

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie*

PEDAGOGIKA JAKO (NIE-)GORSZA INNA NAUKA

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Pedagogika jako (nie-)gorsza INNA nauka* [Pedagogy as a (Not-)Worse – OTHER Science]. *Studia Edukacyjne* nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 57-84. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

The text analyzes the situation of other science education against the other vs. our own dichotomy. In this perspective, education seen against the background of other humanities and social sciences looks alien to them, especially when poor quality of research leads to the exclusion of pedagogy from the world of science. Pedagogy does not care about its highest academic levels. Despite the fact that education in its part is derived from philosophy, it does not already belong to it like its strange findings in relation to psychology, sociology, ethnography, and political science. The otherness of education is due to a lack of willingness to read pedagogy theses and dissertations by scientists from other disciplines. Moreover it is related with a lack of understanding of the scope and achievements that are evident in terms of methodology and content.

Key words: education, humanities, social sciences, strangeness, research, psychology, sociology, political science

*Skoro istnieję, to nie jestem kimś innym
(Lautréamont, 1982, s. 63)*

Wstęp

Do analizy zasygnalizowanego w tytule problemu wykorzystam tezę pedagogiki krytycznej, której recepcja już od lat odnosi swoje tryumfy w odniesieniu do badania polityki oświatowej, relacji wewnątrzszkolnych między nauczycielami a uczniami, ale nie dostrzega się szerszych możliwości zastosowania jej też do badania procesów, jakie zachodzą w środowisku naukowym. Uwzględnią to jedynie we wspólnej rozprawie z Henry A. Girouxem filozof edukacji Lech Witkowski, skupiając się bardziej na kwestii

(...) trudnej intelektualnie walki akademickiej o sprawę edukacji, demokracji i kultury (...) w trosce o przyszłość świata, która wymaga zaangażowania, zrozumienia

i krytycznego wysiłku. Praca akademicka, zwłaszcza w obszarze edukacji, newralgicznym dla losów jednostek i całych społeczeństw, jak rzadko która profesja uniwersytecka **musi** być jednocześnie obszarem zaangażowania, etyczności i walki, w duchu krytyki i samokrytycyzmu, otwarcia na wrażliwość i potencjał duchowy tego, co zdominowane, oraz służenia ideom demokracji, sprawiedliwości i nadziei – wartościom tak bardzo deficytowym, łatwo wypaczanym i zapominanym w codziennych rytuałach politycznych i akademickich ginącego etosu uniwersyteckiego¹.

Analizie pedagogiki wśród innych nauk znakomicie sprzyja 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 względem 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.

Mój problem brzmi w tym kontekście następująco:

Jak mogą angażować się w sprawy publiczne naukowcy-pedagodzy, kiedy jako jedyni w okresie transformacji politycznej 1989 roku sukcesywnie zostali poddawani procesom kolonizacji i marginalizacji, a więc systematycznego wykluczania ich z dyskursu publicznego przez tzw. elity rządzące, którym wtórują przedstawiciele tzw. nauk wysokich?

Czy poddawani systematycznym i ukrytym mechanizmom „gwałtu kulturowego”, na który zresztą sobie w dużej mierze zasłużyli w okresie PRL-u, pedagodzy mogą jeszcze odzyskać głos w sprawach wymagających właśnie ich kompetencji i wiedzy?

Czy może obciążeni winą za służalczość władzy minionego ustroju muszą odbyć najpierw długą, być może pokoleniową, kwarantannę, izolację, aby rządzący przekonali się o czystości, a więc uwolnieniu już od syndromu *homo sovieticus*, możliwości działania i naszych szczerych intencji zaangażowania się w inną już edukację i naukę?

Negowanie naukowości pedagogiki

Dla uznania za naukową współczesną pedagogikę, nie bez znaczenia jest to, jaką naukowiec przyjmie wobec przedmiotu swoich badań pozycję i rolę:

¹ H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 25-26.

czy taką, jaka obowiązuje w naukach przyrodniczych, doświadczalnych typu *sophia*, a więc eliminując całkowicie z procesu badawczego czynniki subiektywne, jak np. jego osobowość, światopogląd, postawa życiowa, zaangażowanie polityczne, wiara, sympatie i antypatie itp. i kierując się w swoich dociekaniach wiarygodnymi, obiektywnymi, a więc metateoretycznymi czy metaparadygmatycznymi kryteriami wglądu i oceną określonych treści oraz związanych z nimi praktyk pedagogicznych (choćby nawet psychologdy wiedzą, że to jest niemożliwe), czy może przyjmie postawę charakterystyczną dla przedstawicieli nauk humanistycznych – *phronesis*, dla których nie jest w pełni możliwa „neutralizacja” czy całkowite oddzielenie w procesie poznania subiektywnych czynników, gdyż stają się one także uobecnianym komponentem dociekań?

Bogdan Suchodolski pisał w 1970 roku:

Dyskusja nad charakterem pedagogiki jako nauki toczy się od dawna. Przez długi okres czasu koncentrowała się ona wokół dostrzeganej powszechnie dwoistości tej dyscypliny, a mianowicie wokół faktu, iż zajmuje się ona zarówno opisywaniem rzeczywistości, jak i ustalaniem dyrektyw działania, mającego tę rzeczywistość zmieniać w sposób pożądaný i zamierzony².

Problem braku naukowości pedagogiki w świetle podejścia pozytywistycznego miał wynikać z tego, że nie jest ona jedynie nauką idiograficzną, ale także zajmuje się rzeczywistością postulowaną – wartościami, ideałami, dyrektywami, wzorami kształcenia i wychowania, a więc także tym, co wykracza poza możliwość formułowania badanej rzeczywistości w trybie oznajmującym, sprawozdawczym, który podlega weryfikacji w kategorii prawdy lub fałszu. Tym samym, każdy sąd wartościujący, postulat, apel, zobowiązanie, wskazanie, sąd normatywny w prezentowaniu treści dotyczących wychowania czy kształcenia wyklucza pedagogikę z nauk, gdyż „(...) działalności pedagogów w tej dziedzinie można traktować tylko jako filozofię czy politykę, jako ideologię i moralistykę wychowawczą”³.

Skoro pozytywiści uznają, że to, co jest postulowane, nie może być sprawdzalne w oparciu o wzory badań nauk przyrodniczych czy społecznych, jak psychologia i socjologia, to także filozofia czy nauki o polityce też nie są naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu. Jeśli tak, to pedagogika znajduje się w zupełnie dobrym towarzystwie, tyle tylko, że traktowana jest jako gorsza filozofia (w tym także filozofia wychowania), niższego rzędu socjologia wychowania, czy niskiego poziomu ideologia wychowania/kształcenia (tu szczególnie podatna na ortodoksję, propagandyzm lub polityczną poprawność).

² B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 5.

³ Tamże.

B. Suchodolski chciał wyeliminować ten dylemat i wspomnianą powyżej schizoidalność pedagogiki, sprowadzając ją do dwóch wersji: w podejściu idiograficznym pedagogika byłaby nauką o wychowaniu, a więc nauką *sensu stricto*, zaś w podejściu aksjonormatywnym, w którym obowiązują sądy postulatywne o wychowaniu i kształceniu, byłaby pedagogiką, a zatem czymś gorszym. W związku z tym jednak, że sama rejestracja kluczowych dla nauki fenomenów w przypadku wychowania i kształcenia nie wystarcza, konieczne jest nadanie im odpowiedniego kierunku, orientacji, a więc wskazanie na cele, wartości czy sensy, bez których nie można stwierdzić, czy wychowanie ma miejsce czy nie, jaka jest jakość kształcenia, czy efekt uczenia się itp. Żadne nauki społeczne, jak psychologia czy socjologia, nie są zainteresowane tym, by badając wychowanie lub kształcenie włączać w proces poznania ich wartościująco-normatywne funkcje. To, co nienaukowe przypisano zatem pedagogice, zarzucając jej zarazem z tego powodu ową nienaukowość. Paradoks? A jakże. Co gorsza, nawet nauka o wychowaniu nie mogła ukonstytuować się jako dyscyplina naukowa, gdyż z racji jej społecznie użytecznej funkcji musiała uwzględniać ów normatywny charakter badanych zjawisk. Nie da się rozwijać pedagogiki jako wiedzy o rzeczywistości wychowawczej, opiekuńczej, czy dydaktycznej bez uwzględnienia w niej celów/wartości, które nadają jej sens i kierunek.

B. Suchodolski sam przyznał, że podział tej dyscypliny naukowej na dwie różne dyscypliny naukowe, z których jedna miałaby mieć charakter opisowy, a druga normatywny nie prowadził do pozytywnych wyników, skoro żadna z nich nie mogła być oderwana od najbardziej istotnych właściwości badanych procesów. A jednak bronił naukowości pedagogiki, ukazując jej specyfikę na tle innych nauk.

Nie wydawało się słuszne, by pedagogikę oddzieloną od nauki o wychowaniu traktować jako zespół nienaukowych dyrektyw kierujących wychowaniem. Stanowisko to było wynikiem generalnego zakwestionowania neopozytywistycznej koncepcji nauki z punktu widzenia doświadczeń tzw. nauk praktycznych. Gdyby pojęcie nauki miało być ograniczone do tych dyscyplin, które formułują swe sądy wyłącznie w trybie oznajmującym, pozostawałyby poza nauką wielkie dziedziny nowoczesnego poznania, którym trudno skądinąd odmówić naukowego charakteru. W takim położeniu znalazłyby się różne dyscypliny społeczne, a zwłaszcza nauki prawne i ekonomiczne; w takim położeniu znalazłaby się medycyna; wreszcie wielka dziedzina nauk technicznych musiałaby również być wyłączona z zakresu nauki⁴.

Nie jest jednak tak, jak sądził ów pedagog, że pedagogika łącząc elementy opisowe i normatywne nie jest dyscypliną osamotnioną wśród innych nauk, skoro znacznie większy akcent położony w tych pozostałych dyscyplinach czy dziedzinach poznania właśnie na diagnozę i eksperymenty mimo

⁴ Tamże, s. 9.

wszystko wyniósł je ponad pedagogikę, pozostawiając na obrzeżach naukowości poznania. Cóż z tego, że samym sobie usiłujemy od lat wmawiać, że konieczność uwzględniania w poznaniu pedagogicznych zjawisk – celów, norm i wartości wcale nie musi świadczyć o nienaukowości naszej dyscypliny. B. Suchodolski pisze: „(...) wręcz przeciwnie – wymagają one właśnie krytycznej i racjonalnej analizy, prowadzonej zgodnie z rygorami nauki”⁵.

Pedagogika nie jest wyjątkiem wśród pokrewnych sobie nauk społecznych, jak psychologia czy socjologia, których koniec był już zapowiedziany wielokrotnie przez wielu jej przedstawicieli, jak i oponentów. Jak słusznie pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska:

Ogłaszanie „końców...” ma długą tradycję. Zapowiedź końca mamy już w Biblii. Zainteresowanie owymi „końcami...” w pewnych okresach historycznych zdecydowanie wzrasta, a wiąże się to zwykle z wydarzeniami mającymi traumatyczny charakter. Falowanie tego zainteresowania można by rozpatrywać w kategoriach mody. Jeżeli jednak punktem zainteresowania można czynić pedagogikę, to należy ten problem rozpatrywać w kontekście idei i ideologii kształtujących określoną formację intelektualną ludzi, odpowiedzialną za zmianę kulturową⁶.

Bydgoska profesor opowiada się za tym ostatnim powodem ogłaszania końca pedagogiki jako nauki.

Powołała się przy tym na tezy końca historii i końca człowieka Francisa Fukuyamy oraz idee upadku wielkich narracji według Michela Foucaulta, gdyż pozwalają one na doszukiwanie się końca pedagogiki jako dyscypliny naukowej nie będącej w stanie, w ponowoczesnym świecie, dalej upelmocnić określoną wizję wiedzy i edukacji człowieka na skutek dekonstrukcji i rozbicia „(...) jednolitej dotąd wizji świata na nieskończoną wielość gier językowych i kontekstualny charakter wszelkich prawd (...)”⁷. Trudno się z tym nie zgodzić, choć wiemy, że zjawisko rewolucji naukowych i zmiany w ich wyniku paradygmatów dotknęło wszystkich dziedzin wiedzy, także nauk ścisłych. Dlaczego zatem pedagogika miałaby się ostać jako ostatnia z nauk humanistycznych i społecznych, a określana bardzo szeroko jako wiedza o wychowaniu i kształceniu człowieka?

Gdyby przyjąć za kryterium rozstrzygające, jaka wiedza jest naukowa a jaka nie, a takie konstruował pozytywizm, należałoby stwierdzić, że pedagogika nie mogła skończyć się jako tak pojmowana nauka, skoro sama jest w tym paradygmacie *in statu nascendi*. Jak więc może nastąpić koniec czegoś, co jeszcze jako takie nie zaistniało? Nikt już chyba dzisiaj nie zaprzeczy, że pedagogika, wyłoniwszy się z filozofii, nie zdołała się usamodzielić w zgodzie

⁵ Tamże, s. 10.

⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2009, s. 11.

⁷ Tamże, s. 14.

z pozytywistycznym paradygmatem, będąc nieustannie, jak to określili: Władysław P. Zaczyński – „nauką cudzołożną”, Kazimierz Sośnicki – „kompleksem wiedzy wyczerpanej”⁸, a Stanisław Nalaskowski – „nauką allogeniczną”⁹.

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.] wieku¹⁰.

Tym samym, pedagogika ma nieustanny problem z własną tożsamością, choć takowego w ogóle nie doświadczają ani socjologia, ani też psychologia, a przecież także przynależą do powyższego typu nauk.

Może za szybko uwierzyliśmy i przyjęliśmy za pewnik, za wielokrotnie podtrzymywaną przez scjentyście zorientowanych psychologów tezę, że pedagogika nie spełniając wszystkich rygorów metodologicznych nauk empirycznych, nie jest i nigdy nie będzie tak rozumianą nauką. Jak pisał, a wskutek wielokrotnych nakładów swojej publikacji utrwalał to w społeczności uczonych, 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 pedagogika¹¹.

Nie wzmacniało to motywacji badawczej pedagogów do prowadzenia badań w taki sposób, żeby tego typu argumenty nie mogły się więcej pojawiać. Inna kwestia, to czy spełnia je psychologia i socjologia. Warto do niej powrócić w innym miejscu, by dostrzec, że mają one takie same problemy ze swoją tożsamością i scjentyście pojmowaną poprawnością metodologiczną, jak pedagogika.

Oceniani z pozycji wyższości wobec niej psychologii, nie dokonywaliśmy weryfikacji zasadności takich twierdzeń i ocen, przyjmując je za jedynie słuszne i prawdziwe. Nawet Bogdan Suchodolski podkreślał przed przeszło ćwierćwieczem, że pedagogiki nie ma także wśród nauk o człowieku. Jeśli ma ona szanse na to, by znaleźć się pośród nich, to

⁸ W.P. Zaczyński, *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych dydaktycznych*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1991, 3, s. 99.

⁹ S. Nalaskowski, *Metody badań i diagnozowania edukacji*, Toruń 2003, s. 13.

¹⁰ W.P. Zaczyński, *O potrzebie teorii*, s. 100.

¹¹ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1978, s. 60.

(...) nie dzięki podobieństwom do innych dyscyplin naukowych, ale dzięki temu, czym się od nich różni. (...) Pedagogika jest szczególnie predestynowana do badania możliwości, bytu potencjalnego. (...) Utopia winna poprzedzać planowanie, w przeciwnym razie planowanie będzie tylko powielaniem rzeczywistości. Powołanie tak człowieka, jak społeczeństwa może stać się przedmiotem pedagogiki¹².

Być może zatem, także w tym kontekście rację miał Siegfried Bernfeld, kiedy pisał, że pedagogika nie jest jeszcze nauką, ale „poetyką o wychowaniu” pozbawioną bazy empirycznej¹³.

Nadal formułowana jest teza, że pedagogika polska jako dyscyplina naukowa w powyższym paradygmacie, chociaż nosi pewne jego znamiona (np. proces jej instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji, zaistnienie w strukturach akademickiego kształcenia i prowadzonego w nich procesu badawczego, wzrost jej atrakcyjności społeczno-politycznej na skutek dającej się udokumentować skuteczności zastosowania niektórych idei i leżących u ich podstaw przesłanek itp.), musi być jednak dalej doskonalona, by osiągnąć najwyższy stopień naukowego rozwoju. Tym samym, łatwiej przyjąć opinię, że pedagogika jako nauka znajduje się w fazie kryzysu, jaki został wywołany czynnikami zewnętrznymi wobec niej, niż powrócić do źródeł jej powstania, w świetle których pozytywizm nie jest, a w humanistyce nie powinien być, jedyną wykładnią jej stopnia naukowości. Przedmiotem badań podstawowych i stosowanych w pedagogice jest bowiem proces kształcenia i wychowania, u podstaw którego leży określona wizja człowieka i sztuka jego wychowywania.

Pedagogika została decyzją administracyjną minister nauki i szkolnictwa wyższego przeniesiona z dziedziny nauk humanistycznych do nauk społecznych, toteż wyżej cenione są rozprawy naukowe, których badania zostały przeprowadzone w paradygmacie wiedzy stosowanej, aniżeli podstawowej. Tymczasem kształcimy na pedagogice jako odrębnym kierunku studiów, który jest przypisany do kilku obszarów i dziedzin nauk. Taka sprzeczność sprzyja patologiom. Degradacja tej dyscypliny jest w jakiejś mierze także powodem jej autodegradacji ze względu na część jej przedstawicieli, jak i oponentów z nauk pogranicza, głównie psychologii i socjologii. Tymczasem, w tym ostatnim przypadku poziom tzw. naukowości wcale w nich nie jest wyższy. Czym zresztą mierzyć poziom unaukowania danej dyscypliny wiedzy? Liczbą wydanych książek, podręczników akademickich, cyfrowania, czasopism naukowych o charakterze międzynarodowym.

W żadnej innej nauce społecznej nie ma chyba tak wyraźnych różnic w samookreśleniu się badaczy po stronie nauk behawioralnych albo humanistycznych, jak to dzieje

¹² Za: M.S. Szymański, *XXX-lecie Wydziału Pedagogicznego UW*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1984, 3, s. 155-156.

¹³ W. Brezinka, *Methatheorie der Erziehung*, München 1978, s. 2.

się wśród pedagogów. Jedni z nich opowiadają się wyraźnie za traktowaniem własnej nauki jako wyjaśniającej badane rzeczywistości. Z kolei inni widzą sens jej uprawiania w postaci interpretowania istniejącej rzeczywistości edukacyjnej, refleksji nad nią i przez to dochodzenia do coraz pełniejszego rozumienia tego istotnego aspektu naszej kultury¹⁴.

To jednak nie pedagodzy mają problem z rozwiązaniem tego dylematu, gdyż od lat znakomicie sobie z nim radzą, stosując metody nauk społecznych lub humanistycznych w zależności od tego, co jest przedmiotem ich badań i które metody najlepiej im służą do rozwiązania postawionego problemu. Słusznie zatem Stanisław Kowalik docenia u pedagogów integrowanie przez nich obu podejść, skoro stopniowo zacierają się różnice między podejściem wyjaśniającym a rozumującym:

Rygoryści metodologiczni mogą pouczyć, co jest dobre, a co złe dla tej nauki; mogą próbować odebrać jej uprawnienia do bycia dojrzałą (wartościową) dyscypliną nauki; mogą wreszcie deprecjonować jej osiągnięcia badawcze, w końcu jednak to praca badawcza samych pedagogów zadecyduje o kierunkach dalszego rozwoju ich dyscypliny¹⁵.

Coraz silniej wywierana jest presja, by pedagodzy określili się, czy są bardziej zakorzenieni w dziedzinie nauk humanistycznych czy społecznych. Choć stopnie i tytuły naukowe uzyskują w tej pierwszej, sprawia, że względu na dominację edukacji w obszarze jej zainteresowań poznawczych i interwencyjnych, jako określonego wycinka rzeczywistości, który jest badany głównie przez przedstawicieli nauk społecznych, także w debacie na temat europejskich ram kwalifikacyjnych pedagogów, że sięgnięto po *modus vivendi* i osadzono ją w obszarze między dziedzinami nauk.

Pedagogika powinna nie ograniczać swego oglądu rzeczywistości do poziomu „tu i teraz”, a także nie powinna uciekać na poziom filozoficznych spekulacji. Między tymi dwoma poziomami musi pojawić się teoria średniego zasięgu. Bez niej stosowanie eksperymentów w pedagogice nie ma większego sensu¹⁶.

Pedagogika może zatem rozwijać się zarówno jako nauka humanistyczna w obszarze swoich badań podstawowych, interpretatywnych, jakościowych, jak i nauka społeczna, która zmierza do wyjaśniania badanej rzeczywistości edukacyjnej i weryfikowania skuteczności stosowanej w niej interwencji pedagogicznej.

Gdyby uznać za słuszne tezy D. Kubinowskiego o powodach zakompleksienia pedagogów, którzy porównują się nieustannie z socjologami i psychologami, to dla poprawy samopoczucia pedagogów należałoby sięgnąć do

¹⁴ S. Kowalik, *O możliwości stosowania metody eksperymentalnej w pedagogice. O statusie naukowym pedagogiki*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2005, 1, s. 119.

¹⁵ Tamże, s. 119-120.

¹⁶ Tamże, s. 131.

najnowszych studiów z dyscyplin naukowych pogranicza, które mienią się byciem lepszymi od pedagogiki, by dowiedzieć się, że i one nie są w pełni „unaukowione”, biorąc za punkt wyjścia do tej oceny paradygmat badań pozytywistycznych. Peter L. Berger stwierdza bowiem:

W swoich ośrodkach w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych socjologia nie jest w zbyt dobrej formie; charakteryzują ją dwie równie wyniszczające tendencje – fetyszizm metodologiczny, który coraz bardziej wyrafinowane metody ilościowe stosuje do studiowania coraz bardziej trywialnych zagadnień, i chęć używania socjologii jako instrumentu propagandy różnorodnych ideologii kontrkulturowych¹⁷.

To, że socjologia współczesna ma problem z przedmiotem swoich badań nie musi już nikogo dziwić, ale że znajduje się w metodologicznie podobnej, co pedagogika, sytuacji powinno ulżyć pedagogom. Metodolog nauk socjologicznych Paweł Sztabiński stwierdza bowiem:

Jak wiadomo, przedmiotem zainteresowania socjologii są zjawiska społeczne. Na zjawiska te, co podkreślał znany socjolog amerykański Hubert Blalock, wpływa tak wielka liczba czynników, których nie sposób kontrolować, że prognozy socjologiczne są szczególnie trudne. Badacz tak naprawdę nie jest w stanie do końca przewidzieć, w jakim kierunku będą zmierzały zmiany. Choć prowadzimy różnego rodzaju analizy, które pozwalają prognozować, ostatecznie reakcje społeczeństwa są niemożliwe do przewidzenia ze stuprocentową pewnością. Dlatego trzeba stale powtarzać badania socjologiczne, nawet dotyczące tej samej problematyki. I tak się robi¹⁸.

Nie tylko ten naukowiec przyznaje, że każdy socjolog jest uwikłany w pewien system wartości, ma swój sposób postrzegania rzeczywistości, socjologiczną wyobraźnię i intuicję, a i zdarza się, że jest osobiście zaangażowany w świat, który poddaje własnej diagnozie, toteż trudno tu o uzyskanie pełni obiektywizmu czy uniknięcie wpływu tak osobistych czynników na interpretację wyników badań. Także Kazimierz Frieske jako socjolog powątpiewa w bezstronność ekspertów, twierdząc:

(...) nie ma takich. Zawsze ludzkie myślenie jest uwikłane w świat wartości, a Weberowska teza o tym, że nasza bezstronność jest chroniona przez respekt dla reguł warsztatu naukowego, wydaje się ulotna. We współczesnym świecie te reguły warsztatu naukowego „rozłażą się pod palcami”¹⁹.

Już Max Weber zakwestionował traktowanie socjologii jako nauki wzorującej się na naukach przyrodniczych, a Robert K. Merton traktował swoją dyscyplinę jako „niedojrzałą”, gdyż ma problemy z kwantyfikacją i odkrywaniem

¹⁷ P.L. Berger, *E-mail od profesora Petera L. Bergera*, [w:] *Po co nam socjologia. Książka dla kandydatów na studia socjologiczne i studentów*, Warszawa 2009, s. 13.

¹⁸ *Socjologia diagnozuje*, Z Pawłem Sztabińskim rozmawia Aleksandra Jackowska, [w:] *Po co nam socjologia*, s. 67.

¹⁹ *Socjologia a problemy społeczne*, Z Kazimierzem Frieske rozmawia Paweł Szybka, [w:] *Po co nam socjologia*, s. 75.

praw rządzących rzeczywistością społeczną. W latach 20. XX wieku Florian Znaniecki pisał o potrzebie włączenia do metod badań tej nauki dokumentów osobistych, biografii itp. Większość badanych faktów czy procesów społecznych, jakie zachodzą społeczeństwach, posiada – jego zdaniem – cechy przybliżonej powtarzalności, więc można je rozpatrywać jako przyczynowo uwarunkowane. Socjologia czyni je przedmiotem swoich badań, będąc jednak częściowo bezradną, jeśli w tych procesach występuje pierwiastek twórczy. Z punktu widzenia nomotetycznego musi jednak te pierwiastki pomijać,

(...) jeżeli chce osiągnąć systematyczną, wolną od sprzeczności teorię badanych zjawisk, zasady bowiem analizy i syntezy przyczynowej są zupełnie niewspółmierne z tymi, którymi kierować się winna analiza i synteza twórczości (...) ²⁰.

Ponieważ zaś czynności twórcze i procesy przyczynowe w życiu współistnieją, łączą się i krzyżują bez żadnego racjonalnego porządku, tego rodzaju badanie nie może doprowadzić do systematycznej naukowej syntezy. Wynikiem jego może być jedynie pewna pojęciowa orientacja w danym konkretnym okresie ewolucyjnym, która na podstawie klasyfikacji i opisu najważniejszych zjawisk stawia mniej lub więcej prawdopodobne hipotezy co do ich związku ²¹.

Podmiot badań nauk społecznych i humanistycznych jest bardziej złożony niż przedmioty badań nauk przyrodniczych, a zjawiska społeczne, w odróżnieniu od fenomenów fizycznych, są także historycznie zmienne. Sytuację pogarsza nie tylko fragmentaryzacja tych nauk, ale i występująca w nich wielość paradygmatów. Nauki te wreszcie nie są w stanie modelować procesów społecznych w sposób tożsamy dla nauk przyrodniczych i nie dysponują możliwościami laboratoryzowania badanego świata, gdyż naruszałoby to zasady etyki na skutek konieczności zastosowania inżynierii społecznej, manipulacji eksperymentalnej zmiennymi, a więc stosowania dla realizacji celów poznawczych pewnej dozy przemocy bądź to wobec natury, bądź kultury i aktorów społecznych ²².

Antoni Sulek może wzmocnić poczucie wartości naukowej pedagogów, gdyż – jak sam przyznaje w jednym z wywiadów – socjologowie także przegrywają w porównywaniu stopnia naukowości z naukami przyrodniczymi, gdyż zachowania ludzkie i postawy nie podlegają jednolitym algorytmom jak w matematyce.

Niewątpliwie, jeśli chodzi o precyzję pojęć, rozwój teorii czy możliwość ustalania związków przyczynowych, to nauki przyrodnicze są bardziej rozwinięte. Jednak, gdy tak mówimy, to mierzymy obie grupy nauk tymi miarami, które wymyśliły nauki przyrodnicze. W tej sytuacji nauki społeczne są gorsze z definicji. Ale różnice między

²⁰ F. Znaniecki, *Prawa psychologii społecznej*, Warszawa 1991, s. 935-936.

²¹ Tamże.

²² Ł. Afeltowicz, K. Pietrowicz, *Maszyny społeczne. Wszystko ujdzie, o ile działa*, Warszawa 2009, s. 35.

socjologią i naukami przyrodniczymi mają charakter podstawowy. Dotyczą rodzaju myślenia, sposobu opisu zjawisk, badania. Fizyka jest nauką abstrakcyjną, teoretyczną, opisuje struktury ukryte i procesy podstawowe. Socjologia, gdyby była taką nauką, za bardzo oddalilibyśmy się od myślenia ludzkiego. Ludzie by siebie w niej nie odnaleźli. (...) Zjawiska społeczne mają charakter płynny i subiektywny. Jak mierzyć oceny, wartościowania?²³

Nazwa dyscypliny jako przeszkoda

Pedagogika już w słotwórczej budowie swojej nazwy, która okazała się dla niej samej nieszczęsną, nie zawiera w formancie przyrostkowym ani greckiego *graphos* (jak np. ma to geografia, etnografia), ani *logos* (jak ma np. psychologia, geologia, fizjologia, biologia itp.). Także i tu została zdradzona przez tych, którzy porzuciwszy grecką tradycję, zamiast nadać poznaniu i wiedzy o wychowaniu nazwę pedagogia (gr. *grafo* – pisać) lub pedagogologia (gr. *logia* – *logein* – zbierać, mówić), znaleźli jedynie słuszne usprawiedliwienie i uzasadnienie dla nauki o nim w pojęciu równie greckiego pochodzenia *paidagogija*²⁴. Nie od etymologii określenia danej dyscypliny zależy to, czy jest ona nauką czy nie. Medycyna, matematyka, czy astronomia też nie mają wspomnianych powyżej formantów przyrostkowych, a nikt nie wątpi w to, że są naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Jak twierdzi B. Suchodolski:

Astronomia nie ma wpływu na to, co robią gwiazdy, a ornitologia nie kształtuje życia ptaków. Gwiazdy i ptaki nie zależą od badacza, są przedmiotem jego obserwacji jako rzeczywistość zupełnie innego rodzaju niż refleksja, której jest ona poddawana. (...) Gdy więc przeciwstawiamy pedagogikę jako naukę o wychowaniu samemu wychowaniu jako rzeczywistość, którą nauka ta bada, powinniśmy zdawać sobie sprawę z tego, iż przeciwstawienie to nie jest tak ostre, jak się to potocznie sądzi; pedagogika jest nauką badającą rzeczywistość, którą współwytwarza. Ponieważ nie zachodzi pełna identyczność rzeczywistości wychowawczej i nadania tej rzeczywistości, rozróżnienie wychowania i pedagogiki zachowuje swą prawomocność: ponieważ jednak obie te strefy – rzeczywistości i poznania – zachodzą na siebie, ostrość przeciwstawienia powinna być złagodzona²⁵.

Medycyna także współtworzy rzeczywistość, którą bada, podobnie jak psychologia.

A jednak nadal postępujemy naukowość pedagogiki jako gorszej innej. Może dlatego, że pedagog jako badacz wcale nie musi poznawanej przez

²³ *Socjologia jako nauka*, Z Antonim Sułkiem rozmawia Tomasz Kukołowicz, [w:] *Po co nam socjologia*, s. 89-90.

²⁴ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 23.

²⁵ B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, s. 14.

siebie rzeczywistości wychowawczej współtworzyć, wpływać na nią. Nie trzeba być nauczycielem, by badać proces kształcenia w klasie szkolnej. To, że w kształceniu czy wychowaniu tkwi jakaś „pedagogika”, wcale nie oznacza, jak pisał Suchodolski, „że w pedagogice zawiera się – jako jej doświadczenie – określone wychowanie”²⁶, gdyż praktyka wychowania jest tylko jedną z części pedagogiki. Drugą, dopełniającą ją częścią jest właśnie wiedza o tym doświadczeniu, refleksja, jego teoria, czy odkryte prawidłowości wychowania i/lub kształcenia.

Być może przeszkodą w uznaniu pedagogiki jako nauki jest pierwotny charakter zakorzenienia jej znaczenia w praktyce, od początków istnienia ludzkości, a więc w opisie i przekazie wiedzy na temat inicjacji u ludów pierwotnych, która z biegiem epok zmieniała się w coraz bardziej zamierzony wpływ dorosłych na młode pokolenia. *Paidagogos* to jednak ten, który prowadzi dzieci, troszczy się o nie, sprawuje nad nimi opiekę, a nie ten, kto zajmuje się teorią tej opieki czy prowadzenia dzieci. Dlatego filozof Radim Palouš uważa, że istotą pedagogiki, która zajmuje się przecież także osobami dorosłymi i starszymi nie jest to, co zawiera się w przedrostku **ped-**, ale w formancie przyrostkowym **agogika**. *Agogé* pochodzi bowiem od greckiego prowadzenie kogoś, wychowywanie, dyscypliny, sposobu życia, przeprawy, odjazdu, gdzie *agón* – to zawody, wysiłek, dążenie; *agein* – to prowadzić, ciągnąć za sobą lub *age* – dalej, ku górze.

Tak rozumiana **agogika** może zatem zajmować się teorią wychowania na dwa sposoby: 1) **fundamentalny** – kiedy to poszukuje źródeł, sensu i ontologicznych przesłanek wychowania, 2) **praktyczny** (stosowany) – kiedy to zajmuje się stanowieniem aktualnych i konkretnych celów oraz środków wychowania²⁷.

Kto i dlaczego deprecjonuje pedagogikę jako naukę?

Kto i dlaczego kwestionuje naukowość pedagogiki? Niewątpliwie czynią tak filozofowie. Oto Stefan Sarnowski przypuścił atak na naszą dyscyplinę na początku lat 90. XX wieku, kiedy ta usiłowała wykazać swoją wartość, deprecjonowaną przez kilkadziesiąt lat w okresie PRL-u w wyniku połączenia wychowania z ideologią i polityką, co w szczególny sposób wzmagало – jego zdaniem – zjawisko pedagogizmu.

Pedagogika – pisze Sarnowski – w nieuzasadniony sposób zgłasza roszczenia do miana nauki, kiedy odwołuje się do ideologii scjentyzmu i pozytywizmu, gdyż nie jest w stanie uzasadnić swój „optymizm pedagogiczny” (...) czyli przekonania, że wła-

²⁶ Tamże, s. 17.

²⁷ R. Palouš, *K filosofii výchovy (východiska fgunamntální agogiky)*, Praha 1991, s. 17.

ściwie wszystkie cele w zakresie nauczania, a zwłaszcza wychowania, są możliwe do osiągnięcia. Są możliwe tak samo, jak jest możliwe – oczywiście dzięki nauce – całkowite opanowanie sił przyrody, wykorzystanie ich do własnych celów²⁸.

Pedagogika – stwierdza dalej – nie dysponuje metarefleksją i nie może, jak socjologia, historia czy psychologia (...) poszczycić się nazwiskiem jakiegoś wybitnego twórcy, który poniekąd otwierałby dla niej bramy do nauki, nazwiskiem o zbliżonej randze, jak A. Comte czy E. Durkheim dla socjologii, L. Ranke dla historii, W. Wundt dla psychologii. Czy kimś takim dla pedagogiki mógłby być J.F. Herbart (1776-1841)? (...) pedagogika nie ukształtowała się tak, aby pretendować do miana nauki – i przez to zalegalizować zgodnie z obowiązującymi wymogami swą faktyczną obecność – jak to miało miejsce w przypadku psychologii. Jeśli już można mówić o pedagogice jako nauce, to wyłącznie dzięki obecności w niej psychologii. Dowodem na to może być chociażby herbartyzm. Pedagogika więc jako nauka byłaby niczym więcej tylko przejawem – i to najjaskrawszym – psychologizmu²⁹.

Podobnie degradował pedagogikę Andrzej Papuziński, obciążając ją winą za zaangażowanie się w systemie totalitarnym w ideę powszechnie obowiązującego, doskonałego systemu myślowego, która z jednej strony czyniła filozofię światopoglądową „światłem na drogach życia każdego z nas”, z drugiej zaś osadzała swoją ówczesną wiedzę „na mieliźnie spłyconych prawd o człowieku”³⁰. Bez pozbycia się nieadekwatnego wzorca naukowości i bez umieszczenia w zupełnie nowej perspektywie sensu, które doprowadziłyby do zmiany profesjonalnej samoświadomości, pedagogika skazana będzie na „(...) syzyfowy trud leczenia swej dyscypliny w sposób usuwający objawy, ale bez ingerencji w przyczyny dolegliwości”³¹. Pedagogika musi odstąpić od nowożytnego pojmowania nauki jako podmiotowego panowania nad światem na rzecz „(...) podjęcia poszukiwań takiego sposobu wyistoczenia godności, które przez dostrzeżenie człowieczeństwa w drugim człowieku zagwarantuje zachowanie własnego człowieczeństwa”³².

Im niższy poziom badań naukowych w pedagogice, tym narasta większa wrogość w stosunku do niej i jej reprezentantów przez Innych jako lepszych, a którzy zaczynają dążyć do zastąpienia pedagogiki i prowadzenia badań bez niej, bez jej udziału. Szczególnie silnie widać to w obszarze jeszcze tak niedawno zarezerwowanym tylko dla pedagogiki porównawczej i szkolnej, a mianowicie w naukach o zarządzaniu. Badacze tej dyscypliny naukowej już nawet nie zadają sobie trudu, by przeczytać jakąkolwiek wcześniej wydaną rozprawę na temat polityki oświatowej czy zarządzania oświatą. Przedmiot

²⁸ S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Bydgoszcz 1993, s. 18.

²⁹ Tamże, s. 20.

³⁰ A. Papuziński, *Pedagogika a egzystencja. Krytyka nauki w filozofii współczesnej jako pytanie o racjonalność pedagogiki*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, s. 36.

³¹ Tamże, s. 66.

³² Tamże, s. 67.

badania pedagogicznych jest wchłaniany przez specjalistów w zakresie zarządzania jako własny i traktowany już na wyłączność, gdyż jest poznawany przez tzw. wyższą = lepszą dyscyplinę naukową.

Pedagogika między ideologią a polityką

O niedostrzeganiu pedagogiki wśród nauk o człowieku, mimo że od swojego zarania zajmuje się problematyką istoty i powołania człowieka jako *homo educandus*, pisał Bogdan Suchodolski w swoim znamienym tekście z 1989 roku, stawiając zasadnicze pytanie o przyczynę tego stanu rzeczy nie tylko w Polsce, ale w wielu państwach europejskich.

Czy można tę swoistą dyskryminację wyjaśnić marną opinią, jaką pedagogika ma w świecie akademickim? Czy należy być zdania, iż pedagogika zostanie dostrzeżona i dopuszczona do pałacu nauk o człowieku dopiero wtedy, gdy się stanie bardziej „naukowa”, przynajmniej tak jak psychologia czy socjologia?³³

Negowanie naukowości pedagogiki – zdaniem Mariana Nowaka – jest w naszym kraju pochodną wciąż jeszcze myślenia o niej kategoriami ideologicznej dyscypliny okresu komunistycznego, a więc „nauki” pozbawionej nie tylko autonomii, ale i podlegającej politycznym manipulacjom czy naciskom.

W tej sytuacji, a także przy docierającym do Polski stylu uprawiania pedagogiki krytycznej, stosunkowo łatwo było zmarginalizować pedagogikę w życiu społecznym i w dyskusjach naukowych, a nawet *altrove* (tu i tam) głosić upadek czy wręcz śmierć pedagogiki³⁴.

Okres powstawania zrębów nowego ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego III RP ujawnił skalę bezradności i zagubienia u wielu pedagogów, skoro zdecydowana większość literatury specjalistycznej z nauk o wychowaniu utraciła nie tylko moc obowiązywania, ale po prostu się aksjologicznie zdezaktualizowała. Przed pedagogami pojawiła się konieczność dokonania głębokiego namysłu nad tym, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne, by dorobek cywilizacyjny i kulturowy naszego narodu, jakże silnie degradowany w okresie istnienia PRL – państwa o ograniczonej suwerenności – sprzyjał kreowaniu tożsamości i samostanowienia wszystkich obywateli, w tym szczególnie młodego pokolenia, by przywrócić standardy naukowe także badaniom w naukach pedagogicznych.

³³ B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku*, Rocznik Pedagogiczny, 1989, 12, s. 9.

³⁴ M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 9.

O podobnym do pedagogiki uwikłaniu nauk społecznych w ideologię

Obciążanie pedagogiki ideologizacją i submisją wobec władz państwowych, co miałyby świadczyć o jej nienaukowym charakterze, jest zaskakująco jednostronne, bowiem dzisiaj jakże wysoko lokowane w prestiżu społecznym nauki o polityce w naszym kraju czy w innych państwach postsocjalistycznych jakoś nie mają z tym problemu. Nikt im nie wypomina powyższych relacji z władzą, które miały przecież bardziej instrumentalny charakter, niż w przypadku nauk pedagogicznych. Jakoś dziwnym trafem psychologowie udają, że nie było w kartach rozwoju ich dyscypliny podobnego udziału, wybitnych skądinąd przedstawicieli tej dyscypliny, w takim samym procesie. Może należy przypominać, jak Tadeusz Tomaszewski pisał w materiałach do studiów pedagogicznych o obiektywności praw nauki w sposób równie pseudonaukowy, bo ideologiczny, jak niektórzy ówcześni pedagodzy:

Materialistyczne stanowisko w kwestii praw naukowych daje się ująć w trzy podstawowe tezy:

1. Wszelkie procesy przebiegają wedle ściśle określonych praw obiektywnych, niezależnych od człowieka;
2. Prawa przebiegu zjawisk są poznawalne;
3. Poznanie praw umożliwia czynne wpływanie na przebieg procesów.

Te trzy twierdzenia są ściśle ze sobą powiązane, stanowią jakby trzy części jednej tezy ogólnej. Każde z nich staje się jednoznaczne tylko w połączeniu z innymi. Zaprzeczenie któregośkolwiek z nich prowadzi w konsekwencji do wypaczenia sensu, a wręcz do zaprzeczenia pozostałych³⁵.

To, jak, niestety, miała miejsce w dziejach nauk humanistycznych i społecznych naszego kraju jedynie obowiązująca jako naukowa ideologia marksistowska w pedagogice, tak samo dotyczyło to socjologii i psychologii. Co ciekawe, akurat ta ostatnia dyscyplina nie musiała przecież wybiegać naprzeciw władzy twierdząc, że są dwie psychologie: naukowa, pod warunkiem, że spełnia powyższe kryteria marksistowskiej ideologii i idealistyczna, określana przez T. Tomaszewskiego jako burżuazyjna, będąca hamulcem postępu wiedzy. To właśnie ten psycholog odrzucał subiektywizm jako zaprzeczający obiektywnej wiedzy, a dotyczącej niezależnych od woli ludzi procesów, atakując przy tej okazji profesora filozofii Tadeusza Kotarbińskiego, który nie godził się z tak dualistycznym pojmowaniem nauk i ich praw, wskazując na wieloznaczność zależności przyczynowych. Ba, to Tomaszewski powołuje się w omawianiu działania praw i kierowniczej roli

³⁵ T. Tomaszewski, *Behawioryzm a teoria Pawłowa*, [w:] *Podstawy pedagogiki*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1957, s. 328.

człowieka na jakieś prace Stalina (a przecież już po jego śmierci, w okresie październikowej odnowy w PRL), który:

(...) zwrócił uwagę na fakt, że społeczeństwo ludzkie przechodzi w ciągu swojego historycznego rozwoju głębokie zmiany strukturalne i że w związku z tym następują głębokie i nieodwracalne zmiany w działaniu wielu praw społecznych, a w szczególności praw ekonomii³⁶.

Jak dobrze, że to prawo naukowe Tomaszewskiego zostało obalone w 1989 roku w Polsce, a potem pozostałych krajach obozu socjalistycznego.

Tymczasem to T. Tomaszewski ideologicznie „dowodził”:

(...) nie działalność ludzkiego mózgu wprowadza porządek do rzeczywistości obiektywnej, lecz wprost przeciwnie – obiektywna prawidłowość zjawisk wprowadza porządek do przebiegu procesów mózgowych, do ludzkiej świadomości. To właśnie uporządkowany charakter ludzkiego myślenia byłby całkowicie niezrozumiały, gdybyśmy go nie wyprowadzili z obiektywnego porządku rzeczywistości zewnętrznej. Odwrotna zależność zachodzi również, mianowicie dzięki ludzkiemu działaniu, ale jest ona dopiero wtórna³⁷.

Jeśli zatem pedagodzy byli deprawowani marksizmem, to warto wiedzieć, z czym zarazem udziałem. Tomaszewski pouczał przedstawicieli nauk społecznych:

(...) że warunki stwarzają możliwość jakiejś zmiany, a przyczyna przekształca tę możliwość w rzeczywistość. Możliwość nie jest zatem czymś, co daje się tylko pomyśleć, ale jest konkretnym układem warunków. Rozróżnienie przyczyn i warunków nabiera w takich naukach jak biologia i fizjologia, psychologia i pedagogika jeszcze większego znaczenia, niż w fizyce czy chemii³⁸.

Co ciekawe, w swoim uwiedzeniu marksizmem zaszedł już tak daleko, że sam popadł w kwestionowany przez siebie idealizm burżuazyjny, pisząc:

Czy aktywność umysłowa zawiera jakąś formę lub jakieś formy energii inne niż te, które znają nauki fizyczne? Ze względu na celową naturę działalności ludzkiej pozytywna odpowiedź na to pytanie **wyduje się** nieunikniona. **Musimy postulować** istnienie energii, która podlega prawom nie całkiem identycznym z prawami energii, o których mówi fizyka³⁹.

To psycholog pisał, że dzięki marksizmowi możliwe jest zwalczanie awanturniczych haseł

(...) absolutnej, niczym nieskrępowanej wolności człowieka, wolności w osiągnięciu swoich celów, bez liczenia się z obiektywnymi prawami rzeczywistości⁴⁰.

³⁶ Tamże, s. 355.

³⁷ Tamże, s. 332.

³⁸ Tamże, s. 342.

³⁹ Tamże, s. 343.

⁴⁰ Tamże, s. 355-356.

Asocjologia nie ulegała w okresie PRL-u wpływowi marksizmu? Była tak niezależną od ideologii nauką, że niektórzy jej przedstawiciele mogą sobie dzisiaj pozwalać na pogardliwe spoglądanie na pedagogikę jako gorszą naukę społeczną? To może należałoby przypomnieć, co pisał na temat socjologii Adam Schaff, który podobnie jak Tadeusz Tomaszewski dzielił ją na naukową i nienaukową, bo burżuazyjną, kwestionując dzieła wybitnego polskiego socjologa Floriana Znanieckiego i Amerykanina Williama Isaaca Thomasa z Uniwersytetu w Chicago na temat m.in. metodologii badań dokumentów osobistych jako przykład na skrajny subiektywizm, programowo postulujący zastąpienie badań obiektywnej rzeczywistości badaniami subiektywnych przeżyć i wyrażających je wypowiedzi⁴¹. Zdaniem tego socjologa, humanistyczna socjologia była subiektywistyczną reakcją na materializm historyczny, na ideologię rewolucyjnego ruchu robotniczego, która była reakcją imperializmu kapitalistycznego. Jak pisał:

Okres imperializmu – gdy rozkładający się kapitalizm stoi przed bezpośrednią groźbą rewolucji proletariackiej, gdy rewolucja ta staje się rzeczywistością – wysuwa nowe, zaostrzone żądania pod adresem burżuazyjnej nadbudowy i tworzy nowe potrzeby apologii ustroju i zwalczania ideologii rewolucyjnej, które musi zaspokajać burżuazyjna nauka⁴².

Nie ma co udawać, że było inaczej i że socjologia, podobnie jak psychologia były naukami czystymi naukowo, nie wikłającymi się w mariaż z wulgarnym MEL-sem (od nazwisk: Marks-Engels-Lenin). Dokładnie tak samo, jak miało to miejsce w pedagogice, i w socjologii obowiązywała doktryna politycznego przewycięzania nauk tzw. burżuazyjnych naukowców, jak chociażby Józefa Chałasińskiego. Jej pseudokrytyk nie ukrywał, że kiedy omawia się szkołę i metodę dokumentów osobistych według tego socjologa, to „(...) musimy uważnie zanalizować ówczesną twórczość Chałasińskiego i krytycznie przewyciężyć jej błędy”⁴³. Z dumą podkreśla fakt złożenia przez tego wybitnego socjologa publicznej samokrytyki jako wzoru osobowego dla kolejnych badaczy,

(...) dla tych wszystkich, którzy przewyciężając swe wczorajsze błędy coraz bardziej zbliżają się w teorii i praktyce do stanowiska marksistowskiego. Krytykując metodologię Młodego pokolenia chłopów, wcale nie zamierzamy „poprawiać” naukowej samokrytyki Chałasińskiego, którą należy uznać za słuszną i prawidłową; pamiętamy jednocześnie, że w Młodym pokoleniu chłopów mamy do czynienia z błędami dnia wczorajszego; nie przesłaniają nam one faktu ewolucji Chałasińskiego, zajmującego w teorii i praktyce czołowe miejsce wśród intelektualistów polskich, którzy w rzetelnej walce z dawną swą postawą naukową znaleźli drogę do marksizmu i naukowego socjalizmu⁴⁴.

⁴¹ A. Schaff, *Metoda dokumentów osobistych a społeczne badania terenowe*, [w:] *Podstawy pedagogiki. Materiały do studiów. Wstęp*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1957, s. 401-402.

⁴² Tamże, s. 402.

⁴³ Tamże, s. 407.

⁴⁴ Tamże.

Warto przypomnieć, jakim językiem posługiwali się doktrynalni socjology marksistowsy w znieważaniu i degradowaniu dorobku innych naukowców. Jedną ze znienawidzonych wręcz kategorii socjologicznych u Znanieckiego stał się współczynnik humanistyczny. Oto jak Adam Schaff komentuje wypowiedź nieujawnionego przez siebie profesora socjologii na temat współczynnika humanistycznego w socjologii Znanieckiego, który ponoć go w niej nie dostrzegał (zapewne z obawy o konsekwencje):

to świadczy tylko o tym, że kto zbyt długo i uparcie poddaje się wpływowi burżuazyjnej nauki, dochodzi na koniec do sytuacji Pelagii z Martwych dusz Gogola, która nie wiedziała, gdzie jest prawa, a gdzie lewa. Kto rozumie bowiem, co oznacza filozoficzne przeciwstawienie materializmu i idealizmu, a nie widzi nieukrywanego wcale idealizmu teorii współczynnika humanistycznego czy też teorii wartości u Znanieckiego, ten doszedł już do takiego stanu oszołomienia oparami burżuazyjnej nauki, że nie wie, gdzie jest jego filozoficzna prawa i lewa⁴⁵.

Trzeba powrócić do pytania T. Szkudlarka, czy pedagogika jest jeszcze w ponowoczesnym świecie możliwa i komukolwiek potrzebna? Czy nie mamy aby do czynienia z końcem pedagogiki na skutek śmierci polityki rozumianej szeroko jako „(...) śmierć społecznego działania ukierunkowanego na realizację wartościowych celów”⁴⁶, co musi oznaczać także koniec pedagogiki jako nauki służącej celowemu wychowaniu człowieka? Zdaniem tego pedagoga, jedynie możliwa jest taka pedagogika, która zrezygnuje z normatywności, a zatem podda się rygorom nauk społecznych. Zarazem był świadom tego, że 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 przekonań 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 sensu. Trudno zrezygnować z pedagogiki⁴⁷.

Nauka będąca częścią kultury jest przecież obszarem nieustannego ścierania się tendencji totalizujących (etatystycznych) i różnicujących, dominacji i oporu, toteż walka o bycie INNĄ 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.

⁴⁵ Tamże, s. 415.

⁴⁶ T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antropologii pedagogiki*, wyd. trzecie poprawione, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 44.

⁴⁷ Tamże, s. 45.

Procesy (auto-)marginalizacji i (samo-)wykluczania pedagogiki jako nauki

Jak dalece otwartość i submisyjność pedagogiki wobec procesów społeczno-politycznych neoliberalnej polityki ostatnich dziesięcioleci sprzyja auto-marginalizacji? Czy nie dostrzegamy zagrożeń w tym, do czego doprowadza technokratyczne i technopolowe myślenie oraz działanie polityków i rządzących w naszym kraju, a zasłaniających się Deklaracją Bolońską, idea wspólnej przestrzeni edukacyjnej i tego typu niewiele znaczącymi hasłami? Czy nie widzimy, że pedagogika ma być zniewolonym innym, bez prawa do krytyki, do upominania się o humanizm, gdyż im silniejsze będą nasze protesty, tym więcej nam władza odbierze z zasobów istotnych dla rozwoju środowiska? Jeszcze cieszymy się tym, że kształcimy w ponad 120 wyższych szkołach niepublicznych na kierunku pedagogika? I co z tego, skoro z pedagogiką i tak już nikt się nie liczy, a rządzący są zadowoleni z naszej ucieczki w materializm (tyle, że nie mający nic wspólnego z Marksem, Leninem, czy Engelsem), bo zdjęliśmy z rynku pracy co najmniej kilka procent bezrobotnych w wieku 19-24 lata w skali całej populacji młodzieży?

Władza doskonale zdaje sobie sprawę, że gwałtowana i nieproporcjonalna w stosunku do przedstawicieli innych nauk humanistycznych poprawa sytuacji materialnej pedagogów – nauczycieli akademickich, którzy są zatrudniani w szkolnictwie niepublicznym, jest doskonałym środkiem do wywołania w środowisku akademickim naturalnej zawiści, agresji, a zatem i włączenia się sproletaryzowanych wciąż przedstawicieli innych dyscyplin naukowych do wykluczania nas z obszaru twardej rywalizacji o środki na badania naukowe. Nie bez powodu panele eksperckie nie mają statusu zakreślonego przez poszczególne dyscypliny naukowe, tylko są interdyscyplinarne, obszarowe, dzięki czemu reprezentanci „twardej empirii” i nauk stosowanych górują nad pedagogiką jako nauką humanistyczną o znacznie niższym wskaźniku cytowań w literaturze międzynarodowej i niedoskonałej kompetencji konstruowania wniosków badawczych.

Otworzono pole do wykluczania pedagogiki jako efektu bezpośredniej, funkcjonalnej zależności tej dyscypliny od metodologii nauk społecznych, która wyznacza standardy odległe od naszych dotychczasowych kompetencji i możliwości. Jak rywalizować o jakość przedkładanych w projektach technikach i narzędziach badawczych z psychologią, która je od dziesiątków lat standaryzuje, a my w większości projektów badawczych w Narodowym Centrum Nauki proponujemy banalne problemy badawcze, ankietkowanie respondentów (bo nie ma to nic wspólnego z wystandaryzowanymi procedurami i narzędziami badań diagnostycznych) i nie posiadamy jeszcze wysokiego

współczynnika Hirscha? Trzeba kilkunastu co najmniej lat, żeby w obszarze i dziedzinie nauk społecznych móc nadrobić zaległości i wyeliminować niedoskonałości oraz braki z metodologii badań, wykluczając z nich przy tej okazji wszystkie te, które wiążą się z metodologią nauk humanistycznych, jak: hermeneutyka, fenomenologia, analiza dyskursów, komparatystyka itp. Może warto przejrzeć na oczy, by dostrzec, że jednym z mechanizmów realizacji kulturowej – a w tym przypadku naukowej – przemocy wobec pedagogiki jest narzucenie jej wymagań dotyczących kodów metodologicznych, określanych *per analogiam* za Basilem Bernsteinem mianem kodów rozwiniętych, kodów wysokiej metodologii nauk społecznych.

W rezultacie ich obowiązywania, co ma już miejsce w NCN, naukowcy posługujący się kodem metodologii nauk humanistycznych, odwołujący się nawet do triangulacji badań, do badań trans- i interdyscyplinarnych, nie są w stanie włączyć się na tym samym poziomie w rywalizację z tymi, którzy stosują tylko i wyłącznie jedną, a od lat wypracowaną i doskonałą metodologię badań społecznych, często nawet w ramach tylko i wyłącznie jednej metody czy nawet techniki badań. W rezultacie tak toczącej się rywalizacji pedagodzy zaczynają się wycofywać, a więc sprzyjają temu, na czym zależy psychologom, socjologom, badaczom z nauk o zarządzaniu, na autowyciszeniu i autorezygnacji przez większość naszych badaczy na rzecz dopuszczenia do środków na badania nielicznych, którzy z pokorą poddadzą się procesom autostandaryzacji i submisji.

Takie przypadki mają już miejsce w pedagogice od lat wśród tych naukowców, którzy wszem i wobec unikają identyfikowania ich z pedagogiką jako nauką, mimo iż stopnie i tytuły naukowe uzyskali z tej właśnie dyscypliny. Pogarda wobec własnej dyscypliny, kiedy już uzyskało się w niej i dzięki niej samodzielność naukową, wpisuje się idealnie w mechanizm simulacrum czy amorfii. To także z ich udziałem podtrzymywany jest wśród pedagogów kompleks niższości i wdrukowywane im poczucie niemożności pokonania barier dzielących ich od tzw. nauki „wysokiej”. To ich wypowiedzi, krytyka, analizy, chociaż dotyczą zupełnie innych procesów, są skrzętnie podtrzymywane przez INNYCH jako tych LEPSZYCH, gdyż mają w nich wewnątrzdiscyplinarnych sojuszników do podtrzymywania wśród pedagogów „kultury ciszy” i nabywania przez nich pokory oraz uczenia się milczenia. Nie bez powodu wielu socjologów i psychologów podtrzymuje w nas przekonanie, że jesteśmy INNYMI, to znaczy gorszymi badaczami społecznymi i nie ma w nas możliwości pokonania barier własnych niekompetencji w porównaniu z tymi, jakie muszą posiadać socjologdy, psychologdy, czy nawet politologdy⁴⁸.

⁴⁸ Tamże.

W badaniach edukacyjnych głos pedagogów staje się coraz mniej ważny. Wystarczy spojrzeć, kto je dzisiaj prowadzi na zamówienie polityczne? Beneficjentami środków unijnych na diagnozowanie polskiej oświaty są przede wszystkim socjologowie i psychologowie. 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.

Tak, jak znakomicie potrafimy badać procesy wypalenia zawodowego nauczycieli, tak też powinniśmy dostrzec wypalenie pedagogiki z obszaru nauk humanistycznych i społecznych jako niezasługującej na uznanie, jako pseudonauki, INNEJ od pozostałych z jej dziedziny i obszaru nauk, a zatem definiowanej jako gorszej. W wielu wydanych już publikacjach stawiam diagnozę tego, jak sami prowadzimy od lat do deprecjacji własnej profesji w świecie wspomnianych nauk, toteż nie będę jej tu powtarzał, ale wskażę na inne czynniki w tym procesie⁴⁹. Jeśli nie zaczniemy przeciwdziałać i blokować mechanizmy wykluczania pedagogiki, także z częściowo własnym udziałem, to w najbliższej przyszłości zniknie pedagogika jako odrębna nauka humanistyczna tak, jak ma to miejsce w USA czy Wielkiej Brytanii. Tam proces ten nastąpił kilkadziesiąt lat temu, a jego ostatnim akordem było chyba „Pedagogiczne credo” Johna Deweya. Od tej pory usiłują, choć już całkowicie bezskutecznie, walczyć o status odrębności pedagogiki jako nauki Henry A. Giroux i Peter McLaren, ale jako lewicowi, postmarksistowscy neofrankfurtczycy nie mają już wielkich szans.

Warto skupić się na tym ostrzeżeniu. Kto raz zostanie zmarginalizowany, praktycznie nie ma szans na powrót do obszaru tzw. nauk wysokich. Nie bez powodu urzędnicy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego cichcem, bez zgody naszego środowiska, bo kto będzie pytał opresjonowanych, czy się na to godzą, przesunęli decyzją administracyjną pedagogikę do nauk społecznych. To oznacza początek jej końca jako autonomicznej i godnej uznania dyscypliny naukowej na rzecz skolonizowania jej dla wąsko rozumianych interesów rządzących, co zresztą jest z korzyścią dla konkurujących z pedagogiką w pewnym obszarze badań tzw. nauk wyższych, czyli socjologii i psychologii. To one będą mogły przejąć zdecydowaną większość środków na badania naukowe w obszarze edukacji, a wychowanie pozostawi się spekulatywizmowi filozoficznemu w obszarze nauk humanistycznych, które – jak twierdzi się –

⁴⁹ B. Śliwerski *Pedagog jako autor w humanistyce*, Kultura i Edukacja, 2011, 2; tenże, *O przewodach habilitacyjnych i profesorskich z pedagogiki społecznej (pracy socjalnej) oraz z dydaktyk szczegółowych Polaków na Słowacji w latach 2006–2011*, Rocznik Pedagogiczny, 2011, 34; tenże, *Kontestacyjny dyskurs w pedagogice*, Przegląd Pedagogiczny, 2011, 1.

uczynią to lepiej, niż niedouczeni w tej nauce pedagogzy⁵⁰. Ta perspektywa nie dotyczy już tylko Polski i byłych krajów socjalistycznych, ale także nauk o wychowaniu w państwach Europy Zachodniej, szczególnie w Niemczech, które są miejscem ich narodzin i wyjątkowego rozwoju, że przywołam w tym miejscu ukonstytuowanie się pedagogiki jako nauki dzięki m.in. Janowi F. Herbartowi⁵¹.

Pedagogika mogłaby walczyć o swoją pozycję, gdyby była jedną pedagogiką, jednorodną dyscypliną naukową, wewnątrznie i zewnętrznie zintegrowaną z innymi subdyscyplinami czy dyscyplinami naukowymi. Nie ma jednak miejsca komunikacja między przedstawicielami nauk pedagogicznych a innych nauk humanistycznych i społecznych, skoro te nie zakładają naszej suwerenności. To pedagogzy usilnie zabiegają o interdyscyplinarność, studiują do swoich badań filozofię, socjologię, psychologię czy politologię, by lepiej rozpoznać i zrozumieć badane zjawiska, ale wyniki ich badań nie wchodzą w zwrotny obieg komunikacyjny, nie przenikają do innych nauk, nie objawiają się w mnogości ich świadomości i w ich wzajemnej komunikowalności. Wartość naszych badań nie jest postrzegana jako równa, potencjalnie warta jej przekazywania i jej recepcji. Często zanurzając głęboko własne rozważania w teoriach innych dyscyplin wiedzy, redukując je do nich i ich podstawowych pojęć, nie jesteśmy obecni w tych naukach, odczuwając samotność i brak zainteresowania własnymi pracami. Sami zdradzamy własną suwerenność i jesteśmy zdradzani, jeśli nie dochodzi do wzajemnej, równoprawnej komunikacji.

Pedagogika zabiegając o 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. Czy osiągnięty przez INNE nauki wyższy – w porównaniu z pedagogiką – poziom naukowy, nie prowadzi do zagrożenia utraty 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

⁵⁰ Zob. A. Bronk, S. Majdański, *Metodologia nauk: Jej zadania i potrzeby wczoraj i dziś*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Lublin 2010.

⁵¹ Por. D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, przekł. Dariusz Stępkowski SDB, Warszawa 2008; W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przekł. Henryk Machoń, Kraków 2007; A. Murzyn, *Johan Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków 2004; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011; D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachersa*, Warszawa 2010.

problemowych paneli naukowych w Narodowym Centrum Nauki wespół z psychologią i socjologią. Ubiegając się o środki na finansowanie własnych projektów badawczych, pedagodzy już na starcie mają gorszą pozycję, gdyż w porównaniu z psychologami 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 „nie-dojrzały”, uświadamiając naukowcom ich swoistego rodzaju „kalectwo”.

Jak wyjść z labiryntu beznadziei czy poczucia niemożności stania się równoprawną nauką?

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, mienią 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 zniewolenia⁵².

Człowiek wprawdzie jest w swej istocie lękliwy, 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.

Konieczne jest wyzwolenie, przerwanie własnego milczenia i uczynienie siebie „władnymi” prowadzenia badań bez kompleksów o ich rzekomo niższej jakości (przynajmniej w jakiejś części). Dlatego pedagodzy – wstańcie z kolan! Musimy włączać się w naukowy dyskurs tak w naukach humanistycznych, jak i społecznych, by zwalczać zarazem represyjny wobec nich stosunek niektórych przedstawicieli innych nauk. Będzie to możliwe tylko wówczas, kiedy nastąpi uczynienie siebie władnymi mówienia „własnym głosem”, głosem „własnej tradycji i kultury badawczej”. Musimy przekraczać bariery narzucane nam przez przedstawicieli nauk społecznych jako jedynie

⁵² T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, s. 29.

prawomocne i wartościowe naukowo przede wszystkim jakością własnych rozpraw naukowych, wskazując na ich odmienny, a nie wąsko rozumiany charakter badań społecznych.

Nikogo bowiem z decydentów finansowych i politycznych nie obchodzi już, że pedagodzy nie mogą, bo i nie powinni, redukować swojego podejścia badawczego tylko i wyłącznie do metodologii badań społecznych, gdyż analizowane przez nich procesy mają nie tylko społeczny charakter, ale także, a może nawet przede wszystkim, personalistyczno-egzystencjalny, duchowy, nie we wszystkich wymiarach do końca poznawalny i bezpośrednio mierzalny. Pedagogika nie jest tylko nauką o kształceniu i uczeniu się, nie jest tylko nauką o edukacji, ale jest nauką o szeroko rozumianym wychowaniu.

Nie ma co się oszukiwać i budować złudzenie wysokiej naukowości pedagogiki, jeśli poddamy się i zgodzimy na pozostanie w obszarze i dziedzinie nauk społecznych. O ile bowiem w naukach humanistycznych dopuszczalne i konieczne są jako właśnie dopełniające badania metodami nauk społecznych, o tyle w naukach społecznych metody badań humanistycznych są niemalże całkowicie wykluczane jako nienaukowe właśnie. Pedagogika jako dyscyplina w naukach społecznych będzie „zdesubstancjalizowaną” wiedzą zawsze nieudanej, gorszej nauki o kształceniu i wychowaniu człowieka, a więc „(...) zawsze będzie miała status pozoru ‘nieudanej wersji’ rzeczywistości założonej”⁵³. Musimy wyjść z ontologii pozorów, która prowadzi nas niechybnie ku epistemologii uniku, a więc do niedostrzegania pozorności prowadzonych przez część naszego środowiska badań naukowych, ich bylejakości, banalizacji w ten sposób kreowanego przez nich świata edukacji i wychowania, ale zarazem także unikania odpowiedzialności i samoświadomości za kreowanie w naukach także pozorów naukowości pedagogiki.

Otwarcie zatem na pozor naukowości – gdyby wykorzystała tu przez analogię tezę T. Szukdlarka – jest zarazem „(...) otwarciem na pustkę, w której ani założeniowo podejmowana pedagogika, ani celowo działający pedagodzy nie mogą znaleźć punktu oparcia”⁵⁴. Musimy zatem powrócić do punktu wyjścia, do oparcia badań pedagogicznych na fundamentach humanistyki, co przecież nie wyklucza wykorzystywania metodologii badań nauk społecznych czy nawet medycznych. Możemy przecież budować wartość pedagogiki nie na prymacie konieczności jej formalnego, akademickiego istnienia, ale na prymacie różnicy, bycia obok, z i dla innych dyscyplin naukowych, a zatem nie bycia rozpadającym się przedmiotem, który przeprasza, że w ogóle jeszcze istnieje. Istnienie w przestrzeni naukowej wymaga różnienia się, i to nie tylko w sposób piękny (określenie Aleksandra Kamińskiego), ale także

⁵³ Tamże, s. 36.

⁵⁴ Tamże, s. 38.

różnienia się mądrze, godnością własnej podmiotowości, suwerenności, bo to nie jest obojętne, jak się różnimy, a w czym jesteście podobni.

Reorientacja prowadzonych w pedagogice badań w kierunku interdyscyplinarnym, wieloparadygmatycznym, otwartym na różnice, ale zarazem wykorzystującym utrwalone już i uznane przez międzynarodową społeczność uczonych metodologie badań nauk społecznych i humanistycznych sprawiła, że pedagogika zaczęła nie tylko nadrabiać zaległości w porównaniu z ich rozwojem, ale i odzyskiwać miano nauki integralnej. Jak pisze Adam Grobler:

(...) nauka jako całość jest przedsięwzięciem interdyscyplinarnym. Uprawianie bowiem jakiegokolwiek dyscypliny naukowej zakłada wiedzę towarzyszącą (oraz niewiedzę) z zakresu innych dyscyplin naukowych⁵⁵.

Najlepszym dowodem na to, że polską pedagogikę stać na włączanie się w badania interdyscyplinarne jest seria rozpraw pod wspólnym tytułem „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”⁵⁶, jak i podejmowanie badań o charakterze intersubdyscyplinarnym (intradyscyplinarnym), o czym świadczą zmiany i przewartościowania w obszarze zarówno dydaktyki, jak i pedagogiki specjalnej⁵⁷. Zachęca do tego podejścia Lech Witkowski, który uważa, że naukowcy nie powinni okopywać się w swoich badaniach w ramach własnej jedynie dyscypliny naukowej, ale otwierać się tak na „tropy nienależące wcześniej do ich kanonu czy paradygmatu”, jak i wychodzić poza obszar własnej dyscypliny, bez poczucia niższości czy wyższości własnej perspektywy wykształcenia w stosunku do innych nauk. Nawet najwybitniejsi przedstawiciele swoich subdyscyplin pedagogicznych powinni otwierać się

(...) na całość humanistyki w poszukiwaniu impulsów rewitalizujących dyskurs, czyli przywracających mu niezbędną energię i potencjał znaczenia. Mimo, że wiele (sub)dyscyplin ulega autodegradacji i swoistemu manieryzmowi ich lokalnych koryfeuszów, to wrażliwość epistemologiczna wręcz zmusza ich do reagowania na bodźce z zewnątrz, czyli po prostu uczenia się z innych pól⁵⁸.

⁵⁵ A. Grobler, *Metodologiczne aspekty interdyscyplinarności. Przykład filozofii eksperymentalnej*, [w:] *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między idea a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków 2010, s. 38.

⁵⁶ *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1-3, Gdańsk 2007; *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Ku demokracji poprzez edukację*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 4, Gdańsk 2008; *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010.

⁵⁷ Zob. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010; A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

⁵⁸ L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 58.

Doskonale zdajemy sobie sprawę, że właśnie w pedagogice podejście interdyscyplinarne jest konieczne, gdyż rozwiązywanie problemów dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych wymaga wykorzystywania wiedzy z różnych nauk, by prowadząc analizę interesujących nas zjawisk, wydarzeń czy procesów, które są złożone, wielowymiarowe i trudno uchwytnie, zbadać je i zintegrować na podstawie wiedzy o nich z wielu nauk. Jak pisze Piotr Oleś:

(...) chcąc wyjaśniać problemy rozwojowe i zaburzenia zachowania w szkole, z pewnością warto sięgnąć do teorii wychowania i medycyny, nie poprzestając na samej psychologii⁵⁹.

Pedagogika jako nauka integrująca wiedzę z innych nauk, badających także wychowanie, kształcenie czy opiekę, musi jednak wystrzegać się tego, by podejścia interdyscyplinarnego nie zastąpił pozorujący go eklektyzm metodologiczny, czyli bezrefleksyjne, pozbawione jakichkolwiek kryteriów metanaukowych łączenie ze sobą wiedzy o badanym zjawisku z innych nauk oraz pomijające leżące u ich podłoża (często wykluczające się) teorie i przesłanki.

Inną pułapką „interdyscyplinarnego myślenia” są nieuprawnione uogólnienia, które nie korespondują ani z uzyskanymi wynikami, ani z teorią, na gruncie której są interpretowane⁶⁰.

Podobnie do znaczenia i wartości badań interdyscyplinarnych podchodzi socjologdy, dla których są one

(...) synonimem otwartości, podatności na nowe idee, odwagi intelektualnej, wychodzenia poza skostniałe w danej dyscyplinie, nieefektywne wzory działalności naukowej. Interdyscyplinarność w wyodrębnionym drugim, mocniejszym rozumieniu, to sposób dotarcia do złożoności, której nie są w stanie uchwycić wyspecjalizowane, sztucznie podzielone i wyodrębnione dyscypliny i subdyscypliny. Interdyscyplinarność jest więc ostatecznie wyrazem krytyki obecnego stanu nauki i dążenia do jego zmiany⁶¹.

Czy jest szansa na wyjście z paradoksu niemożności naukowego upełnomocnienia własnej naukowości? Zdaniem Jean Hersch jest tym płaszczyzna, na której dobrze byłoby spróbować ustalić minimum tego, co do czego można się zgodzić w środowisku nauk humanistycznych i społecznych, w których lokowana była czy jest pedagogika. Należy doń uznanie, że „nigdy, przenigdy, nie jesteśmy w posiadaniu całej prawdy”.

⁵⁹ P. Oleś, *Interdyscyplinarność – wyzwanie i konieczność*, Rocznik Pedagogiczny, 2010, 33, s. 44.

⁶⁰ Tamże, s. 46.

⁶¹ E. Tarkowska, *Interdyscyplinarność i socjologia*, Rocznik Pedagogiczny, 2010, 33, s. 53.

BIBLIOGRAFIA

- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K., *Maszyny społeczne. Wszystko ujdzie, o ile działa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Benner D., *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, przekł. Dariusz Stępkowski SDB, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008.
- Berger P.L., *E-mail od profesora Petera L. Bergera*, [w:] *Po co nam socjologia. Książka dla kandydatów na studia socjologiczne i studentów*, Instytut Socjologii UW, Fundacja na rzecz Warsztatów Analiz Socjologicznych, Warszawa 2009.
- Brezinka W., *Methatheorie der Erziehung*, Fischer Verlag, München 1978.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przekł. Henryk Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Bronk A., Majdański S., *Metodologia nauk: Jej zadania i potrzeby wczoraj i dziś*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1978.
- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Przedmowa: Zbigniew Kwieciński, Postowie: Tomasz Szkudlarek, Aneks: Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Grobler A., *Metodologiczne aspekty interdyscyplinarności. Przykład filozofii eksperymentalnej*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Kowalik S., *O możliwości stosowania metody eksperymentalnej w pedagogice. O statusie naukowym pedagogiki*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2005, 1.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Murzyn A., *Johan Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Nalaskowski S., *Metody badań i diagnozowania edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Nowak M., *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Oleś P., *Interdyscyplinarność – wyzwanie i konieczność*, Rocznik Pedagogiczny, 2010, 33.
- Palouš R., *K filosofii výchovy (východiska fgunamntální agogiky)*, SPN, Praha 1991.
- Papuziński A., *Pedagogika a egzystencja. Krytyka nauki w filozofii współczesnej jako pytanie o racjonalność pedagogiki*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Sarnowski S., *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Schaff A., *Metoda dokumentów osobistych a społeczne badania terenowe*, [w:] *Podstawy pedagogiki. Materiały do studiów. Wstęp*, red. B. Suchodolski, PZWS, Warszawa 1957.

- Socjologia a problemy społeczne*, Z Kazimierzem Frieske rozmawia Paweł Szybka, [w:] *Po co nam socjologia. Książka dla kandydatów na studia socjologiczne i studentów*, Instytut Socjologii UW. Fundacja na rzecz Warsztatów Analiz Socjologicznych, Warszawa 2009.
- Socjologia diagnozuje*, Z Pawłem Sztabińskim rozmawia Aleksandra Jackowska, [w:] *Po co nam socjologia. Książka dla kandydatów na studia socjologiczne i studentów*, Instytut Socjologii UW. Fundacja na rzecz Warsztatów Analiz Socjologicznych, Warszawa 2009.
- Socjologia jako nauka*, Z Antonim Sułkiem rozmawia Tomasz Kukołowicz, [w:] *Po co nam socjologia. Książka dla kandydatów na studia socjologiczne i studentów*, Instytut Socjologii UW. Fundacja na rzecz Warsztatów Analiz Socjologicznych, Warszawa 2009.
- Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.
- Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Suchodolski B., *Pedagogika jako nauka o człowieku*, Rocznik Pedagogiczny, 1989, 12.
- Szkudlarek T., *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, (Wyd. trzecie poprawione), red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Szymański M.S., *XXX-lecie Wydziału Pedagogicznego UW*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1984, 3.
- Śliwerski B., *Pedagog jako autor w humanistyce*, Kultura i Edukacja, 2011, 2.
- Śliwerski B., *O przewodach habilitacyjnych i profesorskich z pedagogiki społecznej (pracy socjalnej) oraz z dydaktyk szczegółowych Polaków na Słowacji w latach 2006-2011*, Rocznik Pedagogiczny, 2011, 34.
- Śliwerski B., *Kontestacyjny dyskurs w pedagogice*, Przegląd Pedagogiczny, 2011, 1.
- Śliwerski B., *O znaczeniu reorientującej funkcji wartościowania odmiennych teorii i praktyk pedagogicznych*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2011, 1 (12).
- Tarkowska E., *Interdyscyplinarność i socjologia*, Rocznik Pedagogiczny, 2010, 33.
- Tomaszewski T., *Behawioryzm a teoria Pawłowa*, [w:] *Podstawy pedagogiki*, red. B. Suchodolski, PZWS, Warszawa 1957.
- Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Przedmowa: Zbigniew Kwieciński, Postowie: Tomasz Szkudlarek, Aneks: Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1-3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Ku demokracji poprzez edukację*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Codzienność w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Zaczyński W.P., *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych dydaktycznych*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1991, 3.
- Znaniecki F., *Prawa psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1991.