

TADEUSZ LEWOWICKI

Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej

Pedagogikę od wielu stuleci postrzega się jako refleksję o wychowaniu, wiedzę o uwarunkowaniach rozwoju i wychowania oraz o możliwościach i sposobach oddziaływania na osobowość i zachowania ludzi, ale także jako wiedzę o ideałach wychowania, celach wychowania i kształcenia, normach regulujących poczynania edukacyjne. Skojażeń z pedagogiką i wyobrażeń o niej jest bez liku, bardzo różne są też związane z nią oczekiwania.

Osobliwością pedagogiki jest czerpanie wiedzy o człowieku z różnych źródeł – m.in. z innych obszarów nauki, z wiedzy potocznej, studiów i badań prowadzonych w ramach własnej dyscypliny – ale również określanie swoistych ideologii i sposobów oddziaływania na ludzi. Wiedza i praktyka społeczna przeplatają się na gruncie pedagogiki niemal bezustannie. Co więcej – trwałą tradycją pedagogiki okazało się nie tylko gromadzenie wiedzy o wychowaniu – poznawanie, opis, wyjaśnianie zjawisk i procesów wychowawczych czy określanie modeli oddziaływań, ale także zamierzone wywieranie wpływu na ludzi. Pod tym względem pedagogika różni się od większości innych nauk. Wywołuje to rozmaite nadzieje i społeczne oczekiwania, ale rodzi także konflikty, niezadowolenie. Ogarnięcie meandrów rozwoju jednostek i życia społecznego, a tym bardziej ingerencje w życie jednostek i grup społecznych, to przedsięwzięcia zazwyczaj budzące wiele wątpliwości i kontrowersji.

Wszystko to sprawia, że – pomimo bardzo długiej już tradycji i ogromu wiedzy o zagadnieniach szeroko pojmowanego wychowania – pedagogika wciąż postrzegana bywa jako dyscyplina nauki o niedookreślonej tożsamości. Krytyczny (nazbyt krytyczny?) ogląd pedagogiki w jakiejś mierze wzmagany jest ograniczonymi skutkami zastosowań wiedzy pedagogicznej. W tym drugim przypadku – czego nader często nie bierze się pod uwagę – oczekiwania są znacznie przekraczające możliwości praktyki. W zderzeniu z indywidualnymi ideologiami pedagogicznymi oraz osobistymi poglądami (opartymi często na wiedzy potocznej lub fragmentarycznej, przypadkowej wiedzy podręcznikowej) obraz pedagogiki jawi się przeważnie niezbyt piękny i pociągający. Wiele symptomów świadczy o takim właśnie społecznym postrzeganiu pedagogiki.

Zmaganie się ze stereotypami, różnymi uprzedzeniami – w ogóle, a więc także w przypadku poglądów dotyczących pedagogiki – jest zajęciem niewdzięcznym, mało atrakcyjnym i zazwyczaj niezbyt skutecznym. Skoro jednak w tym szkicu obiektem rozważań jest pedagogika, która wciąż postrzegana bywa w sposób wielce uproszczony, często właśnie stereotypowy, to wypada podjąć próbę uporządkowania przynajmniej niektórych spraw określających tożsamość tej dyscypliny nauk humanistycznych, a także relacje z innymi dyscyplinami nauki oraz z praktyką społeczną (szczególnie zaś z praktyką edukacyjną). Próba ta zapewne nie naruszy stereotypów, ale – być może – skłoni niektórych czytelników do nieco innego niż dotąd spojrzenia na pedagogikę. Głębszy namysł nad tym, co kojarzone jest z pedagogiką, potrzebny jest przedstawicielom wielu nauk (dyscyplin naukowych), ale przede wszystkim pedagogom^{*}.

Początki i dawne tradycje

Refleksja o wychowaniu, próby uogólnienia obserwacji oraz doświadczeń związanych z przekazywaniem wiedzy i kształtowaniem różnych umiejętności, przekazem wzorów zachowań – towarzyszą ludziom od tysiącleci. Jeśli więc pedagogikę rozumiemy szeroko – nie tylko jako naukę o wychowaniu, ale także jako refleksję o wychowaniu, to jej dzieje są bardzo długie i bogate. Refleksja ta była owocem kultury umysłowej, ale jednocześnie służyła przekazowi i rozwojowi tej kultury. Ślady najdawniejszych kultur starożytnego Wschodu oraz starożytnego Egiptu i Mezopotamii świadczą o istnieniu „znaczącej kultury umysłowej, która mogła być przekazywana młodym pokoleniom tylko przy pomocy pewnego systemu wychowania i kształcenia” (Kot, 1996, s. 25). Podstawą owych systemów były swoiste filozofie, religie, ówczesne ideologie – wyznaczające cele, zasady oraz sposoby wychowania i kształcenia (piszę o tym również w tekstach: Lewowicki, 2003, 2004c). Namysł nad wychowaniem, obserwacje i korzystanie z doświadczeń związanych z międzypokoleniowymi przekazami (Sztobryn, 2006) sięgają odległych czasów. Niestety, niewiele wiemy o dawnych przejawach refleksji nad tym, co nazywamy wychowaniem. W znacznej mierze w sferze domysłu pozostaje także obraz wychowania.

Znacznie bogatsza jest wiedza o wychowaniu i poglądach na wychowanie, poczynając od czasów helleńskich. Znane są źródła dające dość klarowne wyobrażenia o tych poglądach. Na podstawie dostępnych źródeł możliwe było odtworzenie kształtowania się filozofii (a w jej ramach filozofii wychowania) od VII wieku p.n.e. (Kot, 1996). Wiemy m.in., że podkreślano znaczenie wychowania fizycznego i podkreślano wpływ tego wychowania na rozwój duchowy. Szczególnie ceniono piękno moralne i szlachetność du-

* Sprawy przemian i statusu naukowego pedagogiki podejmowane są ostatnio coraz częściej. W tym tekście odwołuję się i wykorzystuję fragmenty moich prac poświęconych tożsamości i kondycji pedagogiki (Lewowicki, 1995a, 1995b, 1996, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

chową. Tak narodził się ideał wychowania – *kalokagathia* – piękno i dobro (Kot, 1996; Wołoszyn, 1964 i in.). W starożytnej Grecji ukształtowały się poglądy wyznaczające dwa modele ideałów wychowania i odpowiadające im modele praktyk wychowawczych – wychowanie spartańskie i wychowanie ateńskie (tamże).

Przed dwudziestoma pięcioma wiekami podjęte zostały (znane ze źródeł) spory o wartość wychowania, o wrodzony (będący darem natury) bądź wyuczony rozwój człowieka. Sofistom przypisuje się ukształtowanie humanistycznego kierunku refleksji filozoficznej w kręgu cywilizacji zachodniej. Refleksja ta obejmowała sprawy wychowania. „Prodikos, Hippias, Gorgias oddawali się studiom różnych gałęzi nauk, ale zawsze z celem praktycznym: kształtować umysły młodzieży tak przez formalną wprawę w myśleniu, jak przez udzielanie wiadomości, które miały dopomóc człowiekowi do zapanowania nad życiem” (Kot, 1996, s. 46-47).

Ten nurt refleksji prowadzi do uznania, że – jak sformułował to Protagoras – „Człowiek staje się miarą wszystkich rzeczy”. Są to poglądy bliskie wielu późniejszym, a przede wszystkim licznym współczesnym nurtom myśli pedagogicznej.

Trwały wpływ na myślenie o wychowaniu, na ideały oraz na metody wychowania i kształcenia wywarli Sokrates, Platon i Arystoteles. Sokrates podnosi walory rozumnego poznania, daje przykłady metodycznego postępowania (metody indukcji i dedukcji) (tamże). Nade wszystko – współczesna pedagogika czerpie inspiracje z jego metody dialogu (por. m.in. prace A.A. Kotusiewicz, J. Rutkowiak, J. Tarnowskiego – i wielu innych).

Sz szczególnie wyraźne oddziaływanie na myśl pedagogiczną miały poglądy Platona. Określił on ideał wychowania państwowego i przedstawił bogate (ale też różne w różnym czasie) poglądy na wychowanie (Platon, 1994). O wielkim bogactwie i różnorodności tych poglądów w jakiejś mierze świadczy zawartość książki *Platon o wychowaniu*, pracy o objętości 446 stron (Turowski, 2001)

Liczne poglądy i wskazówki odnoszące się do wychowania zawarte są w twórczości Arystotelesa. Właśnie jemu przypisać można jedną z najdawniejszych teorii dydaktycznych i szczególną teorię wychowania (wychowania charakteru).

Dalsze dzieje filozofii przynoszą kolejne przykłady poglądów na wychowanie, niekiedy koncepcji wychowania i propozycji praktycznych. Pojawiają się różne nurty wychowania w starożytnym Rzymie, kształtują się rozmaite typy szkół, metody wychowania i kształcenia. Stanowiły one odzwierciedlenie wyobrażeń o celach i sposobach wychowania, powinnościach rodziców i państwa w zakresie wychowania.

Średniowiecze zdominowane zostało przez religię i filozofię chrześcijańską. Ich wpływ na myśl i praktykę pedagogiczną okazał się – jak wiadomo – bardzo silny, ale zarazem też krępujący swobodę poszukiwania alternatywnych koncepcji edukacji. Ideały wychowania w tym czasie wyraźnie kontrastowały z ideałami wychowania ukształtowanymi w starożytności. Chrześcijaństwo na swój sposób określiło sens życia, wizję idea-

łów czy celów wychowania, spowodowało wykreowanie swobodnego kanonu treści kształcenia i wychowania, narzuciło również metody i formy wychowania. Okres średniowiecza przyniósł – obok poglądów i praktyk ograniczających rozwój nauki i kultury – i takie zjawiska, jak tworzenie sieci szkół, z czasem także uniwersytetów.

Kolejne epoki obfitują w nowe nurty filozofii i koncepcje wychowania. Odrodzeniowe prądy umysłowe wyznaczają ideał wychowania silnie nawiązujący do idei humanistycznych starożytności. Następnie oświecenie i dominujące w nim poglądy filozoficzne dają impuls refleksji pedagogicznej i przyczyniają się do pojawiania się rozmaitych koncepcji i modeli kształcenia oraz wychowania, do rozwoju instytucji oświatowych, a także upowszechniania oświaty elementarnej.

Prądy renesansowe znajdują odbicie m.in. w pracach Vittorino da Feltre, Erazma z Rotterdamu, Vivesa, Tomasa Morusa, a w Polsce np. Marycjusza, Andrzeja Frycza Modrzewskiego (por. Wołoszyn, 1964). Powstają dzieła J.A. Komeńskiego, J. Locke'a, a potem J.J. Rousseau oraz J.H. Pestalozziego i wielu innych filozofów i pedagogów oświeceniowych.

Pod wpływem różnych odmian myśli społecznej, kierunków filozofii, proponowane były różne ujęcia podstawowych celów edukacji, wyobrażenia o ideałach wychowawczych, a także o uwarunkowaniach rozwoju i uczenia się, metodach kształcenia i wychowania, modelach instytucji oświatowych (przede wszystkim szkoły). W rozważaniach i projektach pedagogicznych odczytać można bezpośrednio lub pośrednio oddziaływanie poglądów o sensie życia, naturze człowieka, możliwościach i sposobach poznawania świata – i o wielu innych sprawach podejmowanych na gruncie filozofii.

Związki filozofii i pedagogiki uznać można za naturalne, w istocie bowiem refleksja pedagogiczna stanowiła jeden z obszarów filozofii, była częścią filozofii. Stosunkowo długo – w porównaniu z innymi naukami – pedagogika nie stanowiła odrębnej, samodzielnej (dyscypliny) nauki. Bez większej przesady można powiedzieć, że refleksja – ogólnie rzecz ujmując – pedagogiczna czerpała inspiracje głównie z filozofii i w znacznej mierze w filozofii szukała uzasadnienia pedagogicznych wizji i edukacyjnych praktyk.

Usamodzielnianie się pedagogiki jako dyscypliny naukowej

Podstawy wyodrębniania się pedagogiki jako nauki (dyscypliny naukowej) upatrywane są zazwyczaj już w pracach – wspomnianych uprzednio – J.A. Komeńskiego, J. Locke'a, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozziego i wielu innych filozofów, pedagogów, a także przedstawicieli innych nauk. W długim procesie kształtowania się tożsamości współczesnej pedagogiki odegrali oni pierwszoplanowe role. Do grona tego zaliczyć z pewnością można również np. J.F. Herbarta.

Właśnie poczynania J.F. Herbarta są szczególnym przykładem budowania systemu teorii, wśród których istotne miejsce zajmowała teoria dydaktyczna (pedagogiczna).

Respektując kanony uprawiania nauki przyjmowane w XIX stuleciu, autor ten podjął próbę „unaukowania” pedagogiki. Stworzył trzy teorie – teorię etyczną (w gruncie rzeczy teorię ideału lub celów wychowania), teorię psychologiczną (teorię uczenia się) i teorię pedagogiczną (teorię dydaktyczną – nauczania). Przyjął, że teoria psychologiczna i teoria pedagogiczna (dydaktyczna) powinny być podporządkowane teorii etycznej. Natomiast teorię uczenia się i teorię dydaktyczną przedstawił jako wzajemnie powiązane (i określające dwa równoległe procesy), (Herbart, 1967 i in.).

Formułując teorię psychologiczną, odwołał się do sposobów opisu i wyjaśniania zjawisk oraz procesów przyjętych wówczas w mechanice – nauce przeżywającej wyraźny rozwój. Teorię dydaktyczną oparł na teorii psychologicznej. Powstał elegancki konstrukt teoretyczny, system teorii, który wywarł ogromny wpływ na teorię i praktykę kształcenia i wychowania. Dodać należy, że prace Herbart miały charakter całkowicie spekulatywny, co mieściło się przecież w tradycji uprawiania filozofii. Skutki oddziaływania tych teorii na myśl i na praktykę pedagogiczną od stu lat poddaje się zasadniczej krytyce. J.F. Herbart był wszakże pierwszym uczonym, który habilitował się w zakresie dydaktyki. We wspólnych dziejach filozofii i pedagogiki przypomina się niekiedy, że Herbart objął w Królewcu katedrę po wielkim I. Kancie. Dla nas ważne jest to, że taki sposób uprawiania pedagogiki znajduje swoje współczesne kontynuacje – oczywiście, w rygorach współczesnych wyobrażeń o kreowaniu teorii, refleksji naukowej czy uprawianiu filozofii wychowania.

Innym przykładem dokonań zbliżających pedagogikę do naukowego usamodzielnienia się były prace J. Deweya – filozofa (autora koncepcji instrumentalizmu), psychologa, a także pedagoga, który zaczął działalność u schyłku XIX wieku i odegrał wielką rolę w rozwoju XX-wiecznej psychologii i pedagogiki. Początkowo zaangażowany w poznanie teorii Herbart – członek Towarzystwa Herbartowskiego – z czasem stał się głównym krytykiem herbartyzmu i autorem teorii oraz edukacyjnych propozycji praktycznych radykalnie przeciwstawnych spuściźnie Herbart (Dewey, 1957, 1929). I w tym przypadku połączenie oryginalnej koncepcji filozoficznej i teorii psychologicznej zaowocowało propozycjami pedagogicznymi.

W dziejach pedagogiki zaczęły wyodrębniać się w tym czasie – na przełomie XIX i XX wieku i na początku wieku XX – dwa różne modele uprawiania pedagogiki. Jeden pozostawał w tradycji spekulatywno-intuicyjnej, drugi opierał się na bezpośrednim poznaniu rzeczywistości, na empirii (Lewowicki, 2001).

Wtedy też powstała psychologia eksperymentalna, co dało impuls do usamodzielnienia się psychologii, a jednocześnie skłoniło wielu pedagogów do uprawiania refleksji w ściślejszym związku z empirią. Narodził się ruch tzw. progresywizmu pedagogicznego i Nowego Wychowania. Znacznemu wzbogaceniu uległy odmiany myślenia pedagogicznego i edukacyjnej praktyki (Okoń, 1978).

Pedagogika – idąc w ślad za innymi naukami wyrosłymi na gruncie filozofii – kształtować zaczęła swoją odrębność naukową i naukową tożsamość. Usamodzielnianie się trwa – przynajmniej pod pewnymi względami – od około stu lat. Trwają też spory, czy (a jeżeli tak, to od kiedy) pedagogika rzeczywiście dysponuje naukową samodzielnością, własnymi teoriami i własną metodologią. To sprawy wykraczające poza ramy niniejszego szkicu. Tak czy inaczej – dyscyplina taka jest społecznie uznana i wiele argumentów można przytoczyć na rzecz jej naukowej odrębności, tożsamości.

Pedagogika wciąż przecież czerpie inspiracje z innych nauk – i tych wydzielonych z filozofii, i z wielu innych. Szczególnie silne są jej więzi z psychologią i socjologią. Nader ważne były i są związki z badaniami nad kulturą, teorią kultury, kulturoznawstwem. Wszystko to zaowocowało orientacjami pedagogiki – psychologiczną, socjologiczną, pedagogiką kultury (por. Wołoszyn, 1992). Każda z tych orientacji pośrednio nawiązuje do nurtów filozofii. Bliskie pozostają bezpośrednie relacje z filozofią. Na gruncie pedagogiki silnie rozwinięta była, a teraz przeżywa renesans, filozofia wychowania, podstawowym obszarem (działem) pedagogiki jest pedagogika ogólna (silnie zakorzeniona w filozofii).

Coraz silniejsze są relacje pedagogiki z językoznawstwem, naukami o komunikacji, historią, teologią, ale i kosmologią, futurologią, wreszcie z naukami przyrodniczymi i ekonomicznymi oraz medycznymi. Bardzo częste również są wspólne wątki z filozofią.

Próby wybicia się pedagogiki na (metodologiczną) niepodległość

Zależność rozwoju pedagogiki (i jej metodologii) od innych nauk podkreślana była już przed laty. Części pedagogów nie przeszkadzało to w prowadzeniu ważnych studiów i badań. Znacznej grupie pedagogów zaczynał jednak dokuczać swoisty kompleks niższości związany ze słabościami metodologicznymi ich dyscypliny oraz powiększającą się luką między przyjmowaną w pedagogice a coraz bardziej wyrafinowanymi i rozbudowywanymi metodologiami różnych dyscyplin.

Niezwykła mobilizacja pedagogów do nakreślenia metodologii właściwej uprawianej przez nich dyscyplinie nastąpiła w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Był to okres szczególnie pod wieloma względami. W polskiej literaturze naukowej (poza pedagogiką) nastąpiło ożywienie dyskusji ogólnometodologicznej, docierały informacje o pracach wydawanych w innych – także zachodnioeuropejskich – krajach. Pomimo ograniczonego dostępu do obcych źródeł wpływy te wywarły ożywcze zainteresowanie zagadnieniami rozwoju nauki, definiowania nauki oraz prowadzenia działalności naukowej.

Jednocześnie w środowiskach naukowych państw środkowo- i wschodnioeuropejskich (w tym w Polsce) silnie lansowano – m.in. ze względów politycznych i ideologicznych, światopoglądowych – poglądy dotyczące potrzeby kształtowania modelu nauki, który zbliżać ma nauki humanistyczne i ich metodologie do nauk ścisłych. To – jak się je nazywa – scjentystyczne podejście zyskało zwolenników wśród pedagogów.

Poszukiwaniu własnej tożsamości i odrębności naukowej w osobliwy sposób sprzyjały też procesy dokonujące się w nauce, a mianowicie szybko postępująca specjalizacja i – w rezultacie – atomizacja nauki. Wtedy procesy te odczytywano jako przejaw rozwoju nauki. Po części tak rzeczywiście było.

W przypadku pedagogiki – jeszcze niezbyt okrzepłej po kolejnych zmianach politycznych, znacznej wymianie kadry i rozmaitych kłopotach wewnętrznej „przebudowy” dyscypliny – oznaczało to przedwczesny podział. Jeszcze bowiem pedagogika nie wyżyła się słabości – zarówno tych wywołanych uniezależnieniem się od filozofii, jak i tych spowodowanych sytuacją społeczną – a już poddana została ciężkiej próbie “wygenerowania” odrębnych subdyscyplin.

Ta nieco wymuszona, ale z pewnością przez liczne grono pedagogów chciana, „ucieczka do przodu” – podjęcie próby samookreślenia się subdyscyplin przed dojrzałym samookreśleniem się całej dyscypliny – przyniosła skutki odczuwane do dzisiaj.

pozytywnymi wynikami ówczesnych prób nakreślenia subdyscyplinarnych metodologii było sprecyzowanie wielu terminów, uporządkowanie (przynajmniej w sporym zakresie) języka używanego w poszczególnych subdyscyplinach, dokonanie typologii i charakterystyki podstawowych metod badań, rozbudzenie swego rodzaju wrażliwości na problemy metodologiczne i zwrócenie uwagi na pewne wymagania stawiane badaczom i badaniom. Wtedy – w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego wieku – powstały podręczniki z zakresu metodologii badań pedagogicznych (m.in. prace M. Łobockiego, T. Pilcha, W. Zaczyńskiego). Wszystko to poprawiało samopoczucie pedagogów, a także sprzyjało poprawności poczynań badawczych.

Wspomniane wyżej uwarunkowania sprawiły jednak, że w ukazujących się wówczas opracowaniach dominowały uproszczone przeniesienia z podręczników metodologii innych dyscyplin, a ponadto obraz metodologii kojarzony był głównie ze scjentyistycznym modelem uprawiania nauki. Utrwalony został obraz dalece niepełny. Żywotność podręczników i innych opracowań z tamtych lat okazała się godna podziwu. Brak oryginalnych, nowych opracowań na długi czas zachował w świadomości wielu pedagogów ten obraz metodologii. Kilkadziesiąt roczników studentów uczyło się ze starych lub wznawianych podręczników. Wydaje się, że nadal większość badaczy odwołuje się głównie do powstałych wtedy tekstów metodologicznych. Zapewne potrzebne i w swoim czasie pod wieloma względami bardzo pożyteczne dokonania chyba nadmiernie zadowolili środowisko i ożywienie zainteresowań zagadnieniami metodologicznymi przygasło. Częstkowe opracowania nowych zagadnień metodologicznych nie znalazły szerszego oddźwięku. Dystans między metodologią typową w badaniach pedagogicznych a metodologią stosowaną w innych naukach nie wydaje się dziś mniejszy niż przed trzydziestu laty.

Powracają więc pytania formułowane co pewien czas w dyskusjach metodologicznych. Czy pedagogikę stać na własną metodologię? Czy pedagogice jest potrzebna włas-

na metodologia? Jak właściwie wykorzystywać metodologię przeniesioną na grunt pedagogiki? Jak zwiększyć wiedzę ogólnometodologiczną badaczy? Jakie miejsce wyznaczyć metodologii w studiach i badaniach, w kształceniu pedagogów i nauczycieli? Czy (a jeżeli tak, to jaki?) lansować model edukacji metodologicznej?

Na drodze ku syntezom

Spółeczność pedagogów – wspierana przez przedstawicieli innych nauk (dyscyplin naukowych) – usiłuje nawiązywać do przytoczonych (i wielu innych) pytań. Co pewien czas odbywają się dyskusje, w których ważne miejsce zajmują starania o całościowe ujęcia spraw metodologii pedagogiki. Przynajmniej kilka wydarzeń warto przypomnieć – traktując je jako skromną egzemplifikację wspomnianych starań.

Przed kilkunastu laty w Krakowie dokonana została próba bilansu działań służących bliższemu określeniu naukowego statusu pedagogiki. W roku 1987 ukazał się tom *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki* (pod red. S. Palki). Zarysowane są tam m.in. wybrane kwestie historyczno-porównawcze i ogólnometodologiczne – ważne w kreowaniu naukowej tożsamości pedagogiki.

W połowie lat osiemdziesiątych godną uwagi wymianę poglądów na tematy metodologiczne prowadzili pedagogowie, socjologowie i filozofowie na łamach „Ruchu Pedagogicznego”. Ważne głosy pojawiły się również w „Kwartalniku Pedagogicznym”. Pedagogikę przestano spostrzegać jako dyscyplinę jednowymiarową, ujętą w modelu scjentyistycznym, lansowanym od paru dziesięcioleci. Radykalne poglądy odmawiały pedagogice statusu naukowości (Folkierska, 1990). Pojawiły się prace poświęcone rekonstrukcji różnych racjonalności pedagogicznych (Kwaśnica, 1987).

Początek lat dziewięćdziesiątych to okres bardzo istotnego wzbogacenia teorii pedagogicznej (w tym metodologii) o nieznane lub prawie nieznane w naszym kraju poglądy, koncepcje, podejścia metodologiczne, odgrywające ważną rolę w myśleniu o edukacji oraz w praktyce edukacyjnej w Europie Zachodniej i w Ameryce Północnej (Kwieciński, Witkowski, 1990; cykl prac pod red. Z. Kwiecińskiego pt. *Nieobecne dyskursy*).

Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, kryzys ustrojowy i społeczny, przełom roku 1989 i początki transformacji zdawały się zapowiadać krach pedagogiki. Już wcześniej dostrzegane słabości ukazane zostały w nowym wymiarze i w nowym ujęciu – zanegowano niemal cały dorobek pedagogiki. W sytuacji zagrożenia i niepewności losów pedagogiki (i pedagogów) odbył się I Zjazd Pedagogiczny w Warszawie-Rembertowie, w roku 1993.

Na zjeździe tym szczególnie dużą uwagę zwrócono na zagadnienia metodologiczne. W ferworze zmagani politycznych w kraju pedagogowie skupili się nad sprawami własnej tożsamości naukowej. Nad wyraz ważnym i dojrzałym ustaleniem ówczesnych obrad było uznanie równoprawności, a nawet potrzeby różnych ujęć pedagogiki i różnych spo-

sobów jej uprawiania. Wtedy też zaakceptowano propozycję, aby pedagogikę postrzegać wielowymiarowo czy wielopłaszczyznowo: jako samodzielną naukę, jako obszar badań społecznych, jako refleksję o wychowaniu, jako praktykę społeczną i jako pedagogię (Lewowicki, 1995).

W ten umowny sposób dokonano rekomendacji czy społecznej akceptacji heterogenicznego modelu nauki** – w tym przypadku pedagogiki jako nauki oraz jako refleksji o wychowaniu i obszaru praktyki. Inaczej sprawę ujmując – uznano, że pedagogikę można (należy?) uprawiać w sposób wieloparadygmataczny. Odrzucono zatem kuhnowskie pojmowanie paradygmatu w nauce – wskazując na swoistości pedagogiki i różnorodność obszarów, które obejmuje.

Takie odczytanie pedagogiki i przyjmowanej na jej gruncie metodologii przynosi – jak się wydaje – coraz więcej korzyści. Opracowane zostały monografie charakteryzujące różne nurty metodologii (Gnitecki, 1993, 1996a, 1996b i in.). Ukazały się podręczniki traktujące o badaniach jakościowych (Miles, Huberman, 2000). Prowadzone są badania, w których wykorzystuje się różne strategie i różne szczegółowe metody badań. Jednocześnie wznawiane są podręczniki sprzed lat (niestety – z niewielkimi zmianami). Oferta metodologiczna staje się bardzo bogata, ale jest też mocno zróżnicowana pod względem merytorycznej zawartości, poziomu, sposobu rozpatrywania zagadnień teoretycznych i procedur badawczych.

Znajomość nowej „mapy” stanowisk i podejść metodologicznych nie jest jeszcze głęboka i nie ma charakteru powszechnego. Środowiska profesjonalnie zajmujące się badaniami pedagogicznymi mają już świadomość, że „świat metodologii” powiększył się. Nadchodzi czas nowych syntez – przedstawień całościowych, umożliwiających lepszą orientację w tym „nowym świecie” i lepsze wybory dróg pedagogicznych studiów i badań.

Pedagogika a praktyka społeczna

Pedagogika – przy całej swej tradycji wywiedzionej z filozofii oraz silnych więziach z refleksją o charakterze filozoficznym – była i jest w dużej mierze obszarem praktyki społecznej. To nakładanie się wątków teoretycznych, refleksji i praktyki wydaje się naturalne właśnie w przypadku pedagogiki. Złożoność pedagogiki jest odzwierciedleniem wielopłaszczyznowej, wielowymiarowej materii edukacyjnej. Pedagogów zajmują przecież idee, ale również procesy dokonujące się w makroskali – w dużych grupach społecznych – i w mikroskali – w małych społecznościach i grupach. Jednocześnie pedagogowie interesują się poszczególnymi jednostkami, ich rozwojem, uwarunkowaniami życiowych losów. Przedmiotem studiów i badań pedagogicznych są fakty, zjawiska i pro-

** W rozumieniu R. Paulstona – często przywoływanym w literaturze pedagogicznej końca ubiegłego wieku.

cesy edukacyjne, dzieje oświaty i myśli pedagogicznej, poszczególne środowiska i instytucje edukacyjne oraz systemy oświaty, relacje między uczestnikami procesów edukacyjnych, liczne uwarunkowania kształcenia i wychowania, zagadnienia opieki. Wszystkie te sprawy dotyczą ludzi w różnym wieku, różnych kultur. Obszar zainteresowań pedagogiki jest więc nader rozległy, a sprawy wielce zróżnicowane.

Pedagog pragnie zrozumieć rzeczywistość edukacyjną, ale jakże często chce ją zmieniać, chce modyfikować praktykę społeczną. To właśnie składa się na złożoność i wielowymiarowość pedagogiki. Jednocześnie wyznacza to szeroki zakres relacji między – ogólnie rzecz ujmując – teorią i praktyką (ściślej: teorią pedagogiczną i praktyką edukacyjną).

Wielowiekowa tradycja wyraźnie wiąże pedagogikę (refleksję o wychowaniu) z wywieraniem wpływu na praktykę kształcenia i wychowania. Społeczna użyteczność wiedzy pedagogicznej nadaje sens funkcjonowaniu tej dyscypliny naukowej. Doświadczenia płynące z praktycznych zastosowań rozmaitych koncepcji pedagogicznych są jednak bardzo zróżnicowane. Dzieje myśli pedagogicznej i dzieje oświaty dostarczają w nadmiarze przykładów godnych naśladowania i przykładów zasługujących na wykluczenie z praktyki życia społecznego. Ten niejednoznaczny obraz społecznych skutków stosowania wiedzy pedagogicznej jest jedną z przyczyn permanentnego negowania lub przynajmniej podważania racji pedagogów (pedagogiki) do ingerowania w praktykę edukacyjną.

Współczesne poglądy na życie społeczne sprzyjają oddalaniu się pedagogiki od edukacji. Podkreśla się, że nie należy kształtować osobowości, lecz tylko stwarzać warunki do nieskrępowanego i niezależnego, samodzielnego kształtowania się osobowości. Niedobre doświadczenia z przeszłości sprzyjają radykalnemu odrzucaniu zamierzonych wpływów ze strony wychowawców. Uzasadniony sprzeciw wobec tamtych doświadczeń (z odległej i niedawnej przeszłości) przeraża się w przesadny lęk ingerowania w praktykę. Powoduje to odczuwalne konsekwencje w uprawianiu pedagogiki i w relacjach między pedagogiką a praktyką edukacyjną. W skrócie można to ująć w kilku punktach:

Po pierwsze, część pedagogów akademickich unika zaangażowania w praktykę, nie proponuje się rekomendacji dla praktyki, nie podejmuje prób eksperymentów, wdrożeń koncepcji itp. Coraz częściej poprzestaje się na diagnozach, ogólnej refleksji lub głoszeniu ogólnych idei mających wyznaczać postępowanie praktyczne.

Po drugie, w środowisku pedagogów akademickich lansowany bywa pogląd, że pedagogika (podobnie jak inne dyscypliny humanistyczne) powinna rozwijać się jako nauka przede wszystkim teoretyczna lub – w przypadku podejmowania badań empirycznych – nauka służąca głównie diagnozowaniu oraz krytyce zjawisk i procesów edukacyjnych. Nurty pedagogiki łączącej teorię i jej zastosowania praktyczne są ostatnio niechętnie uznawane za pełnowartościową pedagogikę.

Po trzecie, pedagogowie (i uprawiana przez pedagogów dyscyplina) odgrywają coraz mniejszą rolę w kształceniu nauczycieli i innych pracowników oświaty. Pedagogowie

koncentrują się na przekazywaniu własnego obrazu wiedzy o pedagogice i współczesnych poglądach pedagogicznych, natomiast większość kandydatów do zawodu nauczycielskiego przygotowywana jest poza środowiskami pedagogów akademickich i zazwyczaj w oderwaniu od najnowszej wiedzy pedagogicznej (przygotowanie to odbywa się na różnych kierunkach studiów i w bardzo różnych uczelniach – odległych od pedagogiki). Istotnym problemem pozostaje przy tym przygotowanie (jego zakres i jakość) do podjęcia określonych zadań zawodowych (Lewowicki, 2007).

Taki stan rzeczy, być może, przejściowo służy intensyfikacji studiów i badań w wybranych zakresach wiedzy pedagogicznej, ale też sprawia, że chyba coraz większe obszary praktyki edukacyjnej pozostają bez wsparcia, bez konstruktywnych propozycji radzenia sobie z problemami kształcenia i wychowania. Sprzyja to narastaniu chaosu edukacyjnego, dotkliwej bezradności wielu praktyków i różnym woluntarystycznym poczynaniom administracji oświatowej.

Podstawowym pytaniem pozostaje jednak, czy rozwój pedagogiki jest możliwy bez ścisłego związku z praktyką. Ponadto – czy pedagogika, naśladując filozofię, socjologię (i inne dyscypliny), nie utraci racji bytu?

Kilka uwag o kondycji środowiska pedagogów akademickich

O stanie danej dyscypliny naukowej decydują, co oczywiste, uprawiający ją ludzie. Społeczność pedagogów podejmowała po roku 1989 kilka prób diagnozy kondycji kadry i instytucji skupiających pedagogów. Próby takie – dokonywane przy udziale członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – umożliwiły zarysowanie stosunkowo dokładnego obrazu stanu kadrowego i instytucjonalnego.

Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku stan kadrowy trudno było uznać za dobry. Grupa profesorów tytularnych i doktorów habilitowanych obejmowała nieco ponad 300 osób. W grupie tej nie wszystkie osoby utrzymywały naukowy kontakt z pedagogiką i pedagogami (uwaga ta dotyczy np. niektórych dydaktyków dyscyplin szczegółowych, pedagogów związanych z wojskiem). Według dostępnych wtedy danych, ponad 40 osób było już na emeryturze, przy czym wszyscy emerytowani profesorowie uczestniczyli w życiu naukowym. Około 120 osób przekroczyło wiek 60 lat. Szacowano, że szybko nastąpi zwiększenie procentowego udziału emerytów w społeczności profesorów. Po wcześniejszej luce pokoleniowej – spowodowanej odchodzeniem w stan spoczynku profesorów zaczynających karierę zawodową jeszcze przed lub tuż po II wojnie światowej – rysowała się perspektywa kolejnej luki.

Bardzo zróżnicowana była sytuacja kadrowa w poszczególnych subdyscyplinach (stosunkowo najlepsza w przypadku dydaktyki ogólnej i pedagogiki społecznej) oraz w poszczególnych ośrodkach. W pięciu najsilniejszych wtedy ośrodkach (Warszawa, Poznań, Kraków, Lublin, Wrocław) pracowało ok. 75% profesorów (Lewowicki, 1995b).

Po upływie około dziesięciu lat sytuacja okazała się korzystniejsza. W pierwszych latach nowego wieku było około 400 profesorów i doktorów habilitowanych. Wzrosła liczba przede wszystkim doktorów habilitowanych. Stosunkowo niewielki okazał się wzrost liczby nowych profesorów tytularnych. Po upływie kilku kolejnych lat – w roku 2007 – jest już około 450 profesorów i doktorów habilitowanych – uprawiających pedagogikę i dyscypliny współpracujące z pedagogiką.

Relatywnie duży wzrost ogólnej liczby tzw. samodzielnych pracowników nauki – profesorów i doktorów habilitowanych – nastąpił zarówno dzięki habilitacjom przeprowadzonym w Polsce, jak i poza granicami naszego kraju. Tę drugą drogę wykorzystwały osoby, których zainteresowania i dorobek dotyczyły specjalności słabo reprezentowanych lub niedocenianych w środowiskach akademickich w Polsce. Spora część tych habilitacji zorientowana była na zagadnienia pedagogiki stosowanej (np. metodyk kształcenia, technologii edukacyjnej, pedagogiki pracy). Potwierdza to – sygnalizowaną uprzednio – tendencję do niezbyt chętnego traktowania w polskich środowiskach akademickich dorobku z zakresu pedagogiki stosowanej (łączącej teorię i praktykę).

Znacznemu zwiększeniu liczby kadry profesorskiej towarzyszy jednak coraz większe zróżnicowanie zakresu i poziomu dorobku naukowego. Zjawisko to zapewne występuje w środowiskach wielu dyscyplin naukowych, ale w pedagogice uważane jest za nietypowe, gdyż właśnie w tej dyscyplinie są duże możliwości uzyskiwania stopni naukowych w państwach ościennych.

Dodać należy, że możliwości uzyskiwania stopni naukowych w Polsce aktualnie są znacznie większe niż kilka czy kilkanaście lat temu. Uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego ma już kilkanaście uczelni (w Warszawie dwie uczelnie – UW i APS, a ponadto uniwersytety w Bydgoszczy, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Olsztynie, Poznaniu, Toruniu, Wrocławiu). Uprawnienia do nadawania stopnia doktora ma jeszcze więcej uczelni, a także jeden instytut naukowo-badawczy. Przepisy nowej ustawy – dającej uczelniom większą samodzielność – przekazują troskę o poziom doktoratów i habilitacji prawie całkowicie w gestię poszczególnych środowisk naukowych (rad mających stosowne uprawnienia).

Sieć instytucji zajmujących się pedagogiką jest w Polsce bardzo rozbudowana i gęsta. Jednostki organizacyjne powołane do zajmowania się naukami pedagogicznymi, a jeszcze bardziej prowadzące studia wyższe na kierunku pedagogika, znajdują się zarówno w dużych miastach, jak i – często – w małych miejscowościach. Bardzo szybki wzrost liczby uczelni prowadzących studia pedagogiczne sprawił, że w wielu szkołach wyższych sytuacja kadrowa jest więcej niż trudna. Nadal – jak przed laty – zdecydowana większość profesury pracuje w dużych ośrodkach akademickich. Większość profesorów pracuje w paru lub kilku uczelniach. Niezwykle zainteresowanie studiami pedagogicznymi (na kierunku pedagogika i pedagogika specjalna) skłania nauczycieli akademickich

do koncentrowania się na zadaniach dydaktycznych – kosztem badań naukowych. Takiej postawie sprzyja system oceny kadr, oczekiwania władz wielu uczelni i mało korzystne warunki do podejmowania i prowadzenia badań.

Uogólniając – można uznać za uzasadnioną opinię, że stan kadrowy (szczególnie w grupach profesorskich) jest zadowalający w dużych ośrodkach akademickich, natomiast w innych ośrodkach pozostawia wiele do życzenia. Wielość instytucji nominalnie powołanych do zajmowania się naukami pedagogicznymi oraz do prowadzenia studiów wyższych na kierunku pedagogika znacznie przekracza możliwości racjonalnego wykorzystania kadry – tak, by powinności dydaktyczne i organizacyjne nie wypierały innych dziedzin działalności właściwych nauczycielom akademickim.

Szanse i zagrożenia rozwoju pedagogiki

Pedagogika uprawiana w naszym kraju uległa w kilkunastu ostatnich latach dość wyraźnym zmianom. Nastąpiło radykalne odrzucenie silnego wcześniej nacisku polityki. I chociaż relacje między polityką, pedagogiką i edukacją są nieuniknione, to pedagogika akademicka została wyzwolona z – przypisywanych jej często – instrumentalnych funkcji wobec polityki. O ten rodzaj niezależności trzeba jednak wciąż zabiegać, chronić.

Ważnymi zjawiskami są nawiązania do pomijanych przed rokiem 1989 nurtów humanistyki – zarówno dawniejszych, jak i współczesnych. Podjęte zostały próby usytuowania pedagogiki na tle rozwoju nauk społecznych i humanistycznych na świecie. Przywołać warto przede wszystkim odniesienie stanu pedagogiki do koncepcji R. Paulstona – trzech faz rozwoju myśli społecznej – ortodoksji, heterodoksji i heterogeniczności. Lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku to odchodzenie pedagogiki w Polsce od fazy ortodoksji i nasilanie się objawów fazy drugiej – z silnymi dążeniami do wylansowania koncepcji i teorii „anty-” (opartych na negacji konstruktów dotychczasowych). Jednocześnie wystąpiły zjawiska włączania (przeważnie sztucznego i nieupoważnionego) elementów tych antyteorii w zakres dominującej uprzednio koncepcji „ortodoksyjnej”. W istocie były to zmagania zwolenników nurtu ortodoksyjnego i heterodoksyjnego. Metodami walki był albo frontalny atak (ze strony przeciwników ortodoksji), albo – rzadko – obrona dawnych koncepcji lub – zazwyczaj – pozorne przyjęcie („wchłonięcie”) elementów obcej, nowej koncepcji (i osłabienie oddziaływania tej koncepcji). Trudno uznać, że ten rodzaj zmagania należy już do przeszłości. Należy jednak podkreślić, że wyraźną przewagę zyskały różne odmiany koncepcji odrzucających pedagogikę ortodoksyjną – szczególnie w wydaniu sprzed roku 1989. Pedagogice określanej jako „zniewalająca”, „opresyjna”, „urabiająca osobowość” (a więc pedagogice uzasadniającej takie właśnie oddziaływania wychowawcze) przeciwstawione zostały różne wersje antypedagogiki, pedagogiki krytycznej, pedagogiki emancypacyjnej, pedagogiki dialogu itp. (por. Kwieciński, Śliwerski (red.), 2003; Śliwerski (red.), 2006 i inni).

Ze względu na kondycję pedagogiki i możliwości jej rozwoju istotne wydaje się jednak przyjęcie heterogenicznego sposobu rozumienia i uprawiania pedagogiki. Powtórzyć tu wypada, że zrozumienie i akceptację zyskuje takie myślenie o pedagogice, w którym sensowne i możliwe jest różne pojmowanie i uprawianie pedagogiki. Najogólniej rzecz ujmując – wyróżnia się kilka wiodących nurtów (można przypuszczać, że wstępnie konstytuujących heterogeniczność teorii pedagogicznych i uprawiania pedagogiki).

Po pierwsze, pedagogikę definiuje się jako naukę o wychowaniu (i zjawiskach oraz procesach związanych z szeroko rozumianym wychowaniem). To kojarzy pedagogikę głównie ze scjentyistycznym modelem uprawiania nauki.

Po drugie, pedagogikę uważa się za część nauk społecznych czy wyróżnianych od pewnego czasu nauk o zachowaniu człowieka. Refleksję właściwą pedagogice wiąże się z uprawianiem filozofii, psychologii, socjologii. To nawiązanie m.in. do przypominanych już więzi pedagogiki z filozofią, a później z innymi naukami.

Po trzecie, traktuje się pedagogikę jako refleksję o wychowaniu. W tym ujęciu dominują podejścia hermeneutyczne. Niektórzy zwolennicy takiego pojmowania pedagogiki odmawiają tej dyscyplinie statusu nauki.

Po czwarte, pedagogika obejmuje zarówno refleksję o wychowaniu, teorie pedagogiczne, jak i praktykę edukacyjną. W tym ujęciu – podkreślającym teoretyczno-praktyczny charakter pedagogiki – mieszczą się różne nurty (por. np. prace J. Gniteckiego).

Wyróżnia się także, po piąte, pojmowanie pedagogiki jako obszaru praktyki społecznej. Często zacierają się różnice między pedagogiką a oświatą. Nauka sprowadzona zostaje do praktyki oświatowej.

Pozostając przy co najmniej czterech ujęciach pedagogiki (jako nauki lub refleksji podporządkowanej jednak jakiejś metodzie naukowej), można mówić o istnieniu różnych orientacji teoretycznych. Zwolennicy niektórych z nich dopuszczają współistnienie i współpracę, są również przeciwnicy takiego podejścia (dąży się do zachowania odrębności i „czystości” danej orientacji). Wiele wskazuje na to, że przewagę zyskuje pogląd o prawomocności i nawet celowości współistnienia różnych orientacji. Pedagogika obejmować ma (w pewnym stopniu już obejmuje) zarówno ogólną refleksję o wychowaniu, teorie i koncepcje o różnym poziomie ogólności, różne metody badania, opisu i wyjaśniania zjawisk i procesów edukacyjnych, jak i rozmaite związki z praktyką edukacyjną.

Współistnienie rozmaitych orientacji pedagogicznych wyznacza wielość podejść metodologicznych, dopuszczalność stosowania różnych metod badań, różnych sposobów gromadzenia i interpretowania wyników badań, budowania systemów teorii. Być może, zamyka to dotychczasowe – już niezbyt płodne – dylematy (pseudodylematy) metodologiczne nękające od lat pedagogikę.

W ramach każdej z podstawowych orientacji występują bardziej lub mniej ogólne koncepcje, teorie, nurty itp. Powraca się do dawnych lub proponuje nowe nurty metodo-

logiczne, światopoglądowe, filozoficzne. Wzbogacają one ogląd złożonego świata faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych. Zróżnicowanie opcji teoretycznych i sposobów poznawania materii oświatowej dobrze rokuje wielopłaszczyznowemu i wielowymiarowemu uprawianiu pedagogiki. W sumie daje nadzieję na jej rozwój.

Powyższe uwagi odnoszą się, oczywiście, również do poszczególnych nauk czy dyscyplin (subdyscyplin) pedagogicznych. Przykłady znaleźć można w publikacjach przywoływanych w bibliografii.

Złożoność idei, faktów, zjawisk, procesów, rozmaitych spraw, którymi zajmuje się pedagogika (zajmują się pedagogowie), a zarazem różnorodność sposobów uprawiania pedagogiki, rodzi nie tylko szanse rozwoju dyscypliny, ale również zagrożenia. Kształtują się rozmaite modele metodologiczne – niekiedy dość różne w poszczególnych subdyscyplinach – dostrzec też można zróżnicowanie wymagań dotyczących prac naukowych. Troska o jakość studiów i badań, o ich poziom naukowy, staje się – w tych warunkach – coraz bardziej powinnością tych środowisk, które kontrolują i oceniają prace naukowe.

W sytuacji stosunkowo dużej samodzielności i daleko zaawansowanej decentralizacji – przy dużej liczbie społeczności naukowych dysponujących uprawnieniami do nadawania stopni naukowych i mających niemal nieograniczone (poza finansami) możliwości upowszechnienia wyników studiów i badań – rośnie ryzyko powstawania i środowiskowego akceptowania prac niezbyt wysokich lotów. Symptomy spełniania się takich obaw wydają się dość (a w każdym razie – zbyt) częste. Środowisko pedagogów powinno szybko zmierzyć się z tym problemem.

Niepokojącym zjawiskiem staje się ostatnio uleganie modom na podejmowanie badań ograniczonych tematycznie – np. do zagadnień rozmaitych patologii. Zainteresowanie takie jest potrzebne, ale kształtujące się – przecież mylnie – przekonanie, że inne obszary są mniej ważne, prowadzi do zaniku studiów i badań nad wieloma innymi zagadnieniami. Pojawiają się pola zaniedbane, a wśród nich np. ważne sprawy kształcenia i wychowania w szkole. To, oczywiście, tylko przykłady. Pozostaje nie ustawać w staraniach, aby sami pedagogowie (już nie zewnętrzne okoliczności, polityczne naciski itp.) nie ograniczali obszarów badań i nie wykreowali nowego monopolu na sposób uprawiania dyscypliny, nie zafundowali sobie nowej „ortodoksji”.

Przypomniane – w nieuniknionym skrócie – dzieje pedagogiki i naszkicowany obraz współczesnego pojmowania tej dyscypliny stanowią ilustrację złożoności materii, złożoności spraw, którymi zajmują się pedagogowie. Jest to jednocześnie próba ukazania źródeł wzbogacania (się) refleksji pedagogicznej i sposobów rozumienia i uprawiania pedagogiki jako nauki.

Rozliczne inspiracje i powiązania z innymi naukami, a jednocześnie silne uwikłania w problemy praktyki życia społecznego, wyznaczały i wyznaczają złożoną tożsamość naukową pedagogiki.

Pedagogika czerpała wiedzę z obserwacji potocznej, z refleksji filozoficznej o człowieku, a z czasem ze studiów i badań naukowych prowadzonych w ramach różnych nauk, wreszcie ze studiów i badań w ramach własnej dyscypliny. To nagromadzenie wiedzy jest imponujące, ale też wciąż pozostajemy z poczuciem niedosytu i bezradności wobec rozmaitych faktów i zjawisk. Nie jest to problem tylko pedagogiki (pedagogów). Pomimo bogactwa wiedzy pozostajemy skazani na zmaganie się z powtarzającymi się (a czasem nowymi) problemami w życiu społecznym, także w wychowaniu, w edukacji.

Wzbogacanie wiedzy o człowieku, jego rozwoju, wychowaniu, uwarunkowaniach rozwoju i wychowania (i wielu innych sprawach) – zwiększa jednak możliwości takiego postępowania edukacyjnego i kształtowania warunków edukacji, aby stworzyć szansę wielostronnego rozwoju ludzi, zachęcić ich do życia godziwego i wydobyć z nich ich najlepsze cechy. Wiedza ta – odwołująca się również do doświadczeń wielu pokoleń, refleksji o człowieku – nie tylko opisuje ludzi i ich zachowania, ale pomaga też w ujawnianiu (się) ich człowieczeństwa. W dążeniu tym zawarta jest pedagogiczna misja czynienia dobra i wydobywania dobra oraz optymizm i wiara w szczególną synergię doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej. W przypadku współczesnej pedagogiki przejawia się również szczególnego rodzaju postawa humanistyczna, która wyklucza narzucanie, urabianie osobowości, ale proponuje wzory godnego życia. Powinnością pedagogiki stało się przestrzeganie przed radykalnymi (radykalnie opresyjnymi i radykalnie swobodnymi) modelami wychowania. Pedagogika ma podpowiadać, proponować rozwiązania umożliwiające wychowanie i kształcenie oparte na porozumieniu podmiotów uczestniczących w edukacji, rozwiązania respektujące podmiotowe prawa i dążenia, ale jednocześnie wymagające respektowania norm życia społecznego. W wypełnianiu tych powinności nie jest możliwe osiągnięcie pełnego sukcesu, ale pedagogika powołana jest, aby – jak określił to kiedyś B. Suchodolski – spełniać te powinności „mimo wszystko”. Pedagogika – jako dyscyplina nauk humanistycznych – powinna odgrywać w tym ważną rolę.

Bibliografia

- Chmaj L., *Kierunki w pedagogice XX wieku*. PZWS, Warszawa 1963.
- „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75) „Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii”. Wyd. A. Marszałek.
- Dewey J., *Szkola i dziecko*. Biblioteka Dzieł Naukowych, Warszawa 1929.
- Dewey J., *Jak myślimy?* KiW, Warszawa 1957.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*. Wyd. „Żak”, Warszawa 2005.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*. Wyd. UW, Warszawa 1990.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. WSP, Zielona Góra 1993.
- Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. WSP, Zielona Góra 1996a.

- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. WSP, Zielona Góra 1996b.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1 i 2. UAM, Poznań 2006-2007.
- Herbart J. F., *Allgemeine Pädagogik*. Philipp Reclam jr., Leipzig (b.r.w.).
- Herbart J. F., *Pisma pedagogiczne* (wybór i oprac. R. Wroczyński). Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.
- Kot S., *Historia wychowania*. T. I. „Żak”, Warszawa 1996.
- Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*. WM i KNP PAN, Olecko 2001.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. ODN, Wrocław 1987.
- Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. PTP, Warszawa 1994.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. UMK, Toruń 1990.
- Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*. T. 1-6. UMK, Toruń 1991-2000.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*. PWN, Warszawa 2003.
- Lewowicki T. (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. WP UW i IP UŚ, Cieszyn 1995a.
- Lewowicki T., *O kondycji pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 18. KNP PAN, Warszawa 1995b.
- Lewowicki T., *O kondycji pedagogiki w Polsce*. „Nauka w Polsce”, t. IV. PAN-KBN, Warszawa 1996.
- Lewowicki T., *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 24. KNP PAN, Warszawa 2001.
- Lewowicki T., *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75).
- Lewowicki T., *Pedagogika – dziesięć lat później (1994-2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27. KNP PAN, Warszawa 2004a.
- Lewowicki T., Szymański M. J. (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce*. AP, Kraków 2004b.
- Lewowicki T., *Humanistyka i pedagogika*. [W:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. WSP ZNP, OW „Impuls”, Warszawa-Kraków 2004c.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. ITE, Warszawa-Radom 2007.
- Miles M. B., Huberman M. A., *Analiza danych jakościowych*. Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 2000.
- Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*. WSiP, Warszawa 1978.
- Palka S. (red.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*. UJ, Kraków 1987.
- Palka S., *Metodologia: badania i praktyka pedagogiczna*. GWP, Gdańsk 2006.
- Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia conceptualnych map teorii i paradygmatów*. [W:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Edytor, Warszawa 1999
- Platon, *Państwo*. t. I-II. Alfa-Wero, Warszawa 1994.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990.
- Sztobryn S., *Historia wychowania*. [W:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. I. GWP, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*. T. 1-3. GWP, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B., Milerski B. (red.), *Pedagogika*. PWN, Warszawa 2000.
- Turoś L., *Platon o wychowaniu*. Ypsilon, Warszawa 2001.

- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*. IBE, Warszawa 2007.
Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. PWN, Warszawa 1964.
Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. IBE, Warszawa 1992.

**Pedagogy – from common knowledge towards the synergy of experience,
reflection and scientific knowledge**

The article presents a history of pedagogy initially as the area of philosophical reflection, then emerging more clearly as a separate branch of knowledge, and eventually an independent discipline embracing extensive and diverse scope of problems. The leading themes are the changes in the understanding of pedagogy and the ways cultivated in it. The problems of modern pedagogy and the condition of Polish pedagogical environments have been outlined. Also, the emphasis is laid on social obligation of pedagogical discipline and its links with educational practice.

Key words: pedagogy, history of pedagogy, experience, reflection, scientific knowledge