

Marzenna Magda-Adamowicz*

EPISTEMOLOGICZNY KONTEKST PEDAGOGIKI I JEJ TOŻSAMOŚĆ

Wprowadzenie

Coraz więcej polskich naukowców podkreśla kryzysowy stan nauk pedagogicznych (Denek 2011, Kwieciński 2011, Górniewicz 1993, Palka 1999, Milerski, Śliwerski, red. 2000; Witkowski 2007). Dlatego pedagogika, postawiona wobec gwałtownych przemian społeczno-cywilizacyjnych musi na nowo sprecyzować swój sens, istotę, treść i powinności, aby dookreślić swoją tożsamość naukową. W tradycyjnym, przez co pewnym i bezpiecznym społeczeństwie wychowanie było procesem transmisji i dziedziczenia stabilnych wartości. Dzięki temu człowiek zdobywał kompetencje, pozwalające mu rozpoznawać to, co jest dobre, prawdziwe, piękne. Współczesna, stale zmieniająca się rzeczywistość społeczna, gospodarcza, polityczna nie oferuje jednostce jednoznacznych drogowskazów, prowadzących przez życie. Człowiek zmuszany jest do ciągłych wyborów, decydowania, eksperymentowania i kwestionowania. Zmienne funkcjonowanie w świecie przyczynia się do innego pojmowania człowieka i procesu jego wychowania. Analiza treści publikacji rozpraw naukowych z zakresu pedagogiki wskazuje, że dyscyplina ta jest bardzo różnorodnie pojmowana i uprawiana.

Stale są kontrowersje na temat, czy pedagogika: 1) jest samodzielną dyscypliną naukową; 2) jest nauką teoretyczną czy praktyczną i inne. Dlatego celem prezentowanego tekstu jest włączenie się w dyskusję nad tożsamością współczesnej pedagogiki jako nauki. Ograniczę swoją wypowiedź tylko do kilku – moim skromnym zdaniem – istotnych poniższych zagadnień.

1. Epistemologia teorii poznania prawdy i teorii wiedzy naukowej

Wiedzę, którą dzisiaj nazywamy nauką, zwano filozofią naturalną przed około stu laty. Do około połowy XIX wieku nie odróżniano rozważań filozoficznych od badań naukowych. Prowadzono do tego czasu badania raczej

***Marzenna Magda-Adamowicz** – prof. nadzw. dr hab., Katedra Pedagogiki Przed-
szkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

z filozoficznego niż naukowego punktu widzenia i były nazywane kolejno epistemologią i teorią poznania.

W ogólnym znaczeniu *epistemologia* (od gr. *episteme* – wiedza, poznanie, a *logos* – nauka) to teoria poznania często utożsamiana z *gnoseologią*. W ścisłym zaś znaczeniu *epistemologia* to teoria wiedzy naukowej, zajmująca się systemami nauki, ich strukturą i językiem nauki, sposobami myślenia naukowego i poznawania rzeczywistości oraz społecznym funkcjonowaniem nauki, jak również jej zastosowaniami w praktyce. Można więc stwierdzić, iż epistemologia posiada kontekst efektywnościowy. Klasycznymi zagadnieniami epistemologii są kwestie historycznych, społecznych i psychologicznych uwarunkowań działalności poznawczej człowieka oraz istota i struktura poznania, jego źródła, przedmiotu i granic, metod uzasadniania wiedzy, koncepcji prawdy. Zaś *gnoseologia* to dyscyplina filozofii, której przedmiotem jest poznanie ludzkie rozumiane procesualnie jako sposób uzyskiwania zrozumienia rzeczywistości.

Epistemologia jest: 1) działem filozofii zajmującym się zdolnościami człowieka do poznania rzeczywistości, pozyskania prawdy; 2) nauką o źródłach poznania i formach, w jakich proces poznania się dokonuje. Jej punktem wyjściowym jest materialistyczne lub idealistyczne rozwiązywanie podstawowego zagadnienia filozofii. Materialistyczna teoria poznania przyjmuje istnienie przedmiotów rzeczy, ciała poza nami i niezależnie od nas. Natomiast nasze wrażenia są obrazami, odbiciami świata zewnętrznego (Rozen-tal, Judin, red. 1955).

Epistemologia uważana za synonim teorii poznania i filozofii nauki, traktowana jest jako krytyczne badanie założeń, zasad, ogólnych hipotez oraz pojęć nauk szczegółowych, rozważanych bądź oddzielnie, bądź łącznie. Od niedawna epistemologia zwraca także uwagę na szersze związki, zachodzące pomiędzy nauką a jej zewnętrznym otoczeniem, np. finansowanie badań, organizacja wyższych uczelni, relacje naukowców z władzą.

Epistemologia pozwala wyróżnić dwie podstawowe formy poznania: 1) typy poznania sensualistycznego, gdy idzie o ich genezę; empirystycznego, gdy idzie o ich metody; realistycznego, gdy idzie o ich podstawę; 2) typy poznania, odpowiednio do tego – racjonalistyczny, intelektualistyczny i idealistyczny. Sprowadzanie filozofii do epistemologii było z końcem XIX w. charakterystycznym rysem scjentyzmu, który przyjmował, że nauka pozwoli na poznanie absolutu.

Epistemologia jest szerszą refleksją nad nauką, starającą się odkryć uniwersalnie ważną/ważne metodę/metody, pozwalające na jednolite i uproszczone ujęcie wszystkich zabiegów, znanych dotąd nauce (Didier 1992).

Epistemologia bada przedmiot poznania, jego źródła i wartość przede

wszystkim w aspekcie prawdziwości. W innych aspektach poznaniem i wiedzą zajmują się również: socjologia wiedzy, psychologia poznania, historia nauki i inne. Wiele koncepcji epistemologii jako teorii poznania świadomie opiera się na wynikach tych dyscyplin. Inne zaś postulują autonomię teorii poznania, jej niezależność od innych nauk.

Klasycznymi zagadnieniami epistemologii są kwestie: istoty i struktury poznania, jego źródeł, przedmiotu i granic, metod pozyskiwania i uzasadniania wiedzy, koncepcji prawdy, a także historycznych, społecznych i psychicznych uwarunkowań działalności poznawczej człowieka (Milerski, Śliwowski, red. 2000).

2. Poznanie prawdy w naukach pedagogicznych

Metodologie empiryczne nauk szczegółowych, np. pedagogiki uwzględniają cztery dominujące metody poznania w nauce, tj. (wg Charlesa Peirce'a): tradycyjną, autorytarną i intuicyjną (zwaną też *apriori*) oraz naukową właściwą. Wyróżniamy głównie dwa ujęcia nauki: statyczne (wiedza) i dynamiczne (proces poznawania). Natomiast naukoznawstwo występuje w dwóch wariantach: epistemologicznym (epistemologia pragmatyczna, czyli droga poznania rzeczywistości) i antropologicznym (nauka jako sfera ludzkiej działalności). Naukoznawstwo bywa często dzielone w zależności od czterech aspektów: 1) filozofii nauki, 2) psychologii nauki, 3) socjologii nauki i 4) zagadnień praktyczno-organizacyjnych.

Ważne są horyzonty poznania naukowego. Nauki praktyczne nie mogą istnieć bez nauk teoretycznych i odwrotnie. Teoria jednak musi być ściśle związana w praktyką edukacyjną. Teoria wpływa z praktyki i winna do niej wrócić (Kunowski 2007, Palka 1999). Tymczasem w nauce mamy problem. A mianowicie, naukowiec prowadzi badania, obserwacje, doświadczenia, eksperymenty pedagogiczne, ich wyniki analizuje, interpretuje i na tej podstawie tylko formułuje postulaty dla praktyki pedagogicznej i dalszych badań. Nie podejmuje się trudu pisania tekstów metodycznych w danym zakresie, gdyż będzie posądzony o pracę metodyczną. Jeśli jest zainteresowany dalszym awansem naukowym, musi swoje dywagacje pedagogiczne zakończyć na lakonicznych postulatach. Zauważę też, że niniejsze nie występuje w naukach ścisłych. Budując wiedzę, należałoby przestrzegać zasad jej ujmowania:

- musi ona połączyć w całość różną „wiedzę rozproszoną”,
- winna być oparta na akceptacji istnienia prawd przeciwstawnych,
- powinna być integralną częścią ogólnego procesu życia (Denek 2011).

Natomiast nauczyciele nie czytają książek naukowych, ograniczają się jedynie do metodycznych¹. Uważają, że nie jest im potrzebna wiedza na temat (np.) mechanizmów kształtowania pojęć naukowych u dzieci, ale potrzebne są konkretne rozwiązania metodyczne, kształtujące te pojęcia u dzieci. Należy też zwrócić uwagę na kolejny problem wynikający z wcześniejszego. Język nauczycieli jest praktyczny, uboższy, a język naukowców jest abstrakcyjny, złożony. Zatem trudno jest nauczycielowi zrozumieć i przenieść abstrakcyjną tezę na konkretną sytuację dydaktyczną. Gdyby nauczyciele przyjmowali, że dzięki wiedzy następuje ich wewnętrzny rozwój, to wówczas poznanie – wzorując się na Platonie – jest źródłem radości i doskonałości indywidualnej i przyczynia się do naszego wewnętrznego rozwoju. Po drugie zaś – idąc za Francisem Baconem oraz Augustem Comtem – można ujmować je jako środek do osiągnięcia władzy nad światem zewnętrznym. Poznanie rozszerza nasze panowanie nad światem. Jest ono ściśle powiązane z techniką, przyczynia się do postępu materialnego i cywilizacyjnego ludzkości. Ma ono charakter społeczny. Jest zatem jaskrawa różnica zachodząca między wymienionymi rodzajami poznania. Pierwsze z nich bierze pod uwagę nasze najgłębsze dążenia, drugie zaś – środki działania.

Na poznanie można też spojrzeć z innego punktu widzenia, gdyż pojęciem tym nazywa się zarówno pewne akty i rezultaty poznawcze. Aktami poznawczymi są czynności psychiczne, jak np. spostrzeganie, analizowanie, syntezowanie, zapamiętywanie, przypominanie, sądzenie, interpretowanie itp. Przykładem rezultatów poznawczych są twierdzenia, tezy naukowe. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że psychologia zajmuje się procesami poznawczymi, za które przyjmuje procesy, dzięki którym jednostki myślą o przedmiotach i zdarzeniach, poznają i uświadamiają je sobie. Procesy te obejmują uczenie się, rozumowanie, zapamiętywanie, podejmowanie decyzji, twórczość itd. (Zimbardo, Rucha 2006). Jakkolwiek przedmiot psychologii i teorii poznania jest częściowo wspólny, to każda z tych dyscyplin bada ten przedmiot z innego punktu widzenia. O coś innego jednak pyta psychologia, a o co innego gnoseologia. Akty i rezultaty poznawcze poddajemy ocenie, która bierze pod uwagę prawdę, fałsz i uzasadnienie. Psychologia interesuje się oraz ocenia zjawiska na kontinuum prawda-fałsz, zasadność-bezzasadność poznania. Tutaj pojawia się kolejny znak zapytania.

Co to jest prawda? To jest pierwsze z naczelných pytań teorii poznania, zwane zagadnieniem istoty prawdy (Ajdukiewicz 1983). Klasyczne (scholastyczne) ujęcie prawdy głosi, że prawda myśli polega na jej zgodności z rzeczywistością. Nie do przyjęcia jest jednak wyjaśnienie, które utrzymuje, że

¹Czego dowodzą badania prowadzone przez Aleksandra Nałaskowskiego, na temat których prowadzone były debaty w telewizji polskiej, „Na każdy temat”, program 2, 2006 r.

owa myśl byłaby identyczna z rzeczywistością. Na plan pierwszy wysuwa się interpretację, że byłaby ona raczej podobizną czegoś rzeczywistego, odbiciem jakiejś rzeczywistości. Niektórzy filozofowie odrzucają interpretację prawdy i szukają innej definicji, ponieważ sądzą, że tego, czy myśli nasze są zgodne z rzeczywistością, czy też nie, żadną miarą nie możemy stwierdzić. Pogląd, że zgodności myśli z rzeczywistością nie można stwierdzić, opiera się na rozumowaniu starożytnych sceptyków.

Sceptycy odrzucali klasyczną definicję prawdy. Filozofowie nieklasycyści za definicję prawdy, czyli twierdzenie prawdziwe uznali założenie, które czyni zadość kryteriom ostatecznym i nieodwołalnym.

Wobec powyższego, chcąc określić pojęcie prawdy, winniśmy zdefiniować ją jako zgodność myśli z ostatecznymi i nieodwołalnymi kryteriami (Ajdukiewicz 1983).

W dalszych poszukiwaniach za kryterium prawdy przyjęto, że jest nim powszechna zgoda. Skoro zaś prawda ma polegać na zgodności, to nasuwa się definicja, według której prawdziwość jakiegoś twierdzenia polega na powszechnej zgodzie. Według innych filozofów ostatecznym kryterium prawdy jest to, że każdy, kto twierdzenie zrozumie, będzie je musiał uznać za prawdziwe.

Przedstawione wersje nieklasycznej definicji prawdy mają dziś charakter wyłącznie historyczny. Rozważania dotyczące logiki zachowują obecnie swą wartość. Podkreślając znaczenie systemu logiki klasycznej, dwuwartościowej, można uważać, że istnieje wspólna dla całej ludzkości, kultur i dla rozważania wszystkich zagadnień taka sama metoda wyciągania wniosków z przesłanek. Różnimy się nie logiką, lecz przyjmowanymi założeniami, wybranymi źródłami, podejściami metodologiczno-rzeczowymi. Mogą się różnić także tym, że niektórzy z nich mogą nie chcieć zastosować pewnych praw logiki, nawet mimo ich zasadności. Wówczas różnice tkwią nie w logice, ale w woli.

Filozofia jest więc systematyczną refleksją krytyczną, dotyczącą zagadnień związanych z bytem, poznaniem i działaniem. Tak pojęta filozofia może swoim przedmiotem uczynić dziedzinę, którą bezpośrednio bada jakaś inna nauka (na przykład istnieje filozofia pedagogiki lub filozofia sztuki). Odpowiadając na pytanie, czym jest filozofia, nie powinniśmy ulegać fałszywej sugestii, która zawiera się w etymologii tej nazwy (miłość mądrości). Miłość należy do porządku uczuć. Z drugiej strony – nie można filozofii utożsamiać z mądrością. Dość często przyjmuje się, że filozofię cechuje pewien typ postawy, którą pierwszy zajął Sokrates. Przy tej postawie dużo bardziej liczą się pytania niż dogmatyczne odpowiedzi.

Filozofia nie daje się oddzielić od swej historii. Od czasu Arystotelesa

aż do XVIII w. pojęcie *filozofia* było synonimem najogólniej pojętej nauki. W języku francuskim aż do XIX w. naukę określano mianem filozofii naturalnej. W języku potocznym natomiast termin „filozofia” utożsamiany bywa z mądrością: 1) pozwalającą cierpliwie i ze spokojem znosić niekorzystny bieg wydarzeń (w tym sensie mówimy, że ktoś zniósł coś w sposób filozoficzny); 2) jest ono synonimem mniej lub bardziej sprecyzowanego światopoglądu, czyli ktoś ma własną filozofię (Durozoi, Roussel 1997).

Tradycja głosi, że słowa „filozofia” po raz pierwszy użył Pitagoras, który nie chcąc nazywać siebie mędrce, przez skromność mówił o sobie, że jest tylko „miłośnikiem mądrości” (gr. *philosophos*). Z tych samych względów za filozofa uważał się Sokrates, który dodatkowo podkreślał, że ta „miłość mądrości” ma dużą wartość moralną. Do XVIII w. słowo „filozofia” oznacza uczonego. W XVIII w. natomiast nazwa ta nabiera nowego znaczenia, zaczyna określać kogoś, kto uznaje wyłącznie autorytet rozumu. Wśród filozofów wciąż panują kontrowersje co do definicji ich dziedziny.

Samo to słowo jest pochodzenia greckiego i od czasów starożytnych pojmowano je dwojako jako: 1) ową miłość mądrości (gr. *philos* – przyjaciel, miłośnik; *phileo* – miłuję, dążę; *sophós* – mądry, *sofia* – mądrość), 2) to, co zajmowało mądrych przyjaciół, czyli członków wczesnego bractwa pitagorejskiego (Durozoi, Roussel 1997).

Granica między filozofią a tym, co obecnie nazywamy nauką, nie jest wyraźna. Fundamentalne pytania dotyczące cech wspólnych wszystkim rzeczom Arystoteles badał w ramach tzw. „pierwszej filozofii”, którą później nazwano metafizyką. Stamtąd w późniejszej terminologii przetrwał pogląd, że filozofia zajmuje się pytaniami ogólnymi. Heidegger akcentował, że filozofia przede wszystkim zajmuje się „stawianiem pytań”. Inni z kolei zwracali uwagę na charakter naukowy filozofii i konieczność spełniania przez nią określonych kryteriów weryfikacji. Filozofia traktowana jest jako: 1) ogólna nauka o świecie, jako synteza nauk lub badanie ich podstaw; 2) filozofia ma charakter praktyczny, buduje światopogląd, uczy życiowej mądrości – zdaniem starożytnych.

Filozofia zatem to poszukiwanie specyficznej mądrości. Wieloznaczność antycznego pojęcia „mądrości”, oznaczającego zarazem wiedzę o prawdzie i praktykowanie moralności, musiało spowodować dwie interpretacje filozofii. Pierwsza, której początki sięgają jońskich filozofów przyrody (VI w.), a potem zostaje rozwinięta przez Hegla i anglosaski racjonalny pozytywizm, pojmuje filozofię zasadniczo jako racjonalne właśnie poznanie, poszukiwanie zrozumienia. Druga, powołująca się na Sokratesa, Kanta i współczesny egzystencjalizm, uważa filozofię za poszukiwanie moralności, naszego prawdziwego przeznaczenia oraz traktuje ją jako naukę właściwego postępowania.

Każda z filozofii (Platon, Kartezjusz, Spinoza, Kant, Hegel) w swoisty sposób przyczyniły się do pogłębienia ludzkiej myśli. Nie może się jednak to obyć bez udziału samego umysłu, co wymaga osobistego ukształtowania, ciągu indywidualnych doświadczeń, zebranych po drodze życiowej i przezwyciężenia przeszkód. Filozofia jest zarazem wiedzą i mądrością, poznaniem i próbą; jest to wiedza oparta na rozumieniu, co wymaga efektywnego i praktycznego uczestnictwa podmiotu refleksji.

3. Istota i sens pierwotnych zainteresowań pedagogiki

W pierwszej kolejności istnieje potrzeba udzielenia odpowiedzi na pytanie: Czym jest pedagogika i jakie są elementy poznania? Pedagogika była nauką o wychowaniu, formułującą teoretyczne i metodyczne podstawy planowej działalności wychowawczej. Pojęcie nauki – według Józefa Marię Bocheńskiego – ma dwa ściśle ze sobą związane, lecz różne znaczenia, tj. subiektywne i obiektywne. Nauka rozumiana subiektywnie jest wiedzą usystematyzowaną, czyli pewną własnością ludzkiego indywidualnego podmiotu. Nauka rozumiana obiektywnie jest tworem społecznym, który istnieje w myśleniu ludzi tak, że żaden z nich nie zna wszystkich należących do niej twierdzeń, przyjmując przy tym, iż nauka ta jest także układem zdań obiektywnych. Natomiast status poznawczy jakiejś teorii wyznaczają następujące komponenty: określony zbiór abstrakcyjnych postulatów definiujących implícite podstawowe terminy pedagogiki, następnie model lub interpretacja postulatów lub twierdzeń z nich wyprowadzonych. Znaczące dla statusu naukowego pedagogiki – moim skromnym zdaniem – są jeszcze: wybór przedmiotu badań, metod badań i zasady konstruowania twierdzeń naukowych.

Początkowo zakres pedagogiki ograniczał się do problemów związanych z przygotowaniem młodej generacji do dojrzałego życia. Była ona pojmowana jako proces planowego oddziaływania dorosłego pokolenia na dzieci i młodzież. Głównymi instytucjami, które oddziaływały na młode pokolenie były zaś rodzina i szkoła (Hejnicka-Bezwińska 2008, Kunowski 2007). Tradycyjnie pedagogika była nauką o wychowaniu dzieci. W wyniku nieustannego rozwoju społecznego ulega rozszerzeniu przedmiot badań pedagogiki. Obejmuje ona proces zamierzonego, niezamierzonego i naturalnego wychowania oraz kształcenie i nauczanie dorastających pokoleń (tamże).

Dzięki wielowiekowym badaniom wyodrębniła się z pedagogiki teoria wychowania i dydaktyka, które też przechodzą kryzys tożsamości naukowej, oraz historia wychowania. Teoria wychowania ma kłopoty z samą nazwą. Ponieważ nazwa kojarzy się z socjalistyczną teorią wychowania, jaka obowiązywała w Polsce przez trzydzieści lat, dlatego zaproponowano nazwy:

teorii lub teoretyczne podstawy wychowania. Już sama nazwa sugeruje, iż ma zajmować się wychowaniem człowieka na każdym szczeblu jego rozwoju. Zaś dydaktyka ma koncentrować się na kształceniu i nauczaniu-uczeniu się. Zatem te dwie subdyscypliny jakby „zabierają” pedagogice pierwotny przedmiot badań.

Przyspieszony rozwój społeczny, kulturalny i ekonomiczny wpłynął na przełomie lat 80. i 90. XX wieku na rozszerzenie rozważań teoretycznych i zakresu praktycznych zastosowań pedagogiki. Oprócz tradycyjnych zadań pedagogika formułuje zasady rozwoju i aktywności człowieka w całym procesie ontogenezy, które mają szczególne znaczenie dla praktyki wychowawczej w związku z przyspieszonym rozwojem nauki, techniki i kultury. To rodzi konieczność ustawicznego poszerzania oraz modernizacji wiedzy i kwalifikacji w ciągu całego życia (kształcenie ustawiczne). W związku z tym wysuwają się nowe problemy badawcze, jak: rozwijanie trwałych zainteresowań, motywacji do ciągłego kształcenia się, samokształcenia, samowychowania. To przyczyniło się do znacznego wzrostu rozwoju społecznego i zapotrzebowania społeczeństwa na różnorodność zdobywanej wiedzy. Można zauważyć to po roku 1994, kiedy zaczęły powstawać na polskich uczelniach nowe kierunki i profile. Występuje więc wiele orientacji teoretycznych i metodologicznych w uprawianiu pedagogiki – od neopozytywizmu w naukach społecznych po hermeneutykę i postmodernizm.

4. Treść współcześnie uprawianej pedagogiki

W pedagogice polskiej, szczególnie po okresie przemian społeczno-politycznych na przełomie lat 80. i 90. XX wieku zaznaczyły się orientacje i ideologie z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Dzięki czemu rozwinęła się pedagogika krytyczna, emancypacyjna, postmodernistyczna, feministyczna, pogranicza, antypedagogika i inne. W każdej z orientacji inaczej przedstawia się problem metodologiczny pedagogiki i przyznaje się różny status poznawczy generowanym na jej gruncie częściowych teorii. Obecnie pedagogika obejmuje swym zakresem wszystkie fazy życia człowieka. Przede wszystkim tworzy podstawy działalności wychowawczej, mającej na celu wyposażenie społeczeństwa w wiedzę ogólną, a także w system wartości i przekonań niezbędnych do jego funkcjonowania.

Współczesność wraz z jej wymaganiami sprawia, iż istnieje konieczność objęcia przez pedagogikę wszystkich zagadnień wiążących się z wychowaniem człowieka. Pedagogika bada więc człowieka w różnych etapach życia i rozwoju, uwzględniając badania typowo pedagogiczne, jak i te, które są na pograniczu pedagogiki i filozofii, pedagogiki i historii, pedagogiki i psy-

chologii uczenia się, rozwojowej, wychowawczej, pedagogiki i socjologii, pedagogiki i medycyny. W nowoczesnym pojmowaniu procesów wychowania, kształcenia i samokształcenia studiowane i analizowane są zagadnienia: podmiotowość, partnerstwo, dialog, demokracja, przedsiębiorczość, tolerancja, wielostronność osobowości, kompetencje, samodzielność poznawcza, postawa i aktywność twórcza oraz wiele innych. Bogactwo przedmiotu badań pedagogiki powoduje, że obok tradycyjnych dyscyplin pedagogiki (jak pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej, teorii wychowania, historii wychowania) tworzą się dziesiątki dyscyplin pochodnych:

- od ugruntowanych tradycją i zasięgiem badań, jak: społeczna, porównawcza, specjalna, zawodowa, opiekuńcza, przedszkolna, wczesnoszkolna, szkolna, andragogika
- przez dyscypliny szczegółowe, jak: pedagogika czasu wolnego, muzealnictwa, medialna, ekologiczna, rodziny, twórczości
- do dyscyplin tworzonych w odniesieniu do całej pedagogiki, jak: pedagogika aksjologiczna, prakseologiczna, systemowa, transcedentalno-universalistyczna itp.

W związku z próbami całościowego ujmowania badanych zjawisk pedagogicznych poglądy rozszerzono o ideę, iż te powyższe podejścia umożliwiają pełniejszy opis podstaw filozoficznych problemów pedagogicznych, pozwalają scalić wiedzę o badanych obiektach do integralnej całości. To właśnie dlatego w filozofii upatruję owocną podstawę dla pedagogicznych badań interdyscyplinarnych. Dla wiedzy naukowej szczególne znaczenie ma proces rozwoju, w którym można wyodrębnić trzy podstawowe etapy: 1) powstawanie i rozwój idei naukowych, 2) tworzenie inwencji, tj. znajdowanie praktycznych zastosowań dla tych koncepcji i 3) tworzenie innowacji, czyli praktyczne wykorzystanie nowych rozwiązań.

Dzięki tworzonym w pedagogice modelom, daje się podstawy zarówno poziomej, jak i pionowej integracji różnych koncepcji naukowych i różnych dyscyplin wiedzy. Integracja pozioma polega na tym, że badacz korzysta z dorobku wszelkich badań nad obiektem tego samego szczebla w hierarchii złożoności lub nad którymś ze szczegółowych aspektów ich funkcjonowania, prowadzonych w ramach wielu dyscyplin i z różnego punktu widzenia. Integracja pionowa występuje wówczas, gdy modele prostsze wykorzystywane są w badaniach bardziej złożonych lub odwrotnie. Wiadomo na przykład, że badania nad psychiką człowieka opierają się na eksperymentach ze zwierzętami. Wielodyscyplinarne podejście do zjawisk pedagogicznych przyczynia się do integracji współczesnej nauki.

Wielozakresowość i wielobarwność zagadnień we współczesnej pedagogice doprowadziły do krystalizacji nowych obszarów badawczych, niemieszczących się w dotychczasowym podziale nauki na dyscypliny. Powstały one wokół praktycznych problemów pedagogicznych. Za ich przykłady mogą posłużyć: teoria projektowania, socjotechnika, teorie zmian, innowacji, twórcza aktywność dzieci, twórczość pedagogiczna nauczycieli, systemowa teoria zarządzania. Badania prowadzone w tych zakresach mają charakter interdyscyplinarny, a ich ogromne znaczenie praktyczne sprawia, iż tradycyjnie ukształtowane dyscypliny naukowe, jak ekonomia, socjologia czy psychologia zaczynają pełnić w stosunku do nich w niemałym stopniu rolę służebną. Polega ona przede wszystkim na dostarczaniu zestawów narzędzi badawczych, znajdujących zastosowanie zarówno w analizach teoretycznych, jak i empirycznym badaniu rzeczywistości pedagogicznej. Tym samym przyczynia się do tego, że pedagogika jako nauka zatracą swoją tożsamość. Dodam, że tożsamość jest tutaj traktowana jako poczucie odrębności pedagogiki, jako nauki wobec innych nauk. Naukoznawstwo wyróżnia trzy zasadnicze koncepcje rozwoju nauki:

- a) skrajny kumulatywizm, traktujący rozwój nauki jako zwykłe dodawanie nowych prawd do starych i niedostrzegający np. potrzeby reinterpretacji starej teorii w świetle nowej;
- b) skrajny antykumulatywizm, podkreślający niewspółmierność starej i nowej teorii, ich absolutną odmiennność;
- c) koncepcję dialektyczną, wedle której rewolucją naukową jest dialektyczna negacja, tj. zaprzeczenie dotychczasowej teorii, ale z zachowaniem jej pozytywnego dorobku (Hajduk 1995).

Którą z tych koncepcji rozwoju procesu poznania stosować należałoby w badaniach pedagogicznych w zakresie np. teorii wychowania, dydaktyki i pedeutologii, pozostaje cały czas kwestią dyskusyjną.

5. Wybrane obszary kryzysu pedagogiki

Wielokrotnie powtarzana jest teza, że pedagogika przeżywa kryzys, ponieważ: 1) znajduje się na etapie przednaukowym, poszukując swojej tożsamości; 2) nie ma własnego paradygmatu; 3) istnieje kryzys problematyki, metod i instytucji badawczych; 4) teoria odbiega od praktyki itp. (Folkierska 1990, Hejnicka-Bezwińska 2008, Kwieciński 2011, Palka 1999, Schulz 2007). Często też pedagogika jako nauka jest obwiniana za kryzysy społeczne i polityczne danego kraju, uzasadniając, że nie przewidywała owego kryzysu oraz

że teoria nie jest związana z praktyką. Nie zgadzam się z niniejszym, a mianowicie kryzys społeczny wpływa na kryzys praktyki edukacyjnej, a nie nauki o niej. Jednocześnie praktyka edukacyjna i pedagogika nie są w stanie przewidzieć przyszłości, w tym nadchodzącego kryzysu.

Przy tej okazji można zaobserwować niską samoocenę teoretyków pedagogiki. Przejawia się to częstym porównywaniem z innymi naukami, nawet takimi, z którymi nie mają nic wspólnego, np. z naukami ścisłymi. Oprócz tego, że porównujemy się, to udowadniamy sobie nawzajem brak naukowości, brak twórczości naukowej. Cechy naukowości i twórczości naukowej są subiektywne. Nie ma konkretnych, precyzyjnych, mierzalnych cech, za pomocą których stwierdzimy, że dana teoria jest naukową. Częściej pojawiają się przenoszone z Zachodu na grunt Polski koncepcje uznawane za twórczy wkład naukowy. Zaś te teorie, w których podejmowane są rzadko poruszane zagadnienia i które budowane są przez naukowca przez wiele lat pracy pobudzają do krytyki, doszukiwania się autoplagiatu itp. Nie można pracować i pisać przez dziesięć lat o jednym zagadnieniu, rzucając się na różne podłoża teoretyczne. Zatem zasadne jest ugruntowanie swoich teoretycznych założeń w jednej teorii i uzasadnić empirycznie, ale wówczas można być posądzonym o monotonię, monogamię, monotematyczność, autoplagiat. Przedmiot zainteresowań naukowych pedagogów często zahacza o tereny badane przez innych badaczy, np. psychologów, socjologów, filozofów. Pojawia się spór o kompetencje, o granice uprawnień, o to, czy pedagog może być czasami psychologiem, socjologiem, filozofem, o jego rolę w badaniach interdyscyplinarnych. Z tych właśnie względów teoretyk pedagog ma słabe samopoczucie wśród przedstawicieli innych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych oraz ciągle broni swojej pozycji.

Z tych właśnie względów pedagogika jest na etapie poszukiwania przedmiotu badań. Problematyka wychowania obejmuje coraz nowsze aspekty funkcjonowania człowieka w zmieniającej się cywilizacji i wkracza na tereny dotąd nieznane, a badania muszą być interdyscyplinarnymi. Jednocześnie problematyką wychowania zajmuje się teoria wychowania (lub teorie, teoretyczne podstawy wychowania). Może to teoria wychowania, jako młodsza i skażona socjalistyczną teorią wychowania (Muszyński 1974, 1977 itp.) winna ustąpić miejsca ugruntowanej historycznie i naukowo pedagogice. Tym samym, obok pedagogiki, dydaktyki winny tylko funkcjonować współczesne kierunki wychowania. Wielość przedmiotów – uważam na podstawie dziesięcioletniej pracy naukowej – na studiach pedagogicznych, tj. pedagogika ogólna, wstęp do pedagogiki, filozoficzne podstawy pedagogiki, współczesne kierunki wychowania, teoretyczne podstawy wychowania, doktryny pedagogiczne też przyczyniają się do zamazania przedmiotu i charakteru pedago-

giki jako nauki.

6. Zadania teoretyka-badacza, pedagoga-specjalisty-hobbysty

Powyższy stan rzeczy wynika też z kilku względów. Pierwszym z nich jest wąskie specjalizowanie się teoretyków i praktyków pedagogów. Dochodzi do tego, że mają niepełną orientację w pokrewnych specjalnościach. Ta słaba znajomość przez specjalistów jednej dziedziny pedagogiki dorobku pozostałych pedagogik jest też zrozumiała, uwzględniając rozrost i wielość problemów badawczych tej dyscyplin. Należy też zauważyć, że uprawiają pedagogikę teoretycy „różnej maści”, którzy niekoniecznie mają podstawowe – magisterskie wykształcenie pedagogiczne. Mało jest tzw. „rasowych pedagogów”. Mamy też tych teoretyków, którzy uprawiają wąski wycinek rzeczywistości edukacyjnej. Obok nich jest nieznaczna grupa tych, którzy są specjalistami niemalże od wszystkiego, co jednocześnie przyczynia się do różnego pojmowania i analizowania zjawisk pedagogicznych. „Naukowcy niejako z definicji zakładają, że mają olbrzymią wiedzę, ale tak nie jest. Dobrze by im zrobiło, gdyby częściej przyznawali się do swojej niewiedzy” (Fisher 2011). Jednocześnie eksperci słabo radzą sobie z prognozowaniem dalszych losów w obranej przez siebie dziedzinie, w której są specjalistami. Lepiej prognozują sytuacje osoby ze znikomą wiedzą w danym zakresie (tamże). „Nikt nie wie wszystkiego o wszystkim. Wszyscy jesteśmy ignorancjami w większym lub mniejszym stopniu niż byliśmy skłonni przypuszczać, co ma jednocześnie pozytywne strony. Wiara we własną wiedzę i możliwości dostarcza pozytywnych złudzeń, które zapewniają dobre samopoczucie” (tamże).

Teoretyk pedagog w roli nauczyciela akademickiego winien przekazywać wiedzę już historyczną, ukazując aktualność niektórych jej elementów i wynikające konsekwencje dla praktyki pedagogicznej. Może on tutaj wskazywać drogi poszukiwań badawczych w pedagogice, orzekać o statusie poznawczym poszczególnych tez, o zasadach hierarchizacji systemu wiedzy. Pedagog teoretyk występuje często w roli eksperta przy ocenie programu pracy wychowawczej.

Wydaje się jednak, że ze względu na jego pracę naukową, pierwszą i ważniejszą funkcją jest projektowanie badań naukowych, a na podstawie uzyskanych wyników i ich analizy, interpretacji, konstruować określony system wiedzy naukowej. Organizuje on badania, ich teren i poszukuje środków na ich realizację. Wiele czasu poświęca na sprecyzowanie koncepcji i kosztorysu. Swoją wysiłkę ukierunkowuje na przygotowanie miejsca badań (w sensie lokalnym), na selekcję osób, instytucji, przygotowanie zespołu badawczego

i stworzenie narzędzi badawczych. Poszukuje różnych źródeł finansowania, czasami bez efektu. Dodam, że owe pozyskane środki są bardzo skromne. Jeśli ich zaś nie uzyska, wówczas wykorzystuje swoje indywidualne możliwości, współpracę z różnymi instytucjami i studentami. Zauważyć też należy, że z roku na rok coraz skromniejsze są dotacje MNiSzW na granty badawcze, zwłaszcza w naukach humanistycznych i społecznych. Szybciej można pozyskać sfinansowanie projektu na popularną tematykę. Syntezowanie wyników badań w formie deskryptywnej oraz tworzenie na tej podstawie modelu teoretycznego przyczynia się do podniesienia statusu metodologicznego pedagogiki. Ci badacze prowadzą do postępu w pedagogice i jednocześnie są jej siłą napędową. Charakteryzuje ich erudycja, wysokie kompetencje badawcze, umiejętność konstruowania modeli teoretycznych pedagogiki i moc upowszechniania ich w praktyce pedagogicznej.

Można więc śmiało powiedzieć, że pedagog-teoretyk-badacz to o wysokich ambicjach specjalista-hobbysta. Posiada duży zasób wiedzy z określonej dziedziny, którą swobodnie posługuje się i przekazuje studentom. Konstruuje, organizuje i realizuje badania, na które bardzo często nie otrzymuje żadnych dotacji. Na tej podstawie pisze monografie, na którą również musi „skąds” pozyskać środki finansowe. Często też musi zadbać o jej dystrybucję. Zatem jest też pisarzem naukowym, menedżerem i dystrybutorem. Na domiar wszystkiego winien mieć praktykę pedagogiczną. A – dodajmy – jego miesięczne wynagrodzenie jest adekwatne nauczycielskiej pensji. Zatem badacz-teoretyk-pedagog jest specjalistą obranej dziedziny i jednocześnie pełnym wiary misjonarzem i hobbystą.

Zakończenie

Jak widać z powyższego, pedagogika należy do nauk empirycznych i społecznych, a jej swoistym przedmiotem jest oddziaływanie na człowieka, który zmienia się pod wpływem innych ludzi. Przedmiot pedagogiki stanowią świadome i celowe działania wychowawcze, jak i te nieświadome i spontaniczne, składające się razem na proces socjalizacji jednostki. Przyjęto więc, że pedagogika jako nauka opisuje, diagnozuje i wyjaśnia fakty, z jednoczesnym prognozowaniem następstw (Kunowski 2007). Przedstawione powyżej rozważania na temat tożsamości naukowej pedagogiki są zaledwie głosem w dyskusji i próbą wyrażenia własnego stanowiska w niniejszej sprawie. Pedagogika znajduje się w okresie intensywnego rozwoju. Wielość orientacji badawczych (czego tutaj nie rozwijałam), bogactwo nurtów, wiara teoretyków-badaczy-pedagogów może budzić niepokój i wątpliwości. Jednak tę różnorodność w pedagogice należy uznać za bogactwo, które może prowadzić do ładu poznawczego i prakseologicznego.

Zamiast zakończenia sformułuję kilka kwestii, których rozstrzygnięcie może okazać się płodne dla badań z zakresu pedagogiki. Jednym z naczelných problemów dla pedagogiki jest świadomy wybór filozofii, która, tkwiąc u podstaw badań, warunkuje specyfikę, sens i strukturę ich wyników. W związku z tym pozostają pytania otwarte o to, kto – filozofowie czy (i) pedagodzy mają sprecyzować założenia epistemologiczne i gnoseologiczne pedagogiki? Jakimi kryteriami kierować się w doborze i precyzowaniu przesłanek filozoficznych dla badań interdyscyplinarnych w nauce? Czy każdemu pojedynczemu i samotnemu badaczowi pozostawiać te zadania do wykonania samodzielnego? Jak inaczej rozwiązać postawione problemy? Jak motywować teoretyka-badacza-pedagoga? W jakim zakresie i w jakim stopniu teoretyk-badacz-pedagog może spełniać swoją misję? Jak długo jeszcze i w jakim zakresie i stopniu teoretyk-badacz-pedagog może być misjonarzem i hobbystą?

Literatura

- AJDUKIEWICZ K. (1983), Zagadnienia i kierunki filozofii: teoria poznania, metafizyka, Wydanie 2, Wyd. „Czytelnik”, Warszawa.
- BUNGE M. (1968), O przyczynowości, PWN, Warszawa.
- DENEK K. (2011), Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy, WSPiA, Poznań.
- DIDIER J. (1992), Słownik filozofii, Wyd. „Książnica”, Katowice.
- DUROZOI G., ROUSSEL A. (1997), Filozofia – słownik: pojęcia, postacie, problemy, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- GASPARSKI W., MILLER D., (RED.) (1981), Nauka, technika, systemy, „Ossolineum”, Wrocław.
- GLEICK J. (1996), Chaos: narodziny nowej nauki, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- GOLKA M. (1992), Kultura jako system, Ośr. Wyd. Nauk., Poznań.
- GÓRNIOWICZ J. (RED.), (1993), Stare i nowe dylematy teorii wychowania, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- FISHER R. (2011), Uczymy się myśleć, WSiP, Warszawa.
- FOLKIEWSKA A. (1990), Pytania o pedagogikę, Wydawnictwo UW, Warszawa.

- HAJDUK Z. (1995), *Temporalność nauki: kontrowersyjne zagadnienia dynamiki nauki*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa.
- KUNOWSKI S. (2007), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2011), *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia: nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- MILERSKI B., ŚLIWERSKI B., (RED.) (2000), *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1974), *Wychowanie moralne w zespole*, WSiP, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1977), *Zarys teorii wychowania*, WPWN, Warszawa.
- ROZENTAL M., JUDIN P., (RED.) (1955), *Krótki słownik filozoficzny, „Książka i Wiedza”*, Warszawa.
- PALKA S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- SCHULZ R. (2007), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- WITKOWSKI L. (2007), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- ZIMBARDO PH. G., RUCHA F. L. (2006), *Psychologia życia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- <http://dx.doi.org/10.1037/%2FOO22-3514.77.6.1121> – strona aktywna w maju 2012 r.

Marzenna Magda-Adamowicz

EPISTEMOLOGICAL CONTEXT OF EDUCATION AND ITS IDENTITY

Abstract

Against a background of epistemological theory of the truth in educational sciences, the author has expressed her concern about: 1/ the object of scientific interest of educators, 2/ low self-esteem of education theorists, 3/ the fact that the object of academic interests of educators often interferes with the areas studied by other sciences, e.g., psychology, sociology, philosophy, which consequently leads to the state of scientific research in the area of education, 4/ the multiplicity of subjects while studying education (general education, introduction to education, philosophical fundamentals of education, contemporary trends in education, theoretical fundamentals of education, educational doctrines) which blurs the subject and character of education as a science, 5/ the situation of an educator-theorist-researcher (possessing a wealth of knowledge in a specific area; who constructs, organizes and implements the research, very often without any subsidies; writing monographs; winning funds).