

**Bogusław Śliwerski\***

## **PEDAGOGIKA JAKO NAUKA BEZ KOMPLEKSÓW**

Pedagogika nie jest wyjątkiem wśród pokrewnych sobie nauk społecznych jak psychologia czy socjologia, których koniec jako nauki był już zapowiedziany wielokrotnie przez wielu jej przedstawicieli, jak i oponentów. Wprawdzie zjawisko rewolucji naukowych i zmiany w ich wyniku paradygmatów dotknęło wszystkich dziedzin wiedzy, także nauk ścisłych, to jednak pedagogika nie zejdzie tak łatwo ze sceny jako jedna z humanistycznych oraz społecznych, a szeroko i interdyscyplinarnie pojmowana wiedza o wychowaniu i kształceniu człowieka. Gdyby przyjąć za kryterium rozstrzygające o tym, jaka wiedza jest naukowa, a jaka nie, a takie konstruował pozytywizm, to należałoby stwierdzić, że pedagogika nie mogła skończyć się jako nauka, skoro sama jest w tym paradygmacie in statu nascendii. Jak więc może skończyć się coś, co jeszcze jako takie nie zaistniało?

Właśnie dlatego podejmuję problem tego, że chyba zbyt 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. Bez przesady. Nie musimy mieć kompleksów i to nie tylko dlatego, że podobne dylematy mają inne dyscypliny nauk humanistycznych i społecznych, ale z powodu niezwykle głębokich zmian polskiej pedagogiki w okresie minionego 20-lecia III RP, za którymi kryje się dziedzictwo wielkich myślicieli i praktyków oraz na światowym poziomie rozwój badań podstawowych, komparatystycznych, społeczno-wychowawczych, paradygmatycznych, historycznych i w zakresie pedagogiki specjalnej.

### **Problemy integracji wiedzy pedagogicznej**

Marian Nowak uważa, że zanegowanie pedagogiki jako nauki jest w naszym kraju pochodną wciąż jeszcze myślenia o niej kategoriami ideologicznej dys-

---

\***Bogusław Śliwerski** – autor jest profesorem zwyczajnym w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

cypliny 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” (Nowak 2010, s. 9). Reorientacja prowadzonych w pedagogice badań w kierunku interdyscyplinarnym, wieloparadygmatycznym, otwartym na różnice, ale zarazem wykorzystującym utrwalone już i uznane przez międzynarodową społeczność uczonych metodologie badań nauk społecznych i humanistycznych sprawiła, że pedagogika zaczęła nie tylko nadrabiać zaległości w porównaniu z ich rozwojem, ale i odzyskiwać miano nauki integralnej. Jak pisze Adam Grobler „[...] badania interdyscyplinarne bywają ożywcze i inspirujące dla poszczególnych subdyscyplin. Tym bardziej badania prawdziwie interdyscyplinarne mogą pomóc w przełamywaniu skostniałych paradygmatów dyscyplin i poszerzaniu ich horyzontów” (2010, s. 38).

Najlepszym dowodem na to, że polską pedagogikę stać na włączanie się w badania interdyscyplinarne jest seria rozpraw pod wspólnym tytułem *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (t. 1-5, 2007-2010), jak i podejmowanie badań o charakterze intersubdyscyplinarnym (intradyscyplinarnym), o czym świadczą zmiany i przewartościowania w obszarze zarówno dydaktyki, jak i pedagogiki specjalnej (zob.: Klus-Stańska 2010, Krause 2010). Zachęca do tego podejścia Lech Witkowski, który uważa, że naukowcy nie powinni okupować się w swoich badaniach w ramach własnej jedynie dyscypliny naukowej, ale otwierać się tak na „tropy nienależące wcześniej do ich kanonu czy paradygmatu”, jak i wychodzić poza obszar własnej dyscypliny, bez poczucia niższości czy wyższości własnej perspektywy wykształcenia w stosunku do innych nauk. Nawet najwybitniejsi przedstawiciele swoich subdyscyplin pedagogicznych powinni otwierać się „[...] na całość humanistyki w poszukiwaniu impulsów rewitalizujących dyskurs, czyli przywracających mu niezbędną energię i potencjał znaczenia. Mimo że wiele (sub)dyscyplin ulega autodegradacji i swoistemu manieryzmowi ich lokalnych koryfeuszów, to wrażliwość epistemologiczna wręcz zmusza ich do reagowania na bodźce z zewnątrz, czyli po prostu uczenia się z innych pól” (Witkowski 2010, s. 58).

Pluralizm teorii wychowania i kształcenia stał się dla pokolenia pedagogów przełomu XX i XXI w. już czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym czy dobrze przyjętym. Jeszcze nie wszyscy są przekonani, że ten stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycz-

nej stanie się trwałym osiągnięciem nadchodzących czasów transformacji społeczno-politycznej. Pedagogika w krajach postsocjalistycznych stała się wraz z przełomem ustrojowym początku lat 90. XX w. nauką zorientowaną na wartości pluralizmu i demokracji, na społeczeństwo otwarte, na różnice, wielość i obcość, na poszanowanie indywidualnej wolności i uspołecznienie. Nie zapomniano jednak o dorobku minionych pokoleń, o wkładzie w rozwój nauki tych, których dzisiaj określamy mianem jej klasyków. Czy jest możliwy swoistego rodzaju powrót do niektórych źródeł wiedzy sprzed lat, do minionego kanonu?

Niektórzy sądzą, że mimo wszystko w naukach o wychowaniu niewiele się zmieni, że władze nie wypuszczą ze swoich sieci wpływów tej sfery oddziaływań, która legitymizuje postawy ludzkie, orientuje na określony świat wartości, służy państwowej indoktrynacji czy urabianiu społeczno-politycznemu dzieci i młodzieży z wykorzystaniem struktur i procesów obowiązkowej oświaty. Warto konfrontować poglądy minionych pedagogów na temat roli prawdy w badaniach naukowych z indoktrynacyjnie pojmowaną w okresie totalitarnym funkcją pedagogiki „Rolą nauki nie jest bowiem wskazywanie naczelných wartości i celów ludzkiego życia czy określanie odpowiadających im środków ich realizacji, by nie sięgano wybiórczo do określonych rezultatów naukowych i nie wykorzystywano często wątpliwych uogólnień indukcyjnych czy spornych interpretacji jakiejś teorii naukowej” (Wieczorek 2002, s. 18).

To właśnie pozytywizm jako doktryna filozoficzna stał się siłą niszczycielską, szerzącą spustoszenie intelektualne i moralne w pedagogice jako nauce humanistycznej i społecznej (Klepacz 1936). W socjalizmie wychowanie miało „służyć przekazywaniu ludziom tego wszystkiego, co panująca w danym społeczeństwie klasa uważa za najważniejsze dla siebie. A więc chodzi tu nie tylko o przekazywanie istniejącego dorobku, ale także o wpojenie poglądów, kształtowanie postaw i ukierunkowywanie dążeń zgodnych z interesami tej właśnie klasy (czy tych klas). Dlatego mówimy, że wychowanie jako zjawisko społeczne na zawsze charakter klasowy” (Krzysztożek 1968, s. 5). Tym samym, pedagogika jako nauka miała służyć wychowaniu nowych pokoleń, które będą aktywnie uczestniczyć w realizacji programu określonego przez partię klasy dominującej. „Každy pedagog i wychowawca bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy też temu zaprzecza – jest zawsze równocześnie ideologiem. Problem polega jedynie na tym, jakiej ideologii służy” (tamże, s. 11).

Świat nauk o wychowaniu przypomina dzisiaj chaos i natłok idei, teorii i filozofii, które przeciskają się do centrum, by zmusić pedagogów do aktywności poznawczej, do przemieszczania się przez kolejne narracje i dyskursy,

będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych. Swoistego rodzaju „epidemia” czy inflacja pedagogicznych teorii, ich rozdrobnienie sprawiają, że niektórzy tracą zdolność czynienia rozróżnień między nimi i budowania kluczowych dla dualistycznie postrzeganego świata opozycji, „[...] które zawsze, z jednej strony, wskazują na wartość prawdziwą, a z drugiej, poprzez konfrontację, ustalają zestaw nie-wartości albo wartości opozycyjnych. Jak w sytuacji takiej nadmiarowości rozproszonych wartości szacować, co jest pięknem, a co brzydotą, co prawdą, a co fałszem, co dobrem, a co złem? Gdy zbyt wiele wartości atakuje nas jednocześnie i nie mają one odniesienia w rzeczywistości, gdyż tylko przypominają one niegdysiejsze prawdziwe dylematy, cały ich system po prostu znika, nie da się ustalić” (Burszta, Kuligowski 1999, s. 97).

Każda teoria czy prąd pedagogiczny stanowią system uporządkowanych procedur na rzecz wytwarzania, regulowania, dystrybucji i działania określonych form prawdy. Nie będąc już odzwierciedleniem zewnętrznej wobec niej rzeczywistości, staje się praktyką społeczną, poprzez którą rzeczywistość nabiera nowych znaczeń i wartości. Nie ma też w tym kontekście kulturowym możliwości jej ostatecznego „odczytania” czy przeprowadzenia wobec niej ostatecznej krytyki, gdyż mają one charakter otwarty. Dysponowaliśmy własną historią i dziedzictwem kulturowym, co Pierre Bourdieu nazywa habitusem myślenia i zachowania. Pozwalało to na bycie w centrum ogólnoświatowej debaty o prądach i kierunkach wychowania. Rok 1990 uwolnił w Polsce tak ważną dla tego dyskursu przestrzeń wolności do uprawiania badań i upowszechniania ich wyników. Zwrócił na to uwagę w tym czasie Zbigniew Kwieciński: „Wielki trud czeka pedagogikę wobec wyzwań transformacji społecznej i kulturowej. Musimy zacząć wiele ścieżek od początku. Zamknąć za sobą drzwi i rozpocząć pracę od początku. Wznowić przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości, tłumaczyć, przypomnieć nasze zepchnięcie na margines osiągnięcia, tworzyć preferencje dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii wychowania, otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne, otworzyć drogę i świat dla młodzieży naukowej i drogę ku nam dla tekstów i wiedzy ze świata, być bliżej nowej praktyki, odważnych innowatorów i twórców dobrej praktyki edukacyjnej. Trzeba pomóc zamilknąć pedagogice uprzednio instrumentalnie zaadoptowanej do – złej pamięci – uprzedniego systemu” (1990, s. 9).

### **Dwa nurty pedagogicznej myśli**

W dyskursywnej walce o kształt współczesnej pedagogiki można wyróżnić dwa nurty: pierwszy, charakteryzujący się „epistemologiczną pewnością”, dążeniem do zamykania się tożsamości pedagogiki w granicach dotychczas obo-

wiązującej pedagogiki monistycznej, odrzucającej i wykluczającej wszelkie alternatywne wobec pedagogiki socjalistycznej (pozytywistycznej, instrumentalnej) kierunki i prądy pedagogiczne; drugi, cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze – wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej.

Być może powinniśmy dążyć do tworzenia jakiejś integralnej wiedzy o paradygmatach pedagogicznych; wiedzy, która byłaby jednością wielości, jakimś jednym hipersystemem wiedzy, tak, jak czyni się to we współczesnej filozofii. „Hipermetanarracji zapewne nigdy nie da się zrealizować, ale realizowanie metanarracji nie-absolutnych, syntez nie-absolutnych – takich, które integrują chwilową wielość – w chwilową – jedność i budują tę tymczasową jedność nie niszcząc wielości skonfliktowanych dyskursów – jest zadaniem wykonalnym” (Burchill 2006, s. 43-44). Nowe doktryny nie rozwijają się kumulacyjnie – jak twierdził Gaston Bachelard – z dawnych doktryn, w sposób ciągły, lecz właśnie w sposób nieciągły, w wyniku czego to „[...] raczej nowe doktryny zawierają w sobie dawne” (Lechte 1999, s. 17). Do syntez myśli w tym zakresie dochodzi się w wyniku badań synchronicznych, tzn. przez twórczy dialog z dyskursami sobie współczesnymi i badań diachronicznych, a więc w ramach dyskusji z dyskursami funkcjonującymi bądź w przeszłości, bądź z potencjalnymi zwolennikami danego nurtu w przyszłości. Rekonstrukcja kontekstu diachronicznego i synchronicznego może być budowaniem „pozytywnej” historii określonej teorii, zmierzając do pozytywnego usytuowania w synchronicznym paradygmacie danej dyscypliny wiedzy, ale i może być rekonstrukcją „negatywnej” historii i „negatywnego” odniesienia do paradygmatu wiedzy, kiedy to powstaje relacja „tekst-antytekst”, bazująca na zasadzie wzajemnego się wykluczania.

Nic dziwnego, że duża część środowiska naukowego nie zdążyła się dobrze w tym procesie zorientować, by móc – adekwatnie do zmiany – dokonywać osobistych rozstrzygnięć, podejmować decyzje, które rzutowałyby na sposób pełnienia roli społecznej czy/i zawodowej czy prowadzenia badań pedagogicznych. Ten stan trwa zresztą po dzień dzisiejszy, choć niewątpliwie nasza wiedza o stopniu zróżnicowania wiedzy o różnych prądach i kierunkach wychowania jest znacznie większa. Trafnie oceniła tę sytuację Joanna Rutkowiak, kiedy w połowie lat 90. XX w. pisała: „Pedagog ukierunkowany ideami jednej pedagogiki nie potrzebuje żadnej mapy, gdyż ma przed sobą określoną drogę, której niejako poddaje się. Pedagog dwóch dróg jest w bardziej złożonej sytuacji; jego problem sprowadza się do podjęcia decyzji w ramach konstrukcji dychotomicznej, gdyż tak właśnie, w formie przeciw-

stawnych możliwości, interpretuje on funkcjonujące koncepcje wychowania. Odcina się natomiast od innych, nie mieszczących się w dwuczęściowej strukturze i w tym sensie nie koncentruje się na uzyskiwaniu orientacji w całości zagadnienia, w związku z czym mapa jest mało przydatna także i jemu” (1995, s. 13).

Kontrowersje dotyczące opcji teoretycznej i praktycznej w całej sferze „zaangażowania” badaczy wychowania w świecie okazały się niezależne od podziałów politycznych i ustrojowych. Tak rozumiany kryzys dotknął w tym samym okresie nauk społecznych na Zachodzie, tyle tylko, że tam spowodowany był zmianą paradygmatu badań obowiązującego instytucjonalnie w naukach o wychowaniu, poprzez epistemologiczne „odcięcie się” od dominującej w nich problematyki czy metodologii badań. To, co jest pedagogice potrzebne, to generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów.

Nowoczesne społeczeństwa demokratyczne cechuje nie tylko pluralizm doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, lecz także pedagogicznych, których nie da się ze sobą pogodzić, mimo iż przy przyjęciu właściwej motywacji mogą być uznane za rozumne. Jeśli uznajemy prawo społeczeństwa do pluralizmu, otwartości, różnic, to jego funkcjonowanie jest możliwe na bazie sprawiedliwego i stabilnego „[...] systemu kooperacji między wolnymi i równymi obywatelami, których dzielą wyznawane przez nich doktryny. Oznacza to, że musimy porzucić nadzieję na stworzenie politycznej wspólnoty, jeśli przez tę wspólnotę rozumiemy społeczeństwo polityczne zjednoczone wyznaniem tej samej rozległej doktryny” (Wróbel 2006, s. 13). W wyniku rewolucji naukowej następuje zmiana paradygmatu, a więc rewizji podlegają obowiązujące w nim kryteria naukowości. Wiedza o wychowaniu i kształceniu jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, powstaje po części w sposób kumulatywny, jak i dialogowy; ewolucyjny, jak i rewolucyjny.

Rekonstruując po jakimś czasie określone podejście czy nurt pedagogiczny tworzymy je w pewnym sensie na nowo, bowiem wpisujemy w nie współczesny punkt widzenia, który może uwzględniać jakąś część minionej perspektywy poznawczej, ale zarazem przewartościowywać ją przez nową interpretację. W obliczu różnych metodologii badań, komplementarnych, sprzecznych czy dialogujących ze sobą, historyczna ciągłość poznania wiąże się zarazem z historyczną nieciągłością. W wyniku rewolucji naukowej następuje zmiana paradygmatu, a więc rewizji podlegają obowiązujące w nim kryteria naukowości. Wartości nauki nie są bowiem niezmiennie. Wraz z kolejnym paradygmatem pojawiają się nowe kategorie pojęciowe, które prze-



kształcają w fakt naukowy to, co dla poprzedniego paradygmatu było jakąś nieprawidłowością, anomalią. Dobrą teorię naukową powinna cechować według Kuhna dokładność, spójność, ogólność, prostota oraz owocność, zaś William Newton-Smith dodał jeszcze takie cechy, jak: zachowanie dotychczasowych, udanych obserwacji, utrzymanie się obranego tropu, wzajemne spieranie się teorii, łatwość radzenia sobie z niepowodzeniami oraz zgodność z obowiązującymi przekonaniem metafizycznymi (za: Sikora 1997, s. 77).

Przenoszenie wprost z polityki do pedagogiki modelu antagonistycznego podziału istniejących doktryn, prądów i kierunków na „swoje” i „obce”, na „przyjazne” i „wrogie”, zawsze będzie oznaczało powrót do zimnowojennej, totalitarnej gry na rzecz niszczenia, wyparcia, całkowitej likwidacji wszystkich tych doktryn, które nie mieszczą się w kategorii odpowiadającej władzy, a więc w kategorii: „my”, „nasi”, „swoi”, czyli politycznie, aksjologicznie i ideologicznie „poprawni”. To właśnie w tak antagonistycznie konstytuowanym dyskursie i praktyce edukacyjnej każdy „inny”, „obcy”, „odmienny” jest wrogiem, zagrożeniem, niepożądanym przez władze rodzajem czy typem kierunku myśli, teorii lub doktryn, z którymi nawet nie ma co polemizować, tylko należy je zniszczyć, by to one nie doszły do władzy i nie zakwestionowały dominującej tożsamości.

Nie warto godzić się z tak konstruowaną rzeczywistością, w której nie ma możliwości na przekroczenie podziału „my-oni”, gdyż poza logiką antagonistyczną istnieje jeszcze nieantagonistyczna, odzwierciedlająca toczące się między poszczególnymi nurtami i teoriami gry o sumie niezerowej, właśnie nieantagonistyczne. To nieprawda zatem, że konstytuowanych i wyłanianych przez struktury władzy antagonizmów nigdy nie będzie można usunąć, zaś wiara w nadejście społeczeństwa, w którym antagonizm zostałby wyeliminowany jest utopią, gdyż w świecie konstruowanych dyskursywnie tożsamości i praktyk edukacyjnych istnieją już przykłady stosunków nieantagonistycznych. Warto zastanowić się nad tym, co zrobić, by wyostrzane przez liderów poszczególnych formacji intelektualnych dyskursy nie prowadziły do praktyk dyskryminacyjnych wobec innych, nie przenikały przez życie zbiorowe, starając się nim zawładnąć i narzucić mu jedynie słuszny, prawdziwy i obowiązujący kanon? „Intelektualiści różnią się od zwykłych uczonych przekonaniem, że do prawdy dochodzi się nie tylko drogą kumulatywnego przyrostu wiedzy, ile poprzez obalanie starych poglądów, wywracanie powszechnie akceptowanych uprzedzeń, odrzucanie autorytetów, które stają się przeszkodą na drodze do uzyskania autonomii” (Wróbel 2006 s. 17).

Pedagogika, zamiast wytwarzać jeden obowiązujący paradygmat wychowania i kształcenia wraz z praktykami normalizacyjnymi, a opisanymi przez Michel Foucaulta, powinna pielęgnować odmienność istniejących w jej

łonie prądów i kierunków, czynić wszystko, by były one dla innych, jak i dla ich przedstawicieli jak najbardziej zrozumiałe, pogłębiając wrażliwość na inność i być może także na jej nieprzekładalność. „Zgodnie z podstawami wolnościowo-pluralistycznej kultury szkoła potrzebuje również w demokratycznych, a tym bardziej totalitarnych państwach, podwójnego zabezpieczenia praw obywatelskich i pedagogicznych, jako ochrony przed historycznie dowiedzionymi próbami rozciągnięcia powszechnego obowiązku szkolnego do rangi państwowego obowiązku szkolnego oraz do nadużywania obowiązku szkolnego do partyjno-politycznej, a nawet państwowo-partyjnej indoktrynacji społeczeństwa. Odpowiednia pedagogiczna kontrola jakości szkół musi być chroniona przed nadużywaniem kontroli ukierunkowanej politycznie, dlatego też szkoła potrzebuje zabezpieczeń bardziej prawno-obywatelskich niż pedagogicznych” (Berg 2000, s. 18).

Badania pedagogiczne nie prowadzą do ostatecznych rozstrzygnięć, mimo iż może pojawiać się w ich trakcie pokusa, by pedagog stał się funkcjonariuszem ludzkości czy misjonarzem odkrywającym prawdę utajoną. Powinien on zatem przyjąć status *notorycznego pasożyta*, maksymalnie samokrytycznego, odkrywającego niepewność, ciągly niedosyt tego, co sam formułuje oraz świadomego tego, że jego wyjaśnianie świata wychowania i interpretacja wyników badań są jednymi z wielu. Doświadczy wówczas dramatycznej samowiedzy wielu prawd, zdając sobie zarazem sprawę z tego, że będąc niejako skazanym na ekumenizm wielości paradygmatycznej, nie może bronić żadnego z nich. Nauka jest walką z czasem. Czytając, badając coś i pisząc zatrzymujemy czas, by przechytryć śmierć. Utrwalamy bowiem myśli cudze i własne, wpisując je w rytm doraźnego życia i odczuć, rodzących się wyobrażeń czy przeżyć, które dzięki naszej twórczości stają się wieczne. Jeśli uczynią człowieka lepszym, to znaczy, że spełniliśmy swoją powinność.

Swoistego rodzaju wojna między teoriami sprawia, że są takie na arenie sporów, którym odmawia się traktowania ich jako uzasadnionego dyskursu naukowego, prowadząc do ich wykluczenia. Zawsze pozostaje do wyjaśnienia w takich sytuacjach kwestia tego, na jakiej podstawie w sposób arbitralny nie dopuszcza się do zaistnienia, upowszechnienia czy dalszego rozwoju tego, co wchodzi w skład akademickiej wymiany wiedzy, a co powinno się znaleźć na jej obrzeżach lub poza jej granicami. Rodzi się wówczas pytanie, czy arbitralnie ustanawiane granice jakiejś dyscypliny naukowej nie są im sztucznie narzucone i czy w wyniku tego nie upośledzają zdolności rozumienia zjawisk, które są przedmiotem ich opisu, wyjaśnień czy wdrożeń. Dla pedagogów analiza prowadzonych sporów w naukach pogranicza może być dobrym asumptem do tego, by zobaczyć także we własnym obrębie badań,



„[...] w jaki sposób intelektualiści i argumenty walczą o wpływ na politykę rządu i dlaczego jedna perspektywa może przejść od przewagi (hegemoniczna) do marginalizacji (opozycyjna), jeśli chodzi o wpływ na politykę rządu, zależnie od wydarzeń międzynarodowych i zmieniających się osobowości politycznych” (Burchill 2006, s. 23).

Nauk humanistycznych, których przedmiotem badań jest człowiek, nie można – jak pisze Rene Thom – ani włączać, ani też porównywać do nauk ścisłych i przyrodniczych, gdyż przedmiotem ich badań jest inna materia. „Warunkiem koniecznym naukowości jakiejś dyscypliny nauk humanistycznych jest jej całkowita nieskuteczność” (Thom 2010, s. 38). Wybór jednej z rywalizujących ze sobą teorii jest już pochodną czynników subiektywnych, związanych z indywidualnymi upodobaniami uczonego oraz czynników obiektywnych. Paradygmaty posiadają bowiem odmienny katalog wartości, który może być przedmiotem racjonalnej dyskusji między zwolennikami różnych paradygmatów. Istnienie w ponowoczesnym społeczeństwie różniących się paradygmatów (pluralizacji) zdaniem Wolfganga Welscha sprawia, że nie jest możliwe uporządkowanie racjonalności w formie jakiejś metanarracji, a skoro tak, to poszczególne paradygmaty muszą sytuować się pośrodku wielości innych i zrezygnować ze swoich roszczeń do wyłączności. „Zadaniem rozumu transwersalnego jest jedynie znalezienie przejść w gąszczu dyskursów z zachowaniem ich heterogeniczności” (Marzec 2002, s. 20).

Larry Laudan proponuje odstąpienie od hierarchicznego modelu nauki, którego jednolitość opierała się na przyjętym przez społeczność uczonych przekonaniu, iż istnieje jednokierunkowa drabina uzasadniania, prowadząca od celów poprzez metody do twierdzeń faktualnych na rzecz przyjęcia modelu sieciowego z wzajemnie powiązаныmi ze sobą trzema poziomami: faktualnym, metodologicznym i aksjologicznym. „Relacje między regułami metodologicznymi a teoriami, między celami a teoriami nie są, jak w modelu hierarchicznym, jedno- jednoznaczne. Reguły metodologiczne uzasadniają teorie, lecz także i teorie ograniczają wybór poprawnych w ich ramach metod. Z kolei cele poznawcze uzasadniają metody, ale również i metody mają wpływ na wybór możliwych przy ich realizacji celów. Wreszcie cele i teorie też ze sobą harmonizują” (Sikora 1997, s. 82-83).

### **Pedagogika w ponowoczesności**

Doba ponowoczesna zrywa z metanarracją, super-projektem w liczbie pojedynczej, acz powszechnie obowiązującej na rzecz wielości i różnorodności. „Dziś żyjemy projektami, nie projektem. Projektowanie i zabiegi, jakich

spełnianie projektów wymaga, uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentaryzacji” (Bauman 1995, s. 19). Żadna teoria pedagogiczna nie może być już rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. Pluralizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają na to, by jakiś naukowy dyskurs odebrał komuś z dotychczas uznanych przez naukę modernistycznych teorii podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz i systemów wartości. Skoro postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei „lokalnej” emancypacji. Oznacza to otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym, do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania. Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymagałaby potraktowania pedagogów jako *transformatywnych intelektualistów*, pełniących służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności.

„W tym kontekście pedagogika podejmowałaby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa. Wychodziłaby przy tym od wartości charakterystycznych dla ludzi, którzy w nim żyją. Projekty edukacyjne nie opierałyby się na esencjalistycznych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby aspiracji »wnoszenia« ich do świadomości ludzi. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby aspiracje i przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie przy tym sprawę, że świat i jego prawdy (tak czy inaczej) są konstruowane społecznie i w związku z tym przyjmowałby postawę świadomego uczestnika walki o kształt »aktualnej wersji rzeczywistości«” (Melosik 1995, s. 279). Wychowawca czy nauczyciel przyjmujący postmodernistyczną wersję własnej pedagogii musi mieć zatem świadomość tego, że przyjdzie mu działać w kontekście permanentnego ryzyka i niepewności.

Upadek kategorii naukowej prawdy i rozpoznanych przez nauki o wychowaniu empirycznych determinant prowadzi do wniosku, że ich wyniki, przynajmniej dla odbiorców wiedzy pedagogicznej, mogą być niebezpieczne. Oto bowiem okazuje się, że istnieją różne „prawdy”, że np. zdolności determinowane są genetycznie albo wręcz przeciwnie, że są one wyłącznie produktem procesów socjalizacyjnych; że koedukacja polepsza szanse edukacyjne dziewcząt lub odwrotnie, że je pogarsza; że większy system oświatowy z dużą ofertą szkół karłowatych (małych) sprzyja osiągnięciom uczniów albo na odwrót, że karłowate szkoły są gwarancją większej intensywności relacji międzyludzkich; czy też, że legastenia jest wadą wrodzoną albo że jest ona

efektem skomplikowanego procesu socjalizacyjnego. W zależności od tego, po którą z tych „prawd” sięgną politycy oświatowi, to albo w oświacie obniża się procesy selekcyjne w szkołach (skoro decyduje genetyka o rozwoju i jego wadach), albo każe się jednostkom przebijać przez system ocen, świadectw i osiągnięć (Lenzen 1992).

Nauki o wychowaniu wytwarzają zatem nie tylko ryzyko, ale i problemy etyczne, które wynikają nie tylko z ich rezultatów, ale i z samego procesu badawczego. O ile w badaniach medycznych trudno jest przejść przez działalność komisji etycznej, by przepisać chorym określone nowe medykamenty, gdyż porównuje się ich z grupą kontrolną, która otrzymuje tylko placebo, to nauki o wychowaniu nie poddają w żadną wątpliwość tego, czy określoną grupę dzieci poddać nowym metodom nauczania czy też zapytać ich opiekunów o prawo do uczestnictwa w tym eksperymencie. Nie ma lepszej czy innej pedagogiki, jest tylko gorsza, zła, niepożądana od jakiejś jedynie słusznej. Nie można ulegać pokusie wyrażającej tęsknotę za Absolutem, gdzie prawdy dostępne wtajemniczonym, mającym lepszy wgląd w prawdziwą moralność, jedynie słuszny paradygmat stają się zarazem obowiązującym prawem. Państwo i prawo nie powinny zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu władz państwowych, w tym także prawa, to ich rolą powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniom umożliwiać poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna.

Czy pedagogika nie dojrzała już do konieczności stworzenia syntetycznej nauki o wychowaniu i edukacji, która obejmowałaby badania paradygmatów wewnątrz poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych i przenikających między nimi? Może należałoby opowiedzieć się za budowaniem tzw. syntez nieabsolutnych i to z ambicjami na ich względną pozaczasowość, a będących syntezą policentrycznych prądów i kierunków myśli, których celem nie byłoby zintegrowanie czy zrównanie ich ze sobą w jakąś jedną całość, metanarrację, ale stworzenie swoistego metafizycznego forum do współgrania systemu różnic? „Wszak taki jest już los dyskursów, i tych przeszłych, i tych obecnych, że walczyły one ze sobą i walczą, jednocześnie jednak współpracują ze sobą, a nieakceptująco-akceptując się, transformują się nawzajem, asymilują i hierarchizują. Rzeczywiste dyskursy są tożsamością-w-różnicy i różnicą-w-tożsamości, są też uniwersalnością-w-partykularyzmie i partykularyzmem-w-uniwersalności, a nie tylko samą grą partykularyzmów. Hierarchie są konieczne, ale równie konieczne jest ich obalanie. Sam

fakt istnienia hierarchii dyskursów nie jest czymś złym; każda epoka filozoficznej samoświadomości ma jakąś swoją nie-absolutną metanarrację z jej właściwymi hierarchiami. Problem rodzi się dopiero wtedy, gdy dana hierarchia nie chce się zdekonstruować, tj. ustąpić miejsca innej, być może lepiej pasującej do nowych wymogów nowego stanu wiedzy przyrodniczo-humanistycznej” (Kościuszko 2006, s. 44).

Każda pedagogia jest jak sztuka, ma swoje stałe elementy, punkty oparcia, jak np. w malarstwie jest nimi droga albo rzeka, coś, co jest w stosunku do nas ponadczasowe (*Chodzi o niewidzialne* 2008, s. 38). Być może wątpliwości w jej sens nabiorą do niej większego zaufania lub pozostaną przy swoich poglądach na jej temat, zaś dotychczasowi czy przyszli jej przeciwnicy będą musieli z jeszcze większą dozą manipulacji doszukiwać się w niej tego, czego w niej nie ma, by zachować swoje prawo do jej negacji. Wszystkie podejścia są możliwe, natomiast jedno nie może ulec zaprzeczeniu: że istniejące nurty, prądy i kierunki pedagogiczne mają swoje „wyspy edukacyjnej szczęśliwości” na całym świecie, rozwijają się, rozprzestrzeniają i wnoszą wiele cennych rozwiązań do praktyki i teorii. Problem zatem stanu rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej nabiera szczególnego znaczenia w wyniku jej radykalnego otwarcia się na światową humanistykę i nauki społeczne. „Różnorodność w świecie ludzkim – jako w świecie niepowtarzalnej syntezy kultury i natury, znaku i milczenia – jest faktem. Żaden wzorzec arbitralny, względem którego ktoś zapragnąłby ujednoczyć różnorodność i paradoksalność świata, nie jest możliwy” (Malewska-Mostowicz 1996, s. 18).

Niezwykle trafnie odnosi się do tej kwestii Scott Greer, pisząc: „Jeżeli mamy szczęście i nasza wiedza naukowa się akumuluje, to może się ona wspinać spiralnie do góry; może również krążyć w kółko na tym samym poziomie lub może spadać w dół – od teorii do doktryny dogmatyzmu” (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 32). Jaki jest zatem poziom szczęścia pedagogiki w kumulowaniu wiedzy naukowej, by zbliżyć się ku normalnej, jeśli już nie rewolucyjnej nauce? W moim przekonaniu, o czym mówiłem już w czasie ostatniego Zjazdu Pedagogicznego, polska pedagogika rozwija się dobrze, a w wykorzystywaniu niektórych paradygmatów nawet wyróżniająco, bowiem nawet psychologowie i socjologowie tak dobrze nie posługują się teorią krytyczną, jak właśnie pedagodzy. Nie mamy problemu z akceptowaniem w naszym środowisku naukowych i traktowaniem jako prawomocnych i wartościowych paradygmatów innych niż tylko pozytywistyczny. Wielu naukowców młodego i średniego pokolenia z powodzeniem zrealizowało i nadal prowadzi znakomite badania w paradygmacie krytycznym, funkcjonalnym i interakcjonistycznym. Mamy zdecydowanie lepsze podręczniki akademickie, wyniki badań i rozprawy z nurtu badań podstawowych (pedagogika

ogólna, teorie wychowania, współczesna myśl pedagogiczna, filozofia edukacji), specjalnościowych-histerycznych, społecznych (socjalnych, andragogicznych, geragogicznych, opiekuńczych), specjalnych i komparatystycznych niż te, które w analogicznych dyscyplinach są publikowane czy prowadzone w innych krajach OECD. Nie musimy mieć zatem kompleksów.

## Literatura

- BERG H. CH. (2000), Pluralizm w szkolnictwie jako wymiar praw człowieka do wolności w edukacji, [w:] Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie, red. M. Ziemska, Wyd. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- BURCHILL S. (2006), Wstęp, [w:] Burchill S., Devetak R., Linklater A., Paterson M., Reus-Smit Ch., True J., Teorie stosunków międzynarodowych, przeł. P. Frankowski, Książka i Wiedza, Warszawa.
- BURSZTA W. J., KULIGOWSKI W. (1999), Dlaczego kościotrup nie wstaje. Pownoczesne pejzaże kultury, wstępem opatrzył Zygmunt Bauman, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- CHODZI o niewidzialne (2008), Z Jerzym Mierzejewskim rozmawiał Maciej Mazurek, „Tygodnik Powszechny”, nr 3.
- FRANKFORT-NACHMIAS CH., NACHMIAS D. (2001), Metody badawcze w naukach społecznych, tłum. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- GROBLER A. (2010), Interdyscyplinarność, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- KLEPACZ M. (1936), Materializm na ... ławie oskarżonych. . . , „Przegląd Homiletyczny”, nr 14.
- KLUS-STAŃSKA D. (2010), Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KRAUSE A. (2010), Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KOŚCIUSZKO K. (2006), O pluralizmie filozofii – polemika z Lyotardem, Pluralizm filozofii. Filozofia wobec pluralizmu, red. S. Richert, Polskie Towarzystwo Filozoficzne Oddział w Olsztynie, Olsztyn.
- KRZYSZTOSZEK Z. (1968), Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego, PZWS, Warszawa.

- KWIECIŃSKI Z. (1990), *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- LECHTE J. (1999), *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*, tłum. T. Baszniak, Książka i Wiedza, Warszawa.
- LENZEN D. (1992), *Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?* „Zeitschrift für Pädagogik”, Nr 29.
- MALEWSKA-MOSTOWICZ L. (1996), *Paradoks – jako fakt oraz metoda „oswajania” zjawiska wieloznaczności*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 10.
- MARZEC J. (2002), *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MELOSİK Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń – Poznań.
- NOWAK M. (2010), *Pedagogika – próba zarysowania stanu, perspektyw i kierunków współczesnej polskiej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- RUTKOWIAK J. (1995), *„Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SIKORA M. (1997), *Problem interpretacji w metodologii nauk empirycznych*, tom XXXIX, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu, Poznań.
- THOM R. (2010), *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa.
- WIECZOREK E. (2002), *Działalność Biskupa Michała Klepacza w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej (1893-1967)*, niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Tadeusza Jałmużny, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź.
- WITKOWSKI L. (2010), *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (Z perspektywy epistemologii krytycznej)*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- WRÓBEL S. (2006), *Wstęp: Uniwersytet w opałach*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne”, t. VI.
- WYCHOWANIE. *Pojęcia. Procesy. Konteksty (2007-2010)*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, tom 1-5, Gdańsk.



---

**Bogusław Śliwerski**

### **PEDAGOGY AS A SCIENCE WITHOUT COMPLEXES**

#### *Abstract*

Pedagogy is not unique among related social sciences, such as psychology or sociology, whose end (as a science) has already been announced many times, not only by a number of its representatives, but also by its opponents. Although the phenomena of scientific revolution and resulting paradigm changes have affected all areas of knowledge, including sciences, pedagogy is not going to disappear because it represents humanities and social sciences, and it is understood as the knowledge on education and training of a man. The assumption of a criterion that determines which knowledge is scientific and which is not (positivist approach) would lead to the conclusion that pedagogy could not fail as a science as being in *statu nascendi* paradigm itself. Thus, how can anything fail if it does not exist?

Therefore, I deal with the problem that perhaps the belief that pedagogy, not fulfilling all methodological requirements of empirical sciences, is not and will never be the science understood as such (the thesis supported by scientologically oriented psychologists) was premature. There is no place for complexes, not only due to the fact that other social sciences and humanities have similar dilemmas, but also because of profound changes of Polish pedagogy in the past two decades of III RP. Behind those changes there is the heritage of great thinkers and practitioners and the world-class development of basic research, comparative research, socio-educational research, paradigm research, historical research and research in the field of special education.