

Bogusław Śliwerski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

e-mail: boguslawsliewski@gmail.com

Cóż po pedagogice w ponowoczesności?

Pedagogika jest pojęciem wieloznacznym, nawiązującym do kultury grecko-rzymskiej, kultury helleńskiej, gdzie *pais* (w dopełniaczu – *paidos*) określał dziecko, młodzieńca wymagającego umiejętnej opieki, prowadzenia ze strony dorosłego – *paidagōgosa*, którym był w tym przypadku wykwalifikowany niewolnik wdrażający dzieci rodziców bogatej arystokracji do odpowiednich postaw, nabywania dobrych manier lub grzecznego odnoszenia się do innych, uczenia się, uczestniczenia w grach i zabawach itp. W toku dziejów pedagogika stała się: 1) filozofią (nauką o człowieku, *paideia*, antropagogią), 2) samodzielną częścią nauk humanistycznych; 3) przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego, 4) subiektywną teorią wychowania i 5) wspólnotową formacją intelektualną. Warto zadać sobie pytanie, jaką jest dzisiaj ta nauka o wychowaniu i kształceniu oraz refleksyjna wokół nich praktyka?

Pedagogika jako refleksja filozoficzna jest tu nie tyle nauką o wychowaniu, ile myśleniem o tym procesie, toteż bada wychowanie i kształcenie człowieka nie tylko jako proces historyczny, psychiczny czy społeczny, ale także jako proces kulturowy. Ma tym samym za zadanie ukazanie filozoficznych przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych oraz uświadomienie warunków generujących wiedzę i doświadczenie tworzące tożsamość podmiotową. Jej zadaniem jest także opracowanie swoistej metateorii edukacji, zdefiniowanie miejsca pedagogiki pośród innych nauk, sformułowanie fundamentalnej bazy pojęciowej, umożliwiającej opis rzeczywistości wychowawczej oraz dialog interdyscyplinarny o istocie podstawowych dla niego procesów. Podejmuje w tym obszarze swoich dociekań również wybrane zagadnienia metodologiczne, antropologiczne, aksjologiczne, etyczne, estetyczne czy prakseologiczne.

Pytając o wzorce krytyczności i ich ukryte założenia, formułuje pytania o własną tożsamość. Odsłania wielorakość i ambiwalencję m.in. dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i kiczu, nadziei i porażek, życia i śmierci, chaosu i porządku, przymusu i wolności, wpływu i oporu, tradycji i przeszłości, odpowiedzialności i nieodpowiedzialności w edukacji, pozwalając zarazem na odczytanie poprzez te kategorie losów autentycznego wychowania, na dostrzeganie dynamiki i zagrożeń realnych, pełnych w nim napięć, sytuacji i procesów. Dzięki rozpoznaniu układu biegunowych dynamizmów, pedagogika uwypukla i respektuje zarazem wagę przeciwstawnych sobie biegunowo zjawisk, uczulając na podwojenie kryjących się w tym napięciu niebezpieczeństw, ograniczeń czy zagrożeń, uwypuklając dramatyczne rozdzarcie i niepokój. Rolą filozofii jako tak rozumianej metapedagogiki jest rekonstruowanie stanowisk i perspektyw humanistyki współczesnej, otwieranie

się na nią i czerpanie z niej nowych inspiracji oraz poddawanie oglądowi własnych i obcych teorii perswazji kulturowej, co prowadzi także do samowiedzy pedagogicznej. Uczymy tym samym szczególnej odmiany „sztuki nieufności” wobec złożoności ontologicznej świata edukacji.

Pedagogika może też dostarczać przesłanek dla podejmowania odpowiedzialnych decyzji przez odślanianie pytań dwoistych, dylematycznych, aporetycznych czy przez ujawnianie interesów ukrytych za wzniosłymi ideami, chroniąc tym samym teorię i praktykę pedagogiczną przed skrajnymi wyborami albo jałowymi sporami. Badając metody poznania kształcenia i wychowania, nauka ta osiąga status metapedagogiki, czyli wiedzy umożliwiającej:

- opis i krytyczną analizę zastanych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowania,
- opis i krytyczną analizę typowych czynności uprawiania nauk pedagogicznych (szczegółowych dyscyplin pedagogiki),
- ocenę wartości tego, co jest rezultatem myślenia pedagogicznego o wychowaniu.

Tym samym pedagogika podejmuje namysł nad samą sobą, nad swoją tożsamością, by skonfrontować wzajemne relacje między swoją samowiedzą a współczesną samowiedzą nauki oraz by zrewidować swoje dotychczasowe przeświadczenia metodologiczne. Sprzyja też uczestniczeniu człowieka w jego rozwoju, odkrywaniu subiektywnego „ja”, wzrastaniu i bytowaniu w społeczeństwie oraz zachodzącym w nim zmianach.

Nie ulega wątpliwości, że współczesna nam pedagogika została wyłoniona z filozofii w czasach nowożytnych jako samodzielna, unikalna, choć nie autonomiczna gałąź wiedzy o kształceniu i wychowaniu, która będąc częścią humanistyki, poszukuje uzasadnień dla swoich prawidłowości i sądów teoretycznych także w innych naukach, jak np. psychologia, socjologia, biologia, ekonomia, literaturoznawstwo, teologia czy politologia, integrując je w jedną naukę o wychowaniu¹. Twórcą pedagogiki naukowej był Jan Fryderyk Herbart². Współcześnie naukowy opis rzeczywistości wychowawczej, z racji ograniczonego dostępu do wszystkich jej czynników oraz możliwości prowadzenia pełnych doświadczeń eksperymentalnych, opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowalnych i sprawdzalnych oraz logice prowadząc do sformułowania m.in. sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które w dużej mierze mają charakter probabilistyczny. Tak rozumiana pedagogika jest bardziej nauką o praktyce i dla praktyki wychowawczej, niż o ideach, kierunkach czy modelach wychowania³. Zakotwiczona w praktyce, w rzeczywistości pedagogika wyjaśnia zachodzące w kraju i na świecie procesy edukacyjne, stając się formą społecznego i kulturowego krytycyzmu. Podejmując wyzwania praktyki społecznej, prowadzi do zrozumienia życia, uwrażliwia na potrzeby rozwojowe ludzi, ich uppełnomocnienie i stwarza im warunki do budowania kompetencji na rzecz perspektyw społecznych i rozwoju osobistego⁴.

¹ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Z. Kwieciński. B. Śliwerski (red.), WN PWN, Warszawa 2002; *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom 1, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.

² J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Gebethner i Wolff, Warszawa 1912.

³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997.

⁴ *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, S. Palka (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 1987.

Biorąc pod uwagę przedmiot badań, za podstawowe dyscypliny wiedzy pedagogicznej przyjmuje się: historię wychowania i myśli pedagogicznej, pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania, pedagogikę społeczną, pedagogikę porównawczą, pedagogikę opiekuńczą, pedagogikę specjalną, pedagogikę resocjalizacyjną, pedagogikę pracy, pedagogikę dorosłych, pedagogikę medialną, pedagogikę zdrowia i pedeutologię. Przełom antyscjentystyczny i antyautorytarny w humanistyce sprawił, że racjonalność naukowa nie jest już uznawana jako idealna cecha do regulowania spraw rządzonych założeniami codziennego życia oraz może być podważalna jako metodologiczna zasada interpretacji ludzkich działań, w tym także wychowawczych.

Pedagogika jest także przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego, który ma dostarczyć studiującym wiedzy na temat generowania procesów socjalizacyjnych, kształcenia i wychowania, o zasadach, metodach, formach, technikach i środkach różnie rozumianego oddziaływania formacyjnego na osoby, nauczyć procedur badawczych, formułowania pytań, konceptualizacji własnego doświadczenia i zawodu czy rewidowania profesjonalnej tożsamości. Pierwszym humanistą, który zwrócił uwagę na potrzebę kształcenia pedagogicznego na poziomie wyższym był Jan Henryk Pestalozzi⁵. Pedagogika należy do jednego z najpopularniejszych spośród przeszło stu kierunków studiów dziennych w państwowych szkołach wyższych w Polsce podległych MENiS, zajmując na liście najbardziej obleganych przez kandydatów kierunków jedno z pierwszych miejsc.

W żadnym z państw zachodniej Europy nie powstało w ciągu kilkunastu lat niemalże trzykrotnie więcej niepublicznych szkół wyższych w stosunku do szkolnictwa publicznego. Świadczy to o dysfunkcjonalności naszego systemu akademickiego, w którym obowiązują dwa, sprzeczne ze sobą, a strukturalnie podtrzymywane przez władze, systemy kształcenia akademickiego, które polaryzują tę społeczność ze względu na ład stabilizacji lub ład zmiany i etos akademicki lub jego brak. Obydwa te porządki generują moc integrującą i motywującą lub destrukcyjną i zniechęcającą, wyznaczając zarazem kulturowe lub pseudokulturowe ramy zachowań ludzi i ich postaw. W ostatnich latach ukazały się w Polsce rozprawy naukowe, które dokumentują ten niewątpliwie patologiczny znak czasu, w którym fikcja i pozór jeszcze są podtrzymywane mocą społecznej nieświadomości oraz neoliberalnej etyki chciwości i zysku, które znoszą wszelkie hamulce zwyczajowe i moralne granice ludzkich aspiracji mimo tego, iż niepożądane zjawiska rozwijają się w szkołach wyższych kształcących pedagogów⁶.

Polska zajmuje drugie miejsce wśród państw Unii Europejskiej pod względem udziału osób w wieku 25–64 lata z wykształceniem co najmniej średnim w ogólnej liczbie ludności. Jesteśmy rekordzistami w Europie jeśli chodzi o liczbę szkół wyższych (w 2007 r. było ich 457, w tym 326 niepublicznych). Jak stwierdza w jednym z cząstkowych raportów na temat szkolnictwa niepublicznego Andrzej Koźmiński – *Podstawową kwestią*

⁵ Cz. Kupisiewicz, *op.cit.*

⁶ Zob. M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008; A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; M. Przymont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2010; *Dwudziestolecie funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce*, H. Moroz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

w tworzeniu nowego systemu zarządzania szkołami wyższymi jest odpowiedzialność organów kolegialnych i jednoosobowych za realizowanie misji uczelni, za jakość nauczania, za wyniki działalności i za efektywność wykorzystania środków finansowych (publicznych i niepublicznych). Uczelnie ze swej istoty nie mogą imitować podmiotów gospodarczych, ani ewoluować w kierunku podmiotów biznesowych czy rynkowych. [...] Uczelnie to przede wszystkim szkoła i efekty nauczania są najważniejsze⁷.

Najwyższa Izba Kontroli przeprowadziła w Ministerstwie Edukacji Narodowej kontrolę sposobu sprawowania nadzoru nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi. NIK dociekała zarazem, jakie wynikało z tego nadzoru rozpoznanie sytuacji w tych szkołach oraz jakie działania były podejmowane w reakcji na sygnały o występujących w nich nieprawidłowościach. Już wówczas okazało się, że „król jest nagi”, że polskie państwo jest beznadziejnie słabe wobec tego, na co pozwalali sobie wówczas niektórzy prywatni właściciele instytucji, które miały służyć edukacji młodych pokoleń, a w istocie przekształcały się albo w „pralnię brudnych pieniędzy”, albo w „przykrywkę” dla pseudoedukacyjnych interesów. Tylko część z nich podjęła rzeczywisty trud na rzecz kształcenia wyższego z zachowaniem akademickich standardów⁸.

Z powyższego raportu wynika, że założycielami działających uczelni niepaństwowych były w większości przypadków osoby prawne, tj.: spółki z ograniczoną odpowiedzialnością, spółki akcyjne, stowarzyszenia, fundacje. Osoby fizyczne były założycielami ok. 30 % ogółu utworzonych szkół wyższych i wyższych szkół zawodowych. W kilku przypadkach inicjatorami powołania uczelni były gremia profesorskie, np. pracowników naukowych Polskiej Akademii Nauk lub nauczyciele akademicki uczelni państwowych. Już wówczas pobierało edukację w tych szkołach 25% wszystkich studiujących w naszym kraju, co w żadnej mierze nie znajdowało porównywalnego odpowiednika w szkołach podstawowych, gimnazjach czy ponadgimnazjalnych. Oznaczało to, że o ile niepaństwowa edukacja powszechna zagospodarowała niewielki odsetek dzieci i młodzieży, za których kształcenie koszty ponosili rodzice, mający zresztą nadzieję, że dzięki inwestycji w rozwój dziecka w lepszych warunkach zagwarantują mu dostęp do bezpłatnych i najlepszych państwowych uczelni, o tyle niepaństwowe szkolnictwo wyższe stało się rajem dla osób dorosłych, które nie miały szans na bezpłatne kształcenie w uniwersytetach czy akademiach, ale mogło sobie zapewnić dostęp do indeksu, pracując i płacąc za dalszą, własną edukację.

Badana przez NIK dokumentacja prowadzonych przez MEN kontroli i oceny Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego wykazała występowanie w niektórych uczelniach niepaństwowych istotnych odstępstw od obowiązujących norm i przepisów. Dotyczyło to m.in.:

- niespełniania przez te uczelnie minimum kadrowego,
- nieodpowiednich do prowadzonych kierunków i specjalności kwalifikacji kadr nauczycielskich,
- niewłaściwego prowadzenia i braków w dokumentacji,

⁷ A. Koźmiński, *Przyszłość niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: *Polskie szkolnictwo...*, op.cit., s. 277.

⁸ NIK – P/99/019, Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi, Warszawa 2000 za: <http://psrp.org.pl/attachments/article/1419/4.%20o%20wynikach%20kontroli%20funkcjonowania%20nadzoru%20panstwa%20nad%20niepanstwowymi%20szkolam> ; odczyt 19.07.2011 r.

- prowadzenia studiów w toku niezgodnym z obowiązującymi przepisami, a także wydawania wadliwych dyplomów,
- wprowadzania uproszczonych form kształcenia oraz
- prowadzenia zajęć dydaktycznych w niepełnym wymiarze⁹.

Zdecydowana większość uczelni niepaństwowych korzystała wyłącznie z etatowej kadry dydaktycznej uczelni państwowych, co przy dynamicznym wzroście potrzeb doprowadziło do wyczerpania rezerw, zwłaszcza w najbardziej popularnych kierunkach i specjalnościach studiów, do jakich zaliczała się m.in. pedagogika. W konsekwencji niektóre uczelnie niepaństwowe nie spełniały wymogów kadrowych. Obowiązujące regulacje prawne uprawniały ministra edukacji w przypadku stwierdzenia prowadzenia działalności niezgodnej z przepisami ustawowymi, statutem uczelni lub zezwoleniem, do wezwania uczelni do usunięcia nieprawidłowości, a w razie ich nieusunięcia do zawieszenia jej działalności lub nakazania likwidacji.

Jak się jednak okazało, regulacje te nie zapewniały ministrowi tego resortu dostatecznych uprawnień do sprawowania skutecznego nadzoru nad bieżącą działalnością uczelni niepaństwowych zwłaszcza w zakresie jakości nauczania, przestrzegania przepisów ustaw, postanowień statutów i warunków udzielonych zezwoleń. NIK krytycznie zatem ocenił tryb postępowania ministerstwa w przypadkach ujawnienia nieprawidłowości w działalności uczelni niepaństwowych, który sprowadzał się jedynie do informowania uczelni o stwierdzonych nieprawidłowościach i obowiązujących przepisach. *Nie formułowano natomiast jednoznacznych wezwań mogących stanowić podstawę do zastosowania surowych, przewidzianych prawem, sankcji. Ograniczano się co najwyżej do odmowy udzielenia dodatkowych uprawnień lub do relatywnego skrócenia okresu ważności zezwolenia na prowadzenie działalności. Nie stwierdzono natomiast przypadku skutecznego zawieszenia działalności lub likwidacji uczelni niepaństwowej nawet w sytuacjach uporczywego łamania przepisów, nieprzestrzegania obowiązujących wymogów programowych i kadrowych oraz niereagowania na wezwanie do wyeliminowania tych nieprawidłowości*¹⁰.

Szczególną uwagę NIK zwrócił na brak zdecydowanych reakcji ze strony MEN w ujawnionych bezpośrednio w toku kontroli lub sygnalizowanych z zewnątrz przypadkach nielegalnego prowadzenia przez niektóre uczelnie zamiejscowych jednostek organizacyjnych o nieokreślonym (nieznany MEN) poziomie kształcenia, a mimo to nie doprowadzono do wstrzymania tej działalności i nie skierowano sprawy do organów ścigania. Tym samym tolerowano fakt masowego wyludzania opłat od wprowadzonych w błąd studentów uczestniczących nieświadomie w nielegalnych i nienadzorowanych formach kształcenia. Aprobowano zatem sytuację, w której tysiące studentów uczestnicząc w nielegalnych formach kształcenia uzyskuje honorowane w całym kraju dyplomy ukończenia studiów wyższych. Pozwolono właścicielom prywatnych uczelni na przekraczanie prawa bez ponoszenia z tego tytułu żadnych konsekwencji przez obie strony (tak kontrolującą, jak i kontrolowaną). Jak stwierdzają kontrolerzy NIK-u: *Sprawami nadzoru nad uczelniami niepaństwowymi w MEN przy rosnącej z roku na rok liczbie tych uczelni zajmuje się zaledwie 6 osób, w tym 3 zatrudnione na niepełnych etatach. Większość z tych osób realizuje także zadania z zakresu nadzoru nad uczelniami państwowymi. niedostateczna obsa-*

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 8.

*da kadrowa powodowała obniżenie sprawności prowadzonego przez Ministra Edukacji Narodowej nadzoru*¹¹.

Kolejne rządy chciały się pochwalić na arenie międzynarodowej, że dzięki przesunięciu stymulatorów w kierunku jedynie procesu kształcenia (np. pełna swoboda tworzenia szkolnictwa niepublicznego, brak kontroli jakości kształcenia do 2002 r., a i po powołaniu PKA nie można jej skutecznie wyegzekwować), mamy znaczący wzrost poziomu wykształcenia wyższego naszych obywateli z kilku do kilkunastu procent. Tak więc kolejne rządy z jednej strony skutecznie przykręcały dopływ środków finansowych do publicznych szkół wyższych, degradując możliwy poziom prowadzenia w nich badań naukowych niemalże do „zera”, a z drugiej strony „puszczały oko” do akademików, tak konstruując prawo o szkolnictwie wyższym, by możliwe było zakładanie „w każdej wsi WSI”. Wyraźnie zatem zasugerowano naukowcom, by przestali zajmować się nauką, tylko zwiększyli swoje dydaktyczne obroty i kształcili kogo się da i gdzie się da, bez znaczenia z jakim efektem, byleby tylko wzrósł współczynnik skolaryzacji.

Koszty tego stanu rzeczy przerzucono na społeczeństwo, rozbudzając w nim aspiracje, podgrzewając ambicje i obiecując złote góry po uzyskaniu przez naiwną większość magicznego dyplomu magistra. Po co było podwyższać naukowcom pensje, przekazywać im z budżetu państwa środki na badania własne, na rozwój ich dyscyplin naukowych, skoro na płace nauczycieli złożyli się ich studenci – w szkołach niepublicznych wszystkich form studiów, zaś w szkolnictwie publicznym – studenci studiów niestacjonarnych (zaocznych)? Kto chciał mieć środki na badania własne, realizować swoje pasje, składał wnioski do Komitetu Badań Naukowych i jeśli projekt był wartościowy, uzyskiwał nań stosowne środki. Pozostała większość musiała pocieszyć się możliwością dodatkowych zarobków w szkolnictwie niepublicznym, zabiegając tam o finanse na swoje mniej lub bardziej ambitne badania naukowe. Kto miał jeszcze dużo czasu, sił i możliwości, ten albo łączył w swojej działalności oba rodzaje aspiracji – dydaktyczne i naukowo-badawcze, przez aplikowanie o środki na badania, by znaleźć zrozumienie dla projektów naukowych, albo pocieszał się wyjątkową szansą, jaką stworzył mu rynek nieograniczonych miejsc dodatkowej pracy i poprzestawał tylko na kształceniu innych.

Można powiedzieć, że wszyscy byli z tego zadowoleni:

- rząd, bo oszczędzał w budżecie na nauce i szkolnictwie wyższym, przerzucając ciężar kosztów na młodzież i jej rodziców;
- nauczyciele akademicki, bo nawet jak byli rotowani z uczelni publicznych w związku z brakiem postępu w pracach awansowych (doktoraty, habilitacje, profesury), to byli zatrudniani w szkolnictwie prywatnym w głównej mierze nie po to, by tworzyć alternatywne do sfery publicznej akademie i uniwersytety, ale by zarabiać na naiwności i kompleksach swoich klientów;
- młodzież, bo mogła spełniać swoje marzenia, podwyższyć swój prestiż, pocucie własnej wartości czy także zdobyć nowe kwalifikacje.

Być może spadek zainteresowania prowadzeniem badań naukowych w pedagogice wynika m.in. z uprzywilejowanego usytuowania w polityce oświatowej kraju, który włącza się do współzawodnictwa gospodarczego w układzie globalnym. Sprawą priorytetową staje się transmisja środków finansowych z budżetu państwa przede wszystkim na zwięks-

¹¹ Tamże, s. 9.

szenie zainteresowania i dostępności młodzieży studiami na uczelniach i kierunkach prowadzących kształcenie oraz badania w naukach bezpośrednio związanych i bliskich wspomaganiu gospodarki rynkowej, rozwijaniu nowych technologii oraz wytwarzaniu produktów i procesów innowacyjnych. Resort nauki jest zatem bardziej zainteresowany wsparciem badań stosowanych, głównie w naukach technicznych i przyrodniczych, ale także w zakresie administracji i prawa. Nauczyciele akademicki coraz silniej zatem doświadczać skutków kapitalizmu akademickiego, w wyniku którego tracą oni swoją autonomię jako społeczność uczonych na rzecz funkcjonowania jako podporządkowanych regułom rywalizacyjnym grup zawodowych mających za zadanie wytwarzanie wiedzy i generowanie innowacji¹².

Nowa szansa pojawia się przed pedagogiką jako nauką, której badania stosowane mogłyby znacznie sprzyjać wdrażaniu takich strategicznych zadań reformy systemu edukacyjnego, jak: przygotowanie uczących się do życia i zawodowego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, kształtowania kompetencji językowych i pogłębiania wiedzy międzykulturowej, wspieranie mobilności zawodowej i zmian kwalifikacji osób dorosłych dzięki rozwojowi różnorodnych dróg kształcenia ogólnego i zawodowego, poprawę jakości pracy szkół powszechnych, uczelni wyższych i edukacji ustawicznej. Jak stwierdza Czesław Banach: *W Polsce obserwuje się niezadowalający udział i wykorzystanie nauk pedagogicznych w wypracowaniu koncepcji reform szkolnych, czego dowodem jest niedoceniając raportów edukacyjnych oraz innych ekspertyz, a także warunków wyników badań pedagogicznych*¹³.

Należy też w tej analizie uwzględnić pedagogikę jako subiektywną teorię wychowania, która ma charakter prywatny, osobisty, a wynika z gromadzonych przez lata doświadczeń na podłożu własnej praktyki¹⁴. Tak rozumiany system poznawczy składa się z umiejętności, wzorów postrzegania, oczekiwań, ocen oraz strategii osobistego działania pedagogicznego. Ten rodzaj zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu jest zbiorem wewnętrznie ze sobą powiązanych przekonań czy idei na temat istoty, genezy, celów, zasadnień i sposobów oddziaływania pedagogicznego na innych. Wśród cech charakterystycznych dla pedagogiki jako potocznej teorii wychowania wymienia się m.in. to, iż stanowi ona przeciwieństwo wiedzy naukowej, bardzo silnie jest związana z praktyką wychowania, powstała na drodze przednaukowego poznania, w sposób naturalny, biograficzny, jest traktowana w kategoriach prawd, samych przez się oczywistych, a zdobywanych dzięki normalnym funkcjom rozumu, zawiera elementy wiedzy proceduralnej i deklaratywnej. Dominują w niej informacje epizodyczne, zaś wiedza o wychowaniu jest artykułowana za pomocą języka codziennego, potocznego. Pedagogika jest w tym przypadku opisem i własną interpretacją konkretnych sytuacji, zdarzeń czy pojedynczych działań, na jakie zdany był lub jakie musiał rozstrzygać pedagog.

Zupełnie inny charakter przypisuje pedagogice współczesnej filozof Lech Witkowski, dla którego jest ona wspólnotową formacją intelektualną, rozumianą jako całokształt form

¹² B. Śliwowski, *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

¹³ Cz. Banach, *Strategia i prognoza rozwoju edukacja w Polsce do roku 2020 – zadania nauk pedagogicznych*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica I”, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 71.

¹⁴ R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uczeliane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996.

istotnych treści myślenia w danym okresie w naukach o wychowaniu¹⁵. Obejmuje ona nauczycieli, wykładowców akademickich, badaczy problematyki edukacyjnej, wychowawców, opiekunów, trenerów, księży i katechetów, instruktorów, działaczy oświatowych oraz społeczników i profesjonalistów, którzy prowadzą międzypokoleniowy dialog, wykorzystując rozmaite tradycje i nurty oraz mają wpływ na organizację przestrzeni społecznej i instytucjonalnej inicjującej, prowadzącej, nadzorującej (oceniającej) proces kształcenia i/lub wychowania czy budujących jedność formacyjną w obrębie całej pedagogiki.

Gdyby przyjąć za kryterium rozstrzygające o tym, jaka wiedza jest naukowa, a jaka nie, a takie konstruował pozytywizm, to należałoby stwierdzić, że tak pojmowana pedagogika jest w tym paradygmacie od co najmniej dwóch wieków *in statu nascendii*. Wyłoniwszy się z filozofii, nie zdołała się usamodzielnic w zgodzie z pozytywistycznym paradygmatem, będąc nieustannie, jak to określili: Władysław P. Zaczyński – „nauką cudzołozną”, Kazimierz Sośnicki – „kompleksem wiedzy wyczerpanej”¹⁶, a Stanisław Nalaskowski – „nauką allogeniczną”¹⁷. 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. – B.Ś.) wieku¹⁸. 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 jako 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 w skutek wielokrotnych nakładów swojej publikacji, utrwał 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 pedagogika*¹⁹. 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.

¹⁵ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1998.

¹⁶ W.P. Zaczyński, *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych dydaktycznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3, s. 99.

¹⁷ S. Nalaskowski, *Naukowość pedagogiki w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, „Wychowanie Na Co Dzień”, 2003, nr 1–2, s. 13.

¹⁸ W.P. Zaczyński, *op.cit.*, s. 100.

¹⁹ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1978, s. 60.

W podręcznikach metodologii nauk społecznych nie tylko w innych krajach europejskich jednoznacznie stwierdza się, że szczególnie w naukach społecznych istnieje niewiele istotnych uniwersalnych generalizacji, charakterystycznych dla nauk aksjomatycznych, nauk ścisłych, które dysponują prawami ogólnymi, a nie wyjaśnieniami naukowymi opartymi na wyjaśnianiu probabilistycznym. *Głównym ograniczeniem generalizacji probabilistycznych czy indukcyjnych jest, w porównaniu z prawami ogólnymi to, że wnioski dotyczące konkretnych wypadków nie mogą zostać wyprowadzone z całkowitą pewnością*²⁰. Oceniani z pozycji psychologii, której przedstawiciele zawsze – i nie tylko w Polsce – szczylicili się wyższym stopniem samooceny w odniesieniu do tożsamości naukowej własnej dyscypliny, nie dokonywaliśmy weryfikacji zasadności takich twierdzeń i ocen, przyjmując je za jedynie słuszne i prawdziwe.

Przed laty 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 [...] *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 pedagogiki*²¹. Być może zatem w tym także kontekście rację miał Siegfried Bernfeld, kiedy pisał, że pedagogika nie jest jeszcze nauką, ale „poetyką o wychowaniu” pozbawioną bazy empirycznej²².

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.), to jednak musi być dalej doskonalona, by osiągnąć najwyższy stopień naukowego rozwoju. Tym samym łatwiej jest 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.

Człowiek nie jest do końca mierzalny, bezpośrednio dostępny innym, a jedynie pośrednio poprzez jego ekspresje życiowe. Podejmowanych świadomie oraz intencjonalnie w stosunku do osoby oddziaływań czy interakcji międzyludzkich nie da się do końca poddawać procesom standaryzacji i empirycznej operacjonalizacji. *Spotykające się w procesie wychowawczym osoby są bowiem zawsze jednostkami, które nie są „skończonymi” obiektami, lecz zawsze się tworzą poprzez nieustanne odnoszenie się do siebie samych i interpretację. Człowiek egzystuje dokonując wykładni samego siebie i rzeczywistości. W doko-*

²⁰ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 25.

²¹ Za: M.S. Szymański, *XXX-lecie Wydziału Pedagogicznego UW*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 3, s. 155–156.

²² W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*, München 1978, s. 2.

nywanych wykładniach człowiek tworzy się, staje się sobą, a to sprawia, że proces poznawania pedagogicznego musi uwzględniać wielość znaczeń²³.

Struktura duchowa człowieka pośrednio rozpoznawalna jest poprzez kontakt z zewnętrznymi jej przejawami. Jak pisał Hans – Georg Gadamer: *To, co humanistykę czyni nauką, daje się zrozumieć raczej na podstawie tradycji pojęcia kształcenia (Bildung) niż na podstawie idei metody nowoczesnej nauki. Droga prowadzi nas wstecz do tradycji humanistycznej. Przecistawiając się uroszczeniom nowoczesnej nauki, nabiera ona nowego znaczenia*²⁴. Humanistyka musi zachowywać dystans wobec apriorycznych pryncypiów, gdyż poznanie naukowe, które funduje swoją pewność na metodzie, nie gwarantuje poznania kluczowych dla niej fenomenów i procesów, nie zapewni dotarcia do prawdy o humanum. Prawda – mimo, że nie mamy do niej dostępu wprost – stanowi horyzont poznania humanistycznego i hermeneutycznego. Dzięki niej rozumienie rzeczywistości może zostać uwiarygodnione²⁵.

Heinz-Herman Krüger w wydanym w Polsce przekładzie swojego podręcznika do pedagogiki potwierdza, jak znakomicie rozwinęła się na naszym kontynencie pedagogika jako nauka teoretyczna, a nawet metateoretyczna, o której on sam pisze następująco: *Nie-jeden czytelnik może się wystraszyć i postawić pytanie, dlaczego ma się zajmować teoriami pedagogicznymi czy jeszcze bardziej skomplikowanie brzmiącą teorią nauki. Teoria nauki jako teoria o teoriach nauk o wychowaniu zajmuje się różnymi szkołami i stanowiskami tej dyscypliny. Krótko mówiąc, chodzi o leżące u podłoża wzorce naukowego myślenia i działania*²⁶. Podobnie, jak w innych naukach społecznych i humanistycznych, ukazuje w sposób syntetyczny i krytyczny zarazem teoretyczne koncepcje oraz stanowiska w naukach o wychowaniu wraz z najnowszymi podejściami metodologicznymi²⁷. Krüger słusznie wyszedł z założenia, że badanie różnych kierunków teoretycznych w pedagogice powinno dotyczyć podstawowych wzorów myślenia naukowego i badań naukowych, a przy tym powinno sprzyjać rozpoznawaniu przesłanek teoretycznych pedagogów i ich własnej orientacji badawczej w tym zakresie. Zaproponował podział kierunków w naukach o wychowaniu na dwa podstawowe prądy – pedagogikę kultury (duchową), rozwijającą się od czasu Republiki Weimarskiej aż do początku lat 70. XX w. oraz na – zapoczątkowaną przez A. Comte’a i rozwijającą się intensywnie do połowy lat 60 XX w. – pedagogikę empiryczną. Pozostałe kierunki i koncepcje pedagogiczne egzemplifikuje poglądami ich współczesnych przedstawicieli oraz tworzących się w epoce ponowoczesnej szkół naukowych.

²³ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 92.

²⁴ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, WN PWN, Warszawa 2004, s. 28–29.

²⁵ B. Milerski, *op.cit.*, s. 29.

²⁶ H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł. D. Sztobryn. Wstęp i opracowanie B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2005, s. 10.

²⁷ Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. drugie poszerzone, Wydawnictwo Strzelec, Kielce 1998; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998; tenże, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekład A. Kacmajor i A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Natomiast w dalszej części swoich analiz podejmuje zagadnienia związane z metodologią badań w naukach o wychowaniu, ukazując w jej ramach m.in. wciąż jeszcze słabo rozwiniętą w Polsce rolę i zasady prowadzenia badań hermeneutycznych, a także podstawowe cechy i kryteria prowadzenia badań empirycznych. W stosunku do jakościowej i ilościowej orientacji badawczej rysuje stan istniejącej wobec nich krytyki, ale i perspektywy ich dalszego rozwoju. Podejście H.H. Krügera do pedagogiki skłania nas do refleksji nad współczesną systematyką jej prądów i kierunków, uświadamiając zarazem, że żadna z istniejących klasyfikacji nie jest ani ostateczna, ani wyczerpująca. Każda jednak pozwala nam zrozumieć obce typologie wiedzy o wychowaniu i jej interpretacje, co wcale nie musi wiązać się z przyjęciem wobec którejkolwiek z nich postawy akceptującej. Można dzięki takiej rozprawie wyraźnie dostrzec w rodzimej literaturze przedmiotu klasyfikacje, mapy, modele czy propozycje, które ujmują najważniejsze nurty, kierunki, prądy i ideologie wychowawcze, a tym samym zdać sobie sprawę z bogactwa myśli, idei i teorii ważnych także dla praktyki edukacyjnej.

Próby zatem negowania pedagogiki jako nauki są – nie tylko 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 pedagogiki*²⁸. 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 sprawia, że pedagogika zaczęła nie tylko nadrabiać zaległości w porównaniu z ich rozwojem, ale i odzyskiwać miano nauki integralnej.

Why We Need Pedagogy in Post-Modernism?

Summary

This article depicts five approaches to pedagogy, which can be recognized in the course of history: 1) Pedagogy as a philosophy (science of man, paideia, educational anthropology), 2) pedagogy as an independent discipline of humanities, 3) pedagogy as a subject of academic and vocational studies, 4) pedagogy as a subjective theory of education and 5) pedagogy as a community intellectual formation. I am still looking for answers to the question, which of these approaches raises criticism or points to the evolution of educational sciences and schooling as a helpful reflection for practitioners and new directions in researches.

Key words: pedagogy, educational science, meta-theory of education, colloquial theories of education, intellectual formation, philosophy of education

²⁸ M. Nowak, *Pedagogika – próba zarysowania stanu, perspektyw i kierunków współczesnej polskiej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010, nr 33, s. 9.