Naukowcy powinni współpracować ze sobą w tym zakresie, uwzględniając zarazem granice swoich kompetencji. Przykładowo diagnostyka edukacyjna, która musi wiązać się z przetwarzaniem danych, a nie rejestrowaniem zachowań, staje się jedynie dziedziną pomocniczą, a przy tym niezwykle (...) *użyteczną po połączeniu z wiedzą wychowawczą, dydaktyczno-przedmiotową lub administracyjną (...) zwłaszcza dwu bliskich sobie dyscyplin: psychologii i pedagogiki*³⁴.

W badaniach edukacyjnych głos pedagogów staje się coraz mniej ważny. Wystarczy dostrzec, kto je dzisiaj prowadzi na zamówienie polityczne? Beneficjentami środków unijnych na diagnozowanie polskiej oświaty są przede wszystkim socjolodzy i psycholodzy. Wystarczy przejrzeć najnowsze raporty, publikacje dotyczące tylko oświaty szkolnej, by zobaczyć, kto i na jakim poziomie prowadzi diagnozy, a przy tym by częściowo dowartościować się niskim poziomem interpretacji i analiz pozyskanych nawet najlepiej wystandaryzowanymi narzędziami danych empirycznych. Musimy zatem zacząć od uświadamiania sobie barier, ograniczeń i zniekształceń dialogu naukowego z tymi, którzy tak wśród nas, jak i przede wszystkim w innych naukach społecznych, mieniają się przedstawicielami metodologii „wysokiej”. *Uświadomiona sytuacja (społeczna, edukacyjna, polityczna etc.) musi być nazwana w języku przekraczającym jej wyznaczniki, umożliwiającym jej wyjaśnienie (a więc odniesienie do tego, co wobec niej zewnętrzne) i podjęcie działań w kierunku zmiany. (...) Takie kształtowanie kompetencji krytycznej, kompetencji do rozumienia przekraczającego ograniczenia sytuacyjne, musi być osadzone w obu wymienianych tu obszarach – w bezpośrednim doświadczeniu wyznaczanym przez konkretną pozycję społeczną, kulturową tożsamość i sytuację polityczną oraz w obszarze wiedzy o charakterze „akademickim”. Dopiero krytyczne rozumienie może z kolei stanowić podstawę autonomicznych, podmiotowych działań prowadzących do zmiany sytuacji zniewolenia*³⁵. Człowiek wprawdzie jest w swej istocie łękliwy, gdyż instynkt samozachowawczy powstrzymuje go przed działaniem w sytuacjach zagrożenia, to jednak nie powinien poddawać się dramatowi o rosnącej skali trudności, ale zmagać się z samym sobą.

³³ S. Kawula, *Pedagogika jako swoista nauka...*, s. 14.

³⁴ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2009, s. 11.

³⁵ T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, wyd. trzecie poprawione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 29.

Kiedy w 1990 r. przygotowywałem do druku z Tomaszem Szukdlarkiem książkę o pedagogice krytycznej i antypedagogice, traktowaliśmy ją jako istotny impuls (stąd i nazwa oficyny, w której ukazała się książka) na rzecz budowania pedagogiki wyzwolenia i z jej udziałem konstruowania i realizowania w praktyce edukacji emancypacyjnej. Pewnie nikt nie dostrzegł i nie przejął się tezą, jaką sformułował gdański naukowiec, a – jak się okazuje – miała ona niemalże proroczy charakter. Przytoczę tu jakże kluczowy dla niniejszych rozważań akapit:

*Relacja między pedagogiką wyzwolenia (tj. teoretyczną wizją prowadzenia ku wolności) a wyzwalającą, emancypacyjną edukacją, jest taka, jak między każdą pedagogiką a edukacją – **problematiczna**. W przypadku radykalnej pedagogiki krytycznej problematyczność ta ma jednak szczególną wagę. W pewnym sensie pedagogika radykalna wydawała się bowiem inną teoretyzacją, inną próbą uchwycenia złożonej rzeczywistości wychowania – satysfakcjonująco ogarniającą te jego aspekty, które przedtem w żadnym teoretycznym systemie nie mogły się zmieścić, które przez każdą klasyczną pedagogikę, musiały być uznane za przypadkowe, uboczne zjawiska, współwystępujące co najwyżej (jeśli w ogóle zauważane) z „porządnym” wychowaniem. Jest to grupa teorii zrywająca ze scjentyistycznym obiektywizmem sprowadzanym do przekładalności danych na liczby, z niejasną ideologicznością skrywaną za deklaracjami hołdowania uniwersalnym wartościom tradycyjnej kultury, z zamknięciem w skostniałych ramach pojęć odpornych na konfrontację z żywym doświadczeniem. Toteż perspektywa podważenia roszczeń teoretycznych tej odmiany pedagogiki ma szczególne znaczenie – zmusza bowiem do powstania pytania absolutnie fundamentalnego, ostatecznie, radykalnie pierwszego: pytania o możliwość **istnienia pedagogiki w ogóle**³⁶.*

Dzisiaj, po przeszło dwudziestu latach polskiej transformacji widzę, jak bardzo sami sprzyjamy temu procesowi już nie tylko marginalizacji i wykluczania, ale także kolonizacji własnej dyscypliny naukowej. Nie tylko gdański naukowiec pytał o to, czy pedagogika jest jeszcze w ponowoczesnym świecie możliwa i komukolwiek potrzebna? Wydawało mu się jednak zasadne sformułowanie pytania – Czy mamy do czynienia z końcem pedagogiki w wyniku śmierci polityki rozumianej szeroko, jako (...) *śmierć społecznego działania ukierunkowanego na realizację wartościowych celów*³⁷. To ona miała oznaczać także koniec pedagogiki jako nauki służącej celowemu wychowaniu człowieka. Zdaniem tego pedagoga jedynie możliwą jest taka pedagogika, która zrezygnuje z normatywności, a zatem podda się rygorom nauk społecznych.

Dla (...) wielu pedagogów taka perspektywa, ograniczająca zakres roszczeń teorii do opisu i krytyki, a edukacji do działania „kontekstualnego”, nie kierowanego świadomością celów ani przekonaniem o rozumieniu natury wychowania, będzie niesatysfakcjonująca. Bardzo trudno jest zrezygnować z przekonania o ważności tego, co ma się do zaoferowania innym: o powszechnej ważności uznawanych przez siebie wartości; o tym, że wyprowadzane z tych wartości cele wychowania mogą służyć dobrze także tym, którzy nie dostrzegają ich

³⁶ *Ibidem*, s. 31.

³⁷ *Ibidem*, s. 44.

sensu. Trudno zrezygnować z pedagogiki³⁸. Nauka będąca częścią kultury jest przecież obszarem nieustannego ścierania się tendencji totalizujących (etatystycznych) i różnicujących, dominacji i oporu, toteż walka o bycie INNA dyscypliną naukową powinna koncentrować się na wzmacnianiu różnicy naszej wiedzy o przedmiocie naszych badań i podejmowania aktywnego, a transformatywnego oporu wobec prób ich deprecjonowania i wykluczania z nauki.

Jak widzimy, znakomicie sprzyja analizie pedagogiki wśród innych nauk dychotomia: obcy – swój, gdzie z perspektywy każdej z dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych pedagogika jest dyscypliną dla nich obcą, kiedy złą jakością swoich badań wyklucza się ze świata tych dyscyplin, których przedstawiciele troszczą się o ich jak najwyższy poziom naukowy. Mimo zatem, że w części wywodzi się z filozofii, to jednak już do niej nie przynależy, podobnie jak swoimi wynikami badań jawi się jako obca w stosunku do psychologii, socjologii, etnografii czy nauk politycznych. Obcość pedagogiki wynika z braku gotowości nawet do czytania rozpraw z tej nauki przez naukowców innych dyscyplin, a tym samym z niezrozumiałości zakresu i wartości dokonań, które są niepodważalne pod względem metodologicznym i merytorycznym.

W wysoko rozwiniętych gospodarczo krajach świata pedagogika jest traktowana z szacunkiem, jako odrębna i w pełni uznawana nauka. W jednej z najmłodszych dyscyplin naukowych, jaką jest lingwistyka tekstu, która rozwija się od ćwierćwiecza w szeroko pojmowanej interdyscyplinarnej nauce o tekście (niem. *Textwissenschaft*), zachodnioeuropejscy humaniści dostrzegają także znaczącą i równoważną innym dyscyplinom (retoryka, teologia, jurysprudencja, psychologia, literaturoznawstwo, lingwistyka tekstu) obecność pedagogiki. W prowadzonych przez pedagogów badaniach podstawowych przedmiotem badań części z nich są występujące w analizowanych tekstach regularności, które decydują o tekstualności danego tekstu³⁹.

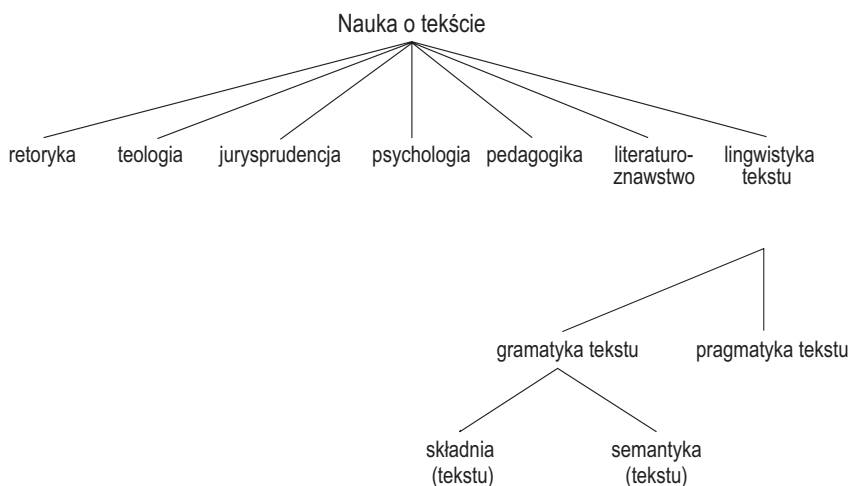
W pedagogice od szeregu lat zwraca się uwagę na to, które jej teksty spełniają kryteria naukowości, a które są tekstami w rozumieniu nienaukowym. Rozprawy teoretyczne ze swej istoty muszą spełniać kryteria kohezji, koherencji, intencjonalności, akceptowalności, informatywności, sytuacyjności i intertekstualności, natomiast rozprawy empiryczne zawierają poprzedzające konceptualizację badań studia teoretyczne, które są opisem i uzasadnieniem sformułowanego problemu badawczego, jak i stanowią podstawę do zdefiniowania i operacjonalizowania zmiennych.

Niezwykle interesującą próbą zamazywania granic dla potrzeb integralności rozwijanej wiedzy i prowadzenia badań niejako w poprzek wszystkich dyscyplin są rozprawy Lecha Witkowskiego. We wstępie do swojej rozprawy o autorytecie ów filozof edukacji zaznaczył: *Praca ta pisana jest w poprzek nurtów, tradycji, perspek-*

³⁸ *Ibidem*, s. 45.

³⁹ H. Vater, *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstu*, tłum. E. Blachut, A. Gołębiowski, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.

tyw i pól działania, zbuntowana przeciwko uświęconym nawykami podziałom, zamknięciom i przejawom ignorancji między nimi. Oczywiście znowu przepraszam za szarganie „świętości” dyscyplinarnych specjalizacji, które co najwyżej zasługują na debaty interdyscyplinarne⁴⁰. Pedagogika zatem, jak każda nauka humanistyczna, powinna być jedną integralną przestrzenią refleksji, zobowiązującą pedagogów do unikania sztywnego trzymania się własnej dyscypliny i subdyscypliny naukowej oraz szufladkowania w niej wiedzy na rzecz jej problematyzowania.



Schemat 1. Klasyfikacja nauk o tekście

źródło: H. Vater, *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstu*, tłum. E. Błachut, A. Gołębiowski, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009 s. 14.

Wiek XXI zapoczątkowuje zupełnie nowy zakres badań humanistycznych i społecznych w obszarze metapoznawczym, a więc tym, którego przedmiotem analiz i sporów są najważniejsze, najbardziej wartościowe, a zarazem łączące przeszłość, kanon, tradycję z terażniejszością i wyzwaniem przyszłości, idee, zjawiska, trendy myśli i teorii. To one przecież stawały się w każdej epoce nurtem poszukiwań i lokowania istoty oraz zakresu czy natężenia interesujących naukowców zjawisk badawczych. Dla pedagogiki, podobnie zresztą jak dla wszystkich nauk humanistycznych i społecznych (cóż za fatalny podział), nie bez znaczenia było, jest i będzie to, co kreuje wiedzę o kondycji ówczesnego, współczesnego czy wyobrażanego sobie przez futurystów człowieka przyszłości i tym samym, jak to wpływało, rzutuje obecnie i będzie wpływać na praktykę – tak kształcenia i wychowania, jak i na całą cywilizację. Na skutek procesów globalizacyjnych i wymuszonej rywalizacją naukową parametryzacji osiągnięć naukowych, kończy się okres skupienia na narodowych naukach pedagogicznych (co nie jest równo-

⁴⁰ L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 26.

znaczne z końcem ich wsobnego rozwoju) na rzecz ich konfrontowania z naukami pedagogicznymi innych krajów, kultur, języków, by ich wzajemne przenikanie wzbogacało poprzez dialog ich rozwój. Tworzy to zupełnie nowy krąg relacji naukowych, przekraczających stan różnego stopnia izolacji, na rzecz ich wymiany, pogłębiania, rewizji, czerpania od siebie nowych inspiracji, wypróbowywania odnowionych modeli czy idei w praktyce i otwierania się na nowe pola badań.

Summary

Pedagogy in a trap between humanities and social sciences

The content of the article is a discussion on the place of pedagogy as a scientific discipline. The author characterizes pedagogy as a discipline locating both in social sciences area as well as in the humanities. Such a location of pedagogy generates methodological problems – including questioning its scientific status. The author perceives pedagogy being interdisciplinary science as a chance for its development enabling the break-up of the scientific disciplines' isolation.