

Bogusław Śliwerski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Nauki o wychowaniu a pedagogika

Abstrakt

Punktem odniesienia do analizy relacji między naukami o wychowaniu a pedagogiką jest niemiecka pedagogika, gdyż to w tym kraju nauki o wychowaniu stanowią odrębną dziedzinę badań. Odwołuję się do genezy powstania nauki o wychowaniu w krajach niemieckojęzycznych, ale ukazuję ich rozwój i status w Polsce. Proponuję trzy perspektywy poznawcze w polskim podejściu do nauk o wychowaniu, gdzie można je rozwijać w roli: 1) pedagogiki jako nauki o wychowaniu, której przedmiotem badań jest wychowanie człowieka; 2) nauki o wychowaniu, czyli pedagogicznej metanauki albo metateorii wychowania i 3) nauki nauk o wychowaniu, a więc nauki integrującej wyniki badań dyscyplin z różnych obszarów i dziedzin nauki, które czynią przedmiotem swoich badań wychowanie.

Słowa kluczowe: pedagogika, metapedagogika, metateoria wychowania, nauki o wychowaniu, paradygmat badań, wychowanie, metodologia badań pedagogicznych.

Educational Sciences versus Pedagogy

Abstract

German pedagogy is the reference point for the analysis of the relationship between educational sciences and pedagogy, due to the fact that in Germany educational sciences constitute a distinct field of study. In my work, I refer to the origins of educational sciences in German-speaking countries and present their development and status in Poland. I offer three cognitive perspectives in the Polish approach to educational sciences. First, pedagogy as a science of education, whose purpose is human education. Second, the science of education which is like pedagogical metatheory of education or educational metascience. Third, the science of educational sciences, i.e. the science that integrates the results from different areas and fields of science which make education the subject of their research.

Keywords: pedagogy, metapedagogy, metatheory of education, science of education, research paradigm, education, educational research methodology.

Wstęp

Punktem odniesienia do wyjaśnienia wskazanej w tytule tego artykułu relacji jest pedagogika niemiecka, gdyż to w tym kraju nauki o wychowaniu stanowią odrębną dziedzinę badań, mimo że pedagogika — za sprawą dzieł Jana F. Herbart’a (por. Benner 2008; Brezinka 2007; Milerski 2011; Murzyn 2004; Stępkowski 2010) — wyłoniła się z filozofii i rozwija jako odrębna dyscyplina naukowa. Rozwój nauk o wychowaniu w krajach niemieckojęzycznych, do którego włączyli się także naukowcy ze Szwajcarii i z Austrii, zasługuje na szczególną uwagę, gdyż to właśnie w tych państwach dostrzeżono potrzebę rozwijania nowego obszaru badań podstawowych, porównawczych i stosowanych, by wzmocnić coraz bardziej spychaną na margines pedagogikę jako dyscyplinę nieradzącą sobie z oczekiwaną od niej przez pozytywistów autonomią. U naszych zachodnich sąsiadów powstało Niemieckie Towarzystwo Nauk o Wychowaniu, z podkreśleniem, że nauka ta ma charakter pluralistyczny, zaś różnorodność form wiedzy i jej symbolicznych wyrazów prowadzi do powstawania jej nowych, często mieszanych form. Nauki o wychowaniu pojawiły się jako pojęcie na początku XX wieku, ale ich rozwój przypada dopiero na lata 60. Nie ma jednak — jak pisze Dieter Lenzen — różnicy co do znaczenia ich przedmiotu badań, paradygmatów poznawczych, metodologii badań i struktury kształcenia między naukami o wychowaniu a pedagogiką (Lenzen 1999: 25).

W Republice Czeskiej i Republice Słowackiej rozwijają się nauki o wychowaniu, których szczegółowy podział sprzyja zarazem nadawaniu tytułów naukowo-pedagogicznych (*Pedagogická Encyklopedie* 2009; Kaiser, Kaiserivá 1993). W wydawnictwach leksykograficznych w tych krajach nie wyróżnia się jednak nauk o wychowaniu jako odrębnej dziedziny (Průcha, E. Walterová, J. Mareš 2009; *Výkladový Slovník z pedagogiky* 2012), podczas gdy w niemieckich wydawnictwach ma to miejsce (Lenzen 1989). Dieter Lenzen, który jest autorem monografii o naukach o wychowaniu sam opowiada się za pedagogiką jako „refleksyjną nauką o wychowaniu”, do której zalicza wielość pedagogicznych teorii. Refleksyjna nauka o wychowaniu byłaby zwrotem w kierunku innych pedagogii oraz projektów wychowania, którymi zajmowałyby się stosowne fragmenty nauki. Nie byłaby zatem żadną nauką stosowaną, która dawałaby wskazania, jak można przyczynić się współcześnie do wychowywania w danej kulturze, ale zakładałaby realną ocenę instytucjonalnych wydarzeń, które poddajemy analizie naukowej (Lenzen 1999). Lenzen wyróżnia w strukturze pedagogiki jako nauki o wychowaniu koncepcje naukowe i doktryny pedagogiczne, które wpisują się w różne subdyscypliny wiedzy pedagogicznej:

- po pierwsze, jest w pedagogice sześć specjalności (*Fachrichtungen*), które wykształciły się w XX wieku, a mianowicie: pedagogika ogólna (względnie systematyczna), pedagogika społeczna, pedagogika zawodowa

i gospodarcza, historia pedagogiki, pedagogika porównawcza, pedagogika szkolna lub dydaktyka, pedagogika specjalna, pedagogika dorosłych i pedagogika przedszkolna. Każda z tych specjalności rozwija się niezależnie, dzieląc się na bardziej szczegółowe działy;

- po drugie, w pedagogice są przedmioty kształcenia akademickiego, które odzwierciedlają historyczno-społeczny stan jej rozwoju ze względu na poruszane problemy (np. pedagogika czasu wolnego, pedagogika międzykulturowa, pedagogika mediów, pedagogika kultury, pedagogika muzealna, pedagogika przestępczości, pedagogika zdrowia, pedagogika zabawy itp.);
- po trzecie, w ramach specjalności i ich przedmiotów szczegółowych ponownie dzieli je wewnątrz ze względu na podejmowane przez nie szeroko rozumiane problemy kształcenia i wychowania (np. wychowanie pokojowe, kształcenie polityczne, wychowanie do pracy, wychowanie seksualne, wychowanie medialne itp.). Wychowanie społeczne może być przedmiotem zainteresowań różnych specjalności i ich szczegółowych przedmiotów, ma ono miejsce zarówno w szkole, jak i poza nią, tak w kształceniu młodzieży, jak i w pedagogice pracy;
- po czwarte, już w oderwaniu od podziału strukturalnego pedagogiki wyróżnia w niej różne koncepcje naukowe, które mają swój rodowód w teoriach socjologicznych i filozoficznych. Każda z wyżej wymienionych specjalności i jej dziedzin może być zatem analizowana z perspektywy określonej koncepcji teoretycznej np. do historii wychowania można podejść od strony pedagogiki racjonalno-krytycznej, strukturalistycznej lub systemowej;
- po piąte, koncepcje naukowe, teoretyczne są czymś innym od pedagogicznych doktryn, które rozwijały się od XIX wieku, jak np. pedagogika Montessori, pedagogika marksistowska, pedagogika psychoanalityczna itd.;
- po szóste, każda z naukowych koncepcji wychowania, w tym także i doktryn, ma za przedmiot swoich badań i wpływów określone zjawisko pedagogiczne, a mianowicie: wychowanie, kształcenie, socjalizację, nauczanie i wsparcie (doradztwo);
- po siódme, struktura i rozwój nauki o wychowaniu są uzależnione od rozwoju innych nauk z pogranicza, będących także podstawowymi przedmiotami studiów dla wykształcenia kierunkowego (Lenzen 1999: 48-55).

Naukowcy niemieccy wskazują na t r z y p a r a d y g m a t y w badaniach pedagogicznych: pedagogikę kultury (duchową, transcendentalną), pedagogikę krytyczno-emancypacyjną i pedagogikę empiryczno-analityczną. Wyłoniono je i sklasyfikowano w oparciu o założenia przedstawicieli badań Szkoły Frankfurckiej (tzw. Nowej Lewicy

w myśleniu filozoficznym), nie należącej przecież do szkoły uniwersalistycznej czy metafizycznej. Pozostałe kierunki czy prądy myśli, trakty i pobocza, centra i peryferia myśli pedagogicznej nie mają trwałej wartości kulturowej, chociaż stają się prowokującymi modami umysłowymi na kilka sezonów. W niemieckiej klasyfikacji paradygmatów nauk nie dostrzeżemy typowych dla anglosaskiej filozofii wychowania pedagogii etyczno-normatywnych (neokantowskich) i językowo-analitycznych (pragmatycznych), mimo ich międzynarodowego znaczenia (Oelkers 1986).

Taki podział paradygmatów w naukach o wychowaniu w Niemczech zakwestionowało na swoim XII Kongresie w Bielefeld, w marcu 1990 roku, Niemieckie Towarzystwo Nauk o Wychowaniu, przyznając, że nauka ta ma charakter pluralistyczny, zaś różnorodność form wiedzy i jej symbolicznych wyrazów prowadzi do powstawania nowych, często mieszanych jej form. Ulrich Hermann dokonując bilansu argumentacji na temat paradygmatyczności pedagogiki, która ewoluuje w kierunku niezwykle szeroko pojmowanych nauk o wychowaniu stwierdził, że dające się wyróżnić

(...) paradygmaty same przemieszczają się od okresu europejskiego Oświecenia w jakiś jeden paradygmat, a przez to następuje proces sekularyzacji człowieka wobec transcendencji, zinstrumentalizowanie jego relacji z naturą i upodmiotowienie jego postaw wobec samego siebie. Człowiek traktuje siebie jak twórcę, a zarazem stworzonego przez siebie oraz przez świat swojego codziennego życia. To rodzi ambiwalencje, paradoksy i dylematy współczesnej pedagogiki: dialektyka racjonalności i mitu, kształcenie i wyobcowanie, inteligencja instrumentalno-techniczna i racjonalność krytyczna sądzona. A przede wszystkim: pedagogika nie może zagwarantować własnego sensu i swojej skuteczności. Ona oscyluje pomiędzy bezradnością i wszechwładnością, roszczeniem i zwątpieniem, zaś swoich zadań nie może delegować na nikogo innego (Hermann 1996: 186).

Współcześnie rozwój nauk o wychowaniu w Niemczech wpisuje się w zapoczątkowany w latach 80. XX wieku postmodernizm, nawiązując do teorii wychowania i kształcenia holistycznego, „kształcenia integralnego”. Sięga się tu zarówno do definicji słownikowych, jak i analiz filozoficzno-historycznych, tak tradycyjnych, jak i orientalnych, a więc zarówno z czasów Empedoklesa, jak i współczesnego ruchu New Age. Wszystkie z tych podejść wskazują na to, że całość nie jest żadną cechą przedmiotu, ale jakością naszego postrzegania, wzorem, za pomocą którego porządkujemy i interpretujemy relacje międzyludzkie oraz nasze stosunki ze światem. Upomnienie się zatem pedagogów o powrót do pedagogiki holistycznej wynikało z konieczności ratowania istoty procesu samowychowania i uczenia się, by człowiek mógł przeżyć w cywilizacji przemysłowej, naukowo-technicznej, a tym bardziej postindustrialnej.

Nie da się już współczesnych zagrożeń i katastrof rozpatrywać tylko i wyłącznie w kategoriach mikroregionalnych, gdyż w istocie dotyczą one całego naszego globu (Beck 2005). Wszyscy naukowcy eksperci są zgodni co do tego, że jeśli w najbliższym okresie czasu nie nastąpi radykalna i powszechna zmiana świadomości ludzi (w zakresie postaw i działań), to nasz świat zostanie zniszczony ekologicznie,

prowadząc do globalnych zagrożeń życia. Im bardziej problemy są globalne, tym mniej może zrobić jednostka, ale w im mniejszym zakresie człowiek zmienia w związku z tym swój sposób życia, tym szybciej następuje zniszczenie Ziemi. Nie ma co liczyć na rozwiązanie podstawowych zagrożeń doczesnego życia przez rodziców, naukowców, ekspertów czy polityków, o ile ludzie nie zaczną od samych siebie. Rację miał w tym względzie Ludwig Wittgenstein, kiedy stwierdził, że to, czego nie można kształtować, nie powinno być wpisane w obszar odpowiedzialności pedagogicznej.

Podobnie ustosunkowuje się do tych dylematów terapia Gestalt, w świetle której człowiek nie może zmienić tego, z czym nie ma żadnego kontaktu. Pomocną do rozwiązania owych problemów może być postkartezjańska epistemologia Gregory'ego Batesona. Jej autor zwraca uwagę na to, że spostrzeżenia, światopoglądy, „prawdy” i towarzyszące im uczucia nabierają poznawczego i emocjonalnego sensu dopiero wówczas, kiedy pojmowane są na tle obejmującego je kontekstu kodów kulturowych. Decydująca jest w tym względzie zawarta *implicite* metakomunikacja.

Jakimi kryteriami można kierować się przy analizie podejścia naukowego do pedagogiki i w pedagogice? Nie tylko pedagodzy stoją przed dylematem, który z paradygmatów, prądów czy którą z teorii uczynić podstawą własnej działalności badawczej. Nie chodzi tu już tylko o kompetencje poznawcze, które powinny sprzyjać dobrej orientacji w dorobku teoretycznym własnej dyscypliny, o umiejętność odczytywania własnego podejścia na mapie dyskursów w konfrontacji z innymi, ale i o prowadzenie badań czy budowanie syntezy wiedzy. Dla wyjaśnienia zależności między naukami o wychowaniu a pedagogiką scharakteryzuję ich pojawienie się w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, wyróżniając trzy podejścia do nich:

1. **Pedagogika jako nauka o wychowaniu**, czyli autonomiczna dyscyplina naukowa w obszarze i dziedzinie nauk społecznych (w Polsce do 2011 roku w dziedzinie nauk humanistycznych), której przedmiotem badań jest wychowanie człowieka.
2. **Nauka o wychowaniu**, czyli pedagogiczna metanauka albo metateoria wychowania integrująca wiedzę z różnych subdyscyplin naukowych pedagogiki na rzecz wyjaśnienia istoty wychowania i konstruowania w obrębie zróżnicowanych paradygmatów wiedzy o wychowaniu.
3. **Nauka nauk o wychowaniu**, czyli nauka integrująca nauki z różnych obszarów i dziedzin naukowych, które czynią przedmiotem swoich badań wychowanie, a więc obejmujące np. teorię wychowania, socjologię wychowania, psychologię wychowawczą, antropologię wychowania itp.

Wzajemne relacje między wyróżnionymi tu podejściami do nauk o wychowaniu nie mają hierarchicznej struktury, gdyż nie analizowano dotychczas w takim zakresie ich pojawiania się w debacie naukowej. Byłoby to możliwe, gdybyśmy

przyjęli neopozytywistyczny paradygmat strukturyzacji nauk, ale ten już się wyczerpał, potwierdzając, że im większa następowała atomizacja nauk, tym trudniej było wyłanianym w jej wyniku nowym dyscyplinom spełnić trzy kryteria: odrębnego przedmiotu badań, własnego języka i metodologii. W ponowoczesnym świecie już nie bada się w ten sposób fenomenów humanistycznych i społecznych, do jakich zaliczamy wychowanie.

Pedagogika już w słowotwórczej budowie swojej nazwy, która okazała się dla niej samej nieszczęsną, nie zawiera w formancie przyrostkowym ani greckiego *graphos* (jak np. zawiera go geografia, etnografia), ani *logos* (jak np. w psychologii, geologii, fizjologii, biologii itp.). Także i tu została zdradzona przez tych, którzy porzuciwszy grecką tradycję, zamiast nadać poznaniu i wiedzy o wychowaniu nazwę pedagogia (gr. *grafa* — 'pisać') lub pedagogia (gr. *logia* — *logein* — 'zbierać, mówić'), znaleźli jedynie słuszne usprawiedliwienie i uzasadnienie dla nauki o nim w pojęciu równie greckiego pochodzenia paidagogia (Kunowski 1981: 23). Nie od etymologii określenia danej dyscypliny zależy to, czy jest ona nauką czy nie. Medycyna, matematyka czy astronomia też nie mają wspomnianych powyżej formantów przyrostkowych, a nikt nie wątpi w to, że są naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu.

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

-agogika [podkr. B.Ś.] może zatem zajmować się teorią wychowania na dwa sposoby: 1) *fundamentalny* [podkr. B.Ś.] — kiedy to poszukuje źródeł, sensu i ontologicznych przesłanek wychowania, 2) *praktyczny* (stosowany) [podkr. B.Ś.] — kiedy to zajmuje się stanowieniem aktualnych i konkretnych celów oraz środków wychowania (Palouš 1991: 17).

Nauka o wychowaniu jest w stymulowanym przez inne nauki procesie ustawicznego rozwoju, który zapoczątkowany został ponad sto lat temu. Wraz z końcem poprzedniego stulecia aż do dojścia do władzy faszystów pedagogika rozwijała się miarodajnie pod wpływem dzieł Wilhelma Dilthey'a jako pedagogika nauk humanistycznych, duchowych, idealistycznych (*Geisteswissenschaftliche*

Pädagogik). Przedstawicielem tego nurtu byli częściowo uczniowie Dilthey'a, tacy jak: Hermann Nohl, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Eduard Spranger, Erich Weniger, Otto Friedrich Bollnow i inni. Wielorakim i po dzień dzisiejszy odczuwalnym ich wpływem na tę naukę było m.in. przyczynienie się do autonomii tych dyscyplin naukowych na uniwersytetach i w szkołach wyższych, w których to zróżnicowanie nadal istnieje w postaci naukowo uzasadnionego podziału na odrębne przedmioty kształcenia — pedagogika ogólna, dydaktyka, historia wychowania, antropologia pedagogiczna, oświata dorosłych, pedagogika społeczna czy psychologia wychowania (Lenzen 1994).

Nauki humanistyczne i społeczne nie różnią się w sposób istotny od nauk przyrodniczych.

Po prostu stają w obliczu zbyt wielkich trudności — obowiązku, polegającego na konieczności rozwiązania problemu, czym jest istota istot, czyli człowiek jako taki, i rozpatrywania go metoda procesową i relacyjną — aby dokonać rewolucji kopernikańskiej. (...) Na nieszczęście dla antropologa, socjologa czy historyka człowiek nie jest zimną materią lub prostym organizmem: stanowi on ośrodek ideologii, kierującej całym społeczeństwem (Kaufmann 2004: 51).

Nauki te nie mogą jednak, jak ma to miejsce w naukach przyrodniczych czy technicznych, wyodrębnić przedmiotu swoich badań, którymi się zajmują, izolując interesujące ich światy z perspektywy procesów i zachodzących między zmiennymi relacji. Uczeni, skupiając się na atomizacji interesujących ich fenomenów, i zawężając pole swoich dociekań pod przykrywką metodologicznej ścisłości, odcinali się w swoich analizach od historii lub analiz makrospołecznych.

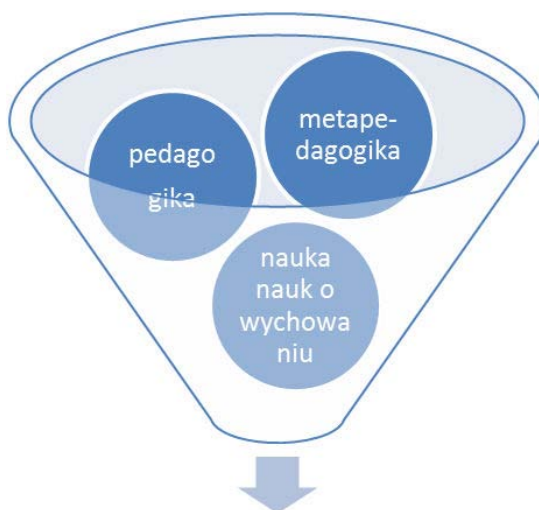
Paradoksem jest — zdaniem Jean-Claude'a Kaufmanna — to:

że największy postęp jest zależny od dyscyplin, od których oczekuje się najmniej, czyli od nauk humanistycznych, nazywanych niekiedy „miękkimi”, nad których naukowością każdy się zastanawia. Oczywiście pod jednym warunkiem: że teraz i one zajmą się analizą procesów. Jest to bardzo mało prawdopodobne ze względu na to, że wręcz przeciwnie, usiłują one naśladować (z trudem) najstarsze modele nauk „twardych”, zbudowane na podstawie statycznych i oddzielonych obiektów (tamże: 61).

Podział i przeciwstawianie humanistyki naukom społecznym jest sprzeczny z rzeczywistością, którą one badają i/lub usiłują zmieniać.

Wszystko przebiega w środku, wszystko przesuwają się między jednym a drugim, wszystko zachodzi za pomocą mediacji, interpretacji i sieci, ale takie miejsce nie istnieje, nie ma go. To niewyobrażalne i niewiarygodne dla współczesnych ludzi (tamże: 67).

Zmienia się też sposób prowadzenia badań ze względu na większą refleksyjność społeczeństw.



Nauki o wychowaniu

Schemat 1. *Nauki o wychowaniu* (źródło: opracowanie własne — B. Ś.)

W naukach humanistycznych i społecznych powoli odchodzi się od neopozytywistycznego założenia, że o wartości i poziomie rozwoju naukowego danej dyscypliny świadczy jej autonomia, suwerenność, wyłączność na badanie określonych zjawisk na rzecz badań inter- i transdyscyplinarnych. Są jednak zwolennicy poglądu, że przekraczanie

(...) granic dyscyplin naukowych prowadzi do ilościowego (encyklopedyczny dyletantyzm) i jakościowego (fachowe niekompetencje, szarlataneria, samotnictwo) popadania w (nie) sławę lub co najmniej w domniemanie nienaukowości czy braku naukowej powagi, bez uwzględniania przy tym w inny sposób motywowanych konfliktów kompetencyjnych (Heid 2003: 303).

Przyjrzyjmy się zatem dylematom, jakie wynikają z powyższych podejść do nauk o wychowaniu i pedagogiki o dającej się wyodrębnić ich względnej autonomii.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu w obszarze i dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych

Nauki dzielimy na wywodzące się z metodologii badań pozytywistycznych i na zakorzenione w metodologii badań humanistycznych. Przyjęcie w pedagogice tej drugiej kategorii pozwala na prowadzenie badań podstawowych, teoretycznych. Ich celem jest realizacja interesów poznawczych, badanie skutków oraz tego, w jaki sposób naukowcy konstruują swoje wyobrażenia o badanym procesie, którym w przypadku tej nauki jest wychowanie w dynamicznie i do końca nieprzewidywalnie zmieniającym się świecie. Tymczasem od kilkudziesięciu lat oczekuje się, że

pedagogika będzie przede wszystkim nauką empiryczną. Jak pisał na temat jej naukowego statusu jako nauki o wychowaniu metodolog badań psychologicznych — 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 (Brzeziński 1978: 60).

Nadal zatem formułowana i podtrzymywana jest teza, że pedagogika polska jako dyscyplina naukowa w powyższym paradygmacie, chociaż nosi pewne jego znamiona (np. proces jej instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji, zaistnienie w strukturach akademickiego kształcenia i prowadzonego w nich procesu badawczego, wzrost jej atrakcyjności społeczno-politycznej na skutek dającej się udokumentować skuteczności zastosowania niektórych idei i leżących u ich podstaw przesłanek itp.), musi być 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 wspomagania jego rozwoju.

W 1970 roku pedagog Bogdan Suchodolski pisał:

Dyskusja nad charakterem pedagogiki jako nauki toczy się od dawna. Przez długi okres czasu koncentrowała się ona wokół dostrzeganej powszechnie dwoistości tej dyscypliny, a mianowicie wokół faktu, iż zajmuje się ona zarówno opisywaniem rzeczywistości, jak i ustalaniem dyrektyw działania, mającego tę rzeczywistość zmieniać w sposób pożądany i zamierzony (Suchodolski 1970: 5).

Problem braku naukowości pedagogiki w świetle podejścia pozytywistycznego miał wynikać z tego, że nie jest ona jedynie nauką idiograficzną, ale także zajmuje się rzeczywistością postulowaną — wartościami, ideałami, dyrektywami, wzorami kształcenia i wychowania, a więc także tym, co wykracza poza możliwość formułowania badanej rzeczywistości w trybie oznajmującym, sprawozdawczym, który podlega weryfikacji w kategorii prawdy lub fałszu. Tym samym każdy sąd wartościujący, postulat, apel, zobowiązanie, wskazanie, sąd normatywny w prezentowaniu treści dotyczących wychowania czy kształcenia wyklucza pedagogikę z nauk, gdyż „(...) działalność pedagogów w tej dziedzinie można traktować tylko jako filozofię czy politykę, jako ideologię i moralistykę wychowawczą” (tamże: 5).

Skoro pozytywiści uznali, że to, co jest postulowane, nie może być sprawdzalne w oparciu o wzory badań nauk przyrodniczych czy społecznych, to nie tylko psychologia i socjologia, ale i filozofia czy nauki o polityce też nie są naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu. Pedagogika jest jednak wśród tych nauk traktowana jako gorsza filozofia, w tym także jako filozofia wychowania, jako niższego rzędu socjologia

wychowania czy niskiego poziomu ideologia wychowania/kształcenia. Szczególnie w obszarze tej ostatniej nauka o wychowaniu jest podatna na ortodoksję, propagandyzm lub polityczną poprawność. Bogdan Suchodolski chciał zatem wyeliminować ten dylemat i wspomnianą powyżej schizoidalność pedagogiki, sprowadzając ją do dwóch wersji: w podejściu idiograficznym pedagogika byłaby nauką o wychowaniu, a więc nauką *sensu stricto*, zaś w podejściu aksjonormatywnym, w którym obowiązują sądy postulatywne o wychowaniu i kształceniu — byłaby pedagogiką, a zatem czymś gorszym.

Sama rejestracja kluczowych dla nauki fenomenów w przypadku wychowania i kształcenia nie wystarcza, gdyż konieczne jest nadanie im odpowiedniego kierunku, orientacji, a więc wskazanie na cele, wartości czy sensory, bez których nie można stwierdzić, czy wychowanie ma miejsce, czy też nie, jaka jest jakość kształcenia czy efekt uczenia się itp. Żadna z nauk społecznych, jak psychologia czy socjologia, nie jest zainteresowana tym, by badając wychowanie włączać w proces poznania jej wartościująco-normatywne funkcje. To zatem, co z tego punktu widzenia jest określane w pozytywistycznym paradygmacie jako nienaukowe, przypisano pedagogice, czyniąc jej z tego powodu zarzut. Nauka o wychowaniu nie mogła ukonstytuować się jako dyscyplina naukowa, gdyż z racji jej społecznie użytecznej funkcji musiała uwzględniać ów normatywny charakter badanych zjawisk. Nie da się rozwijać pedagogiki jako wiedzy o rzeczywistości wychowawczej, opiekuńczej czy dydaktycznej bez uwzględnienia w niej celów/wartości, które nadają jej sens i kierunek.

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

Nie wydawało się słuszne, by pedagogikę oddzieloną od nauki o wychowaniu traktować jako zespół nienaukowych dyrektyw kierujących wychowaniem. Stanowisko to było wynikiem generalnego zakwestionowania neopozytywistycznej koncepcji nauki z punktu widzenia doświadczeń tzw. nauk praktycznych. Gdyby pojęcie nauki miało być ograniczone do tych dyscyplin, które formułują swe sądy wyłącznie w trybie oznajmującym, pozostawałyby poza nauką wielkie dziedziny nowoczesnego poznania, którym trudno skądinąd odmówić naukowego charakteru. W takim położeniu znalazłyby się różne dyscypliny społeczne, a zwłaszcza nauki prawne i ekonomiczne; w takim położeniu znalazłaby się medycyna; wreszcie wielka dziedzina nauk technicznych musiałaby być wyłączona z zakresu nauki (Suchodolski 1970: 9).

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

pozostawiając na obrzeżach naukowości poznania. Cóż z tego, że samym sobie usiłujemy od lat wmawiać, że konieczność uwzględniania w poznaniu pedagogicznych zjawisk — celów, norm i wartości wcale nie musi świadczyć o nienaukowości naszej dyscypliny. Suchodolski pisze: „(...) wręcz przeciwnie – wymagają one właśnie krytycznej i racjonalnej analizy, prowadzonej zgodnie z rygorami nauki” (tamże: 10). Pedagogika jako wyłoniona z filozofii nauka o wychowaniu nie zdołała się usamodzielnąć w zgodzie z pozytywistycznym paradygmatem, będąc nieustannie, jak to określili: Władysław Piotr Zaczyński — „nauką cudzołożną” (Zaczyński 1991: 99), Kazimierz Sośnicki — „kompleksem wiedzy wyczerpanej” a Stanisław Nałaskowski — „nauką allogeniczną” (cyt. za: Nałaskowski 2004: 13).

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 — dop. B.Ś.] wieku (Zaczyński 1991: 100).

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. Pedagogika nie jest wyjątkiem wśród pokrewnych sobie nauk społecznych, których koniec był już z tego samego powodu zapowiadany wielokrotnie przez wielu jej przedstawicieli, jak i oponentów.

W żadnej innej nauce społecznej nie ma chyba tak wyraźnych różnic w samookreśleniu się badaczy po stronie nauk behawioralnych albo humanistycznych, jak to dzieje się wśród pedagogów. Jedni z nich opowiadają się wyraźnie za traktowaniem własnej nauki jako wyjaśniającej badaną rzeczywistość. Z kolei inni widzą sens jej uprawiania w postaci interpretowania istniejącej rzeczywistości edukacyjnej, refleksji nad nią i przez to dochodzenia do coraz pełniejszego rozumienia tego istotnego aspektu naszej kultury (Kowalik 2005: 119).

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

Rygorystycy metodologiczni mogą pouczać, co jest dobre, a co złe dla tej nauki; mogą próbować odebrać jej uprawnienia do bycia dojrzałą (wartościową) dyscypliną nauki; mogą wreszcie deprecjonować jej osiągnięcia badawcze, w końcu jednak to praca badawcza samych pedagogów zadecyduje o kierunkach dalszego rozwoju ich dyscypliny (tamże: 119-120).

Nauka o wychowaniu jako nauka metateoretyczna w obrębie nauk pedagogicznych (metateoria wychowania czy metapedagogika)

Pedagogika jako metateoria wychowania w naukach o wychowaniu postrzegana jest dwojako, albo jako jedna z jej subdyscyplin, albo jako metapedagogika, czyli pedagogika badająca wszelką wiedzę pedagogiczną i swoimi dociekaniem wskazująca na ogólne dla wszystkich subdyscyplin prawidłowości, zasady czy normy. Już w latach 80. XX wieku Stanisław Palka postulował taki rozwój pedagogiki jako metateorii wychowania, która jako odrębna subdyscyplina pedagogiki wyprowadziłaby tę naukę z panującego chaosu badawczego i nadała jej jednolity charakter naukowy.

Jej zbudowanie służyłoby zarówno podniesieniu pedagogiki na wyższy poziom naukowy, uczynieniu z niej dyscypliny równorzędnej innym naukom humanistyczno-społecznym, jak i służyłoby praktyce, dając jej szerszy — w wymiarze przestrzennym i czasowym — wgląd w zjawiska wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka (Palka 1987: 22).

Zdaniem krakowskiego pedagoga metateoria wychowania powinna poddawać analizie teoretycznej różne teorie procesów pedagogicznych oraz różne odmiany pedagogik systematycznych, prądów i kierunków pedagogicznych, odkrywać i systematyzować prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka względnie nieograniczone czasowo (występujące nie tylko współcześnie, ale także w różnych okresach w przeszłości) i względnie nieograniczone przestrzennie (występujące nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach, innych kręgach kulturowych i cywilizacyjnych). Metateoria wychowania powinna stać się dyscypliną „(...) względnie niezależną od doraźnych sytuacji światopoglądowych, kulturowych, ideologicznych, od których uzależniane bywają praktyka pedagogiczna i pedagogiki praktycznie zorientowane” (tamże: 22).

Rozwijając tę ideę, zaproponowałem w 1992 roku, by, podążając śladem metateoretycznych studiów psychologa Kirstena Benta Madsena (1980), wyróżnić dwa poziomy badań dla tak rozumianej nauki o wychowaniu: jeden obejmujący metaanalizę teorii wychowania w ogóle — metapedagogikę i drugi obejmujący szczegółową metateorię w obrębie jednego prądu nauki o wychowaniu np. metateorię pedagogiki emancypacyjnej, metateorię pedagogiki krytycznej itp. Tak rozumiana nauka o wychowaniu byłaby zatem konstytuowana w bezpośrednim związku z przyjętą przez jej autora antropologią filozoficzną, socjologiczną teorią wychowania czy psychologiczną koncepcją człowieka.

Nieco inne jeszcze podejście zaproponował Andrzej Michał de Tchorzewski, którego zdaniem wychowanie powinno być uznane za podstawową i pierwszą kategorię pojęciową nauk pedagogicznych, co uzasadniałoby konieczność prowadzenia refleksji nad wychowaniem jako wychowaniem. Potraktowanie zatem wychowania jako szczególnego rodzaju bytu społecznego, a zarazem fenomenu, którym zajmują się wszystkie subdyscypliny pedagogiczne, jak np. pedagogika społeczna, specjalna,

opiekuńczo-wychowawcza, szkolna, dydaktyka, andragogika itp., prowadzi do tego, by to pedagogika ogólna przejęła na siebie zadanie badania pedagogiki jako pedagogiki. Metapedagogika miałyby stać się nie tylko bardziej wyspecjalizowaną formą myślenia o wychowaniu, którego celem jest poszukiwanie jego sensu i znaczenia, ale też

(...) płaszczyzną wiedzy, dzięki której zachodzi możliwość uprawiania szczegółowych dyscyplin nauk pedagogicznych ze świadomością ograniczeń i szans tkwiących w uwarunkowaniach poznawczych o charakterze ideologicznym, teoretycznym i metodologicznym (Tchorzewski 1995: 154).

Rolą postulowanej przez de Tchorzewskiego metapedagogiki byłoby wypracowanie takich kryteriów metanaukowych, dzięki którym przedstawiciele szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych rozróżnialiby myślenie mityczne i potoczne o wychowaniu od myślenia *stricte* naukowego. To ostatnie powinno bowiem korzystać m.in. z metod badań fenomenologicznych, logiczno-lingwistycznych czy hermeneutycznych. Dzięki temu będzie możliwy wgląd, opis tego, co jest nam dane

(...) w poznaniu wychowania jako wychowania (w rozumieniu bytu i zadania), a także [będzie to służyć — B.Ś.] ujęciu w odpowiednią aparaturę pojęciowo-językową, uporządkowaniu, interpretacji i wyjaśnieniu przedmiotu badań nauk pedagogicznych. Metanaukowość pedagogiki ogólnej służyć ma eksplikacji sensu twierdzeń formułowanych na gruncie subdyscyplin pedagogicznych, odsłonięciu ich założeń, ustalaniu konsekwencji ich rozwoju i dalszej dyferencjacji, przeprowadzeniu dyskusji oraz konstruowaniu i ocenie argumentacji prowadzących do ważnych uogólnień, odnoszących się do szeroko rozumianych zjawisk wychowania, przybierających postać społecznych procesów oświatowych czy edukacyjnych (tamże: 156).

Metapedagogika powinna czuwać — zdaniem tego autora — nad poprawnością i ścisłością natury ontologicznej i epistemologicznej w definiowaniu przez teorie wychowania treściowo-zakresowego znaczenia wychowania (edukacji) jako ich przedmiotu poznania oraz by jego definicja odpowiadała warunkom ścisłej ogólności. Tak rozumiana nauka o wychowaniu jako metapedagogika miałyby zagwarantować poprawność metodologiczną subdyscyplinom pedagogicznym w budowaniu przez nie

(...) zbioru zdań empirycznych, które wyjaśniają za pomocą praw i hipotez, definicji i twierdzeń oraz sądów klasyfikujących różnorodne fakty, zdarzenia i procesy należące do określonego przez nie przedmiotu poznania. Spełni ona sama w ten sposób swoją funkcję eksplanacyjną oraz heurystyczną (tamże: 157).

Tchorzewski nie rozwijał później tego zamysłu badawczego, tak więc nie wiemy, na czym miałyby polegać i dzięki czemu byłoby możliwe prowadzenie przez metapedagogikę opisu i krytycznej analizy zastanych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowania¹.

W postnowoczesnej dobie, po upadku w społeczeństwach totalitarnych meta-narracji, naukowcy społeczeństw otwartych, pluralistycznych przyjęli, że nie ma „jednej” metateorii, jakiegoś jednego metajęzyka w naukach społecznych czy

¹ Wcześniej i szerzej pisałem o metateorii w: Śliwerski 1993, 1998, 2014.

humanistycznych, gdyż każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy meta-narracji ponad inne staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk czy teorii oraz wolą zdobycia władzy. Żadna z ich interpretacji nie może być nadrzędna nad inną, nie ma też „lepszych” i „gorszych” teorii. Można jedynie zaakceptować istnienie osobistych, zdecentrowanych, heterologicznych i specyficznie lokalnych form prawdy, pośród których każda może być prawdą dla „innej wersji świata”. Fakt ten sprawia, że także w naukach pedagogicznych trwa walka teoretycznych dyskursów o ich miejsce w „centrum”, która usytuowana jest w ramach krzyżujących się ze sobą kontinuuów, wyznaczonych przez antynomie: obiektywizm — subiektywizm, uniwersalizm — relatywizm, adaptacja — transformacja, porządek — konflikt, wolne działanie — strukturalne zniewolenie, neutralność aksjologiczna — wartości jako podstawa zaangażowania.

Konsekwentnie, klarownie i adekwatnie do epistemologicznej struktury własnego pola naukowego postmoderniści optują za teoretyczną rywalizacją w naukach pedagogicznych, która dostarczałaby konstruktywnych impulsów dla tworzenia, dekonstrukcji i rekonstrukcji różnych teorii wychowania w ich wysiłku zrozumienia i przekształcania codziennego świata, życia podmiotów tego procesu, przy jednoczesnej rezygnacji z kolonizacji konkurencyjnych (modernistycznych) podejść.

Wędrując przez różnorodne koncepcje można dostrzec, iż to, co w jednej ma charakter „kluczowy”, w innej jest zmarginalizowane”, to, co w jednej jest „makro”, w innej jest „mikro”. „Wchodząc” w języki oferowane nam przez różne dyskursy dostrzegamy bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat, w którym żyjemy. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata — jest on zbyt skomplikowany i wewnętrznie sprzeczny, rozproszony i zdecentrowany, aby można go było „stotalizować” w jedną narrację (Melosik 1995: 285).

Czy powinniśmy zatem przyjmować jakieś kryteria, które pozwoliłyby uznać jedne z badanych przez nas teorii za lepsze, ważniejsze, słuszniejsze, a inne odrzucić?

Pedagogika rozwija się zatem jako refleksja filozoficzna, będąc nie tyle nauką o wychowaniu, ile myśleniem o tym procesie. Jej zadaniem, na co w swoich rozprawach wskazuje Lech Witkowski, jest badanie wychowania człowieka, jego edukacji nie tylko jako procesu historycznego, psychicznego czy społecznego, ale przede wszystkim jako procesu kulturowego. Tak rozumiana nauka o wychowaniu ma tym samym powracać do filozoficznych przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych oraz uświadamiać warunki generujące wiedzę i doświadczenie minionych pokoleń. Jej zadaniem jest także opracowanie swoistej metateorii wychowania, zdefiniowanie miejsca pedagogiki pośród innych nauk, sformułowanie fundamentalnej bazy pojęciowej, umożliwiającej opis rzeczywistości wychowawczej oraz dialog interdyscyplinary o istocie podstawowych dla niego procesów. W obszarze swoich dociekań podejmuje również wybrane zagadnienia metodologiczne, antropologiczne, aksjologiczne, etyczne, estetyczne i prakseologiczne (zob. Witkowski 2000a, 2000b, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014; Giroux, Witkowski 2010).

Pytając o wzorce krytyczności i ich ukryte założenia, pedagogika formułuje pytania o własną tożsamość. Odślania 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 rozdarcie 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. Uczy tym samym szczególnej odmiany „sztuki nieufności” wobec złożoności ontologicznej świata edukacji. 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, 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”, we wzrastaniu i w bytowaniu w społeczeństwie oraz w zachodzących w nim zmianach.

Dalsze rozwijanie każdej z subdyscyplin wiedzy pedagogicznej, takich jak: pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, dydaktyka, historia wychowania i pedagogika porównawcza, prowadzi do doskonalenia metod badań i uzyskiwania wiedzy o procesach, które są kluczowym dla nich przedmiotem dociekań empirycznych i hermeneutycznych, prowadzenia w ich obrębie zarówno badań

podstawowych, jak i stosowanych. Wyniki tych badań powinny sprzyjać rozwojowi pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki. Nie jest bowiem rolą pedagogiki, a tym bardziej jej subdyscyplin narzucanie stanowiska co do tego, co jest istotą nauki w ogóle, gdyż ich naukowość nie jest pochodną tylko takich rozstrzygnięć.



Schemat 2. System nauk pedagogicznych jako podstawa rozwoju metapedagogiki (źródło: opracowanie własne – B.Ś.)

Rozwój metapedagogiki powinien włączać dotychczasową wiedzę pedagogiki porównawczej i teorii wychowania, by kwestie polityki oświatowej w świecie oraz teoretycznych podstaw socjalizacji, wychowania, kształcenia czy opieki były przedmiotem badań takich subdyscyplin, jak pedagogika szkolna, społeczna, specjalna czy dydaktyka. Każda z nich zaś powinna rozwijać swoją historię i dzieje ewoluujących w nich idei, myśli, teorii czy modeli. Wydawałoby się, że to, co miałyby odróżniać pedagogikę od innych dyscyplin jej pokrewnych, jak socjologia czy psychologia, jest jej praktyczność związana z koniecznością interweniowania w określoną rzeczywistość, orientowania aktów i działań pedagogicznych na osoby, grupy społeczne i/lub na przetwarzanie środowisk socjalizacyjnych, środowisk życia i zróżnicowanych form aktywności tych podmiotów.

Spór o interdyscyplinarność pedagogiki, jej zanurzanie się w innych dyscyplinach naukowych, natrafiał na barierę, jaką było klasyczne pojmowanie roli pedagogiki ogólnej jako wiodącej dyscypliny wiedzy dla wyspecjalizowanych i suwerennych już subdyscyplin pedagogicznych. Stan ten utrzymywał się — zdaniem Heinza Hermanna Krügera i Dietera Lenzena — dzięki trzem czynnikom:

- instytucjonalnemu zróżnicowaniu przedmiotów w naukach o wychowaniu na wiele subdyscyplin, w tym m. in. w wprowadzeniu studiów pedagogicznych na początku lat 70. Rozwój ten miał swoje odzwierciedlenie w badaniach, kształceniu i teoretycznych dyskusjach, przedłużając znaczenie wiedzy ogólnej w stosunku do subdyscyplin, jak np. pedagogika społeczna czy oświata dorosłych;
- procesowi ekspansji zawodów pedagogicznych, podobnie jak i zróżnicowanemu procesowi odgraniczania obszarów zadań zawodowych dla pedagogów;
- pluralizmowi teorii pedagogicznych w ramach recepcji filozoficznego postmodernizmu, który podawał w wątpliwość jednorodność teoretycznych aspiracji (Krüger, Lenzen 1998: 153-154).

Przykładowo perspektywa analiz metateoretycznych pojawia się w pedagogice społecznej, którą Helena Radlińska zaliczała przede wszystkim do nauk praktycznych. Zadaniem tak rozumianej nauki było zajmowanie się teorią projektowania w różnych dziedzinach ludzkiej twórczości i pracy oraz podejmowaniem działań związanych z zakładanymi przez pedagoga celami. Podobnie jest z dydaktyką, pedagogiką specjalną czy teoriami wychowania, które nie poprzestają na diagnozowaniu określonych podmiotów, ale projektują działania związane z wspomaganiem ich rozwoju czy wywieraniem nań wpływu. Ten dylemat interesująco rozstrzyga Ewa Marynowicz-Hetka (2006), pisząc:

(...) przyjęcie paradygmatu społecznego tworzenia rzeczywistości [podkr. B.Ś.], perspektyw metodologicznych interpretatywnych w istocie znosi problem demarkacyjnego podziału między teorią (nauką) a praktyką (czynem, działaniem). Otóż wszystko jest działaniem, zarówno namysł, spekulacja myślowa, badanie, analizowanie, projektowanie, ewaluowanie, jak i fizycznie wykonywana praca, czynności w określonym czasie i przestrzeni. Jest działaniem [podkr. B.Ś.] pojmowanym jako antycypowanie przyszłości przez przeszłość i nadawanie sensu teraźniejszości, działaniem, które jedynie nabiera wymiaru specyficznego wówczas, gdy jest np. badaniem, pracą społeczną, pomocą w rozwoju, towarzyszeniem, budzeniem sił indywidualnych i zbiorowych itd. (tamże: 158)

Pedagogika społeczna jest już na takim poziomie transwersalnego rozwoju, że dysponuje nie tylko wiedzą o jego historii (Cichosz 2014), ale także zatoczyła koło i powraca do filozofii, z której się wyłoniła, ukazując wielowymiarowość wiedzy i metarefleksji dotyczącej pola praktyki społecznej. Jej przedstawiciele, odwołując się do współczesnych socjologów, proponują posługiwanie się kategorią „perspektywa/punkt widzenia” badacza, która określa sposób postrzegania rzeczywistości i podejmowanych w niej działań. Przez punkt widzenia rozumie się:

(...) te elementy występujące w jakiejś koncepcji, w jakimś stanowisku, które wyznaczają podstawę dla interpretacji obserwowanej rzeczywistości, jak też odniesienie dla jej analizy. To, co może stanowić takie odniesienie, najczęściej jest systemem przekonań. W przypadku pedagogiki społecznej jest to punkt widzenia na znaczenie (miejsce) podmiotu (jednostki) w środowisku życia, na możliwości kształtowania owego środowiska, na siły sprawcze działania oraz na specyficzne cechy pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej i jako orientacji działania (tamże: 32-33).

Potrzeba zatem kolejnych dokonań teoretyków i praktyków, zaangażowania młodych pokoleń badaczy, by pedagogika była postrzegana zgodnie ze swoim niepodważalnym statusem naukowym w służbie nie tylko polskiego społeczeństwa. Sztuką i niepodważalną wartością jest odnalezienie w spuściźnie myśli humanistycznej poglądów, teorii i modeli, które doskonale służą wydobyciu i oszlifowaniu ich znaczeniami jakże fundamentalną dla każdego pedagoga postawą służby jako kluczowej dla wszystkich profesji społecznych.

W istocie zatem to sam człowiek, ujęty w aspekcie wychowawczym, stanowi źródło jedności poszczególnych dyscyplin wchodzących w skład wiedzy pedagogicznej. Oczywiście człowiek może też mieć wielorakie profile stanowiące o jego tożsamości — nade wszystko profil genetyczny, z którym związana jest jego kondycja biologiczna, ale też profil antropologiczny, historyczny, psychiczny, społeczny itd. Te wielorakie oblicza tożsamości składają się na profil pedagogiczny (Nowak 2012: 7-8).

Warto czynić wszystko, by pedagogika jako metanauka nie została zepchnięta poza granice wszelkiej naukowości i szeroko rozumianej praktyki uczestniczenia w życiu ludzi, bez względu na to, czy to się podoba politykom, czy też nie.

Nauka nauk o wychowaniu

Przykładem interdyscyplinarnego podejścia do nauk o wychowaniu jest monografia akademicka Friedricha Wilhelma Krona z podstaw pedagogiki, w której ujął on kanon wiedzy pedagogicznej sięgając do antropologii pedagogicznej, jak i najnowszych teorii socjalizacji, wychowania czy organizacji i zarządzania (Kron 2012). Nauka nauk o wychowaniu, podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne czy społeczne, jest dla Krona nauką wieloparadygmatyczną, w której w danym okresie dominuje jeden z paradygmatów. Do przełomu w danej nauce dochodzi wówczas, gdy paradygmat aktualnie dominujący ustępuje innemu, dotąd funkcjonującemu na uboczu, w mniej lub bardziej jawnej opozycji do tych w centrum czy znajdujących się na peryferiach wiedzy. To za pomocą jednego z wielu różnych założeń, czyli wzorców racjonalności pedagogicznej, może być opisywana, wyjaśniana, interpretowana, rozumiana i projektowana rzeczywistość pedagogiczna i konstruowana teoria pedagogiczna.

Rozprawa Krona jest propozycją całościowego spojrzenia nie tylko na niemiecką pedagogikę współczesną, która stanowi o treściach, dziedzinach i zakresie profesjonalnego kształcenia studentów nauk o wychowaniu oraz kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ale także przenika w głąb jej teoretycznych struktur i myśli, ukazując przez pryzmat podstawowych kategorii pojęciowych, pola przedmiotu badań, modeli oraz instytucjonalnych i organizacyjnych form kształcenia i wychowania naukowe sposoby ich oglądu, opisywania, wyjaśniania i przekształcania. Kron zachęca do tego, by nie unikać we własnym rozwoju i doświadczeniu zawodowym języka naukowego, a nawet metajęzyka, gdyż jest to konieczne do lepszego

rozumienia się we własnym środowisku, zarazem jednak zachęca, by takiego języka nie nadużywać i w sytuacjach publicznych, społecznych operować pojęciami powszechnie zrozumiałymi, ilustrować hermetyczne kategorie przykładami z praktyki czy upraszczającymi je schematami, gdyż tylko w ten sposób pedagogika uniknie zagrożenia możliwego wykorzystania języka naukowego jako środka do sprawowania władzy czy manipulacji.

Niemiecki pedagog zaproponował zatem głęboką analizę kształtowania się znaczenia takich podstawowych pojęć pedagogicznych, jak: enkulturacja, socjalizacja, wychowanie, zachowanie, działanie, uczenie się, kształcenie, rozwój, instytucje i formy organizacyjne systemu wychowania czy kształcenia. On sam opowiada się za takim typem pedagogiki, który czyni ją nie tylko interdyscyplinarną, ale i refleksyjną nauką o wychowaniu, w wyniku włączenia do badań teorii modeli pedagogicznych, socjologicznych oraz psychologicznych. Refleksyjna nauka o wychowaniu jest swoistego rodzaju zwrotem w kierunku innych pedagogii oraz projektów wychowania, którymi zajmowałyby się subdyscypliny pedagogiczne. Refleksyjna nauka o wychowaniu nie jest żadną nauką stosowaną, która dawałaby wskazania, jak można przyczynić się współcześnie do wychowywania w danej kulturze, ale zakłada ogląd i realną ocenę instytucjonalnych procesów i zdarzeń o charakterze osobotwórczym.

Nauka nauk o wychowaniu musi zatem korzystać z innych nauk humanistycznych i społecznych, a nawet medycznych czy technicznych. Refleksyjne zajmowanie się tymi fenomenami ma miejsce w trzech sferach wiedzy, które od kilkadziesiątu lat przeszły przez swój realistyczny i krytyczny przełom. Pedagogika powinna skierować swoje badania także na sens filozoficzny wychowania jako jednego z podstawowych fenomenów, sprzyjając tym samym rozumieniu jego zadań i funkcji. Kluczowe dla pedagogiki pojęcia powinny być — w świetle złożoności i zróżnicowania paradygmatycznego — traktowane jako wieloznaczne, w wyniku czego uniknie się dowolności interpretacyjnej, jeśli zapewni się ich zgodność z określającym je paradygmatem nauk.

Ciekawą propozycję hierarchicznej struktury nauk o wychowaniu wyłożył słowacki profesor Štefan Švec (2009). Model wzajemnych relacji między naukami o wychowaniu przedstawia schemat 3. Obejmuje on trzy poziomy nauki o wychowaniu: najwyższy reprezentują „fundamentalne nauki o wychowaniu”, w skład których wchodzi: edukacyjna biologia (zapewne odpowiednik polskich biomedycznych podstaw wychowania), psychologia, socjologia, antropologia kulturowa, ekonomia, historia; dalej są to „stosowane nauki o wychowaniu typu A i B”. W wyższej grupie stosowanych nauk o wychowaniu „typu A” zawarł Švec nauki o zarządzaniu (zarządzanie procesem kształcenia), nauki o planowaniu edukacji, finansowaniu, samorządach, menedżerskie, polityczne i prawne. Natomiast w naukach stosowanych „typu B” zawarł nauki antropologiczne (zarządzanie uczeniem się), w tym: pedagogikę (obejmującą pedeutologię, teorię i metodykę wychowania, teorię i metodykę poradnictwa), andragogikę i geragogikę. Dla tego autora łączność pedagogiki z andragogiką i geragogiką tworzy w naukach o wychowaniu antropogogikę (tamże: 20-21).

Nie od dzisiaj toczy się na całym świecie spór o zakres wolności światopoglądowej, o wolność słowa, rozwoju nauki. Rodzi to oczywiste pytanie, czy w związku z tym pluralizm myśli humanistycznej, społecznej, w tym pedagogicznej, jest przedmiotem uznania, zrozumienia i akceptacji dla jego obecnego stanu rozwoju i możliwej dalszej ewolucji, czy też kwestionuje się go dla doraźnych celów politycznych (ideologicznych) lekceważąc wspomniane wolności? Tak powinna być prezentowana nauka w każdym kraju, żeby można było prowadzić nie tylko badania syntetyczne, ale także porównawcze i dociekać zbieżności, podobieństw czy istotnych różnic w innych krajach i ośrodkach naukowych. Kron zachęca do dostrzeżenia wielości szkół naukowych w naukach o wychowaniu, które odsłaniają zarazem bogactwo perspektyw analizowanego fenomenu wychowania.

W drugiej dekadzie XXI wieku pedagodzy doskonale zdają sobie sprawę z tego, że właśnie w pedagogice jako nauce nauk o wychowaniu podejście interdyscyplinarne jest konieczne, gdyż rozwiązywanie problemów wychowawczych wymaga wykorzystywania wiedzy z różnych nauk, by prowadząc analizę tego złożonego i wielowymiarowego zjawiska czy procesu, badać go holistycznie. Jak pisze Piotr Oleś: „(...) chcąc wyjaśniać problemy rozwojowe i zaburzenia zachowania w szkole, z pewnością warto sięgnąć do teorii wychowania i medycyny, nie poprzestając na samej psychologii” (Oleś 2012: 44). Pedagogika, jako nauka integrująca wiedzę z innych nauk badających także wychowanie, kształcenie czy opiekę, musi jednak wystrzegać się tego, by podejścia interdyscyplinarnego nie zastąpił pozorujący go eklektyzm metodologiczny, czyli bezrefleksyjne, pozbawione jakichkolwiek kryteriów metanaukowych łączenie ze sobą wiedzy o badanym zjawisku z innymi naukami oraz pomijające leżące u ich podłoża (często wykluczające się), teorie i przesłanki.

Inną pułapką „interdyscyplinarnego myślenia” są nieuprawnione uogólnienia, które nie korespondują ani z uzyskanymi wynikami, ani z teorią, na gruncie której są interpretowane (tamże: 44).



Schemat 3. *Struktura nauk o wychowaniu* (źródło: Š. Švec i in. 2009: 21, tłum. B.Ś).

Można sformułować zatem pytanie, czy dojrzelismy już do stworzenia pedagogiki syntetycznej, która obejmowałaby nie tylko wyniki badań nauk pedagogicznych z uwzględnieniem poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych, ale włączałaby również osiągnięcia innych nauk, także badających wychowanie z różnych perspektyw i w ujęciu odmiennych paradygmatów? Może należałoby opowiedzieć się za budowaniem tzw. *syntezy 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 nieakceptując-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 obalenie. 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: 44).

Czy może jednak powinniśmy dążyć do tworzenia jakiejś integralnej wiedzy o wychowaniu, która byłaby jednością wielości, jakimś jednym hipersystemem nauk o wychowaniu? Tak do tej kwestii podchodzi się w 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 (tamże: 43-44).

Zakończenie

Upadek pozytywistycznego przeświadczenia, że w naukach możliwe jest osiągnięcie konsensusu teoretycznego doprowadził do zrozumienia, że w świecie zjawisk społecznych, a tym bardziej humanistycznych, istnieje i jest coraz powszechniej akceptowana wielość konkurujących ze sobą podejść teoretycznych, w związku z czym konieczne jest prowadzenie badań interdyscyplinarnych także w tym zakresie.

Dzięki gwałtownemu wzrostowi od lat siedemdziesiątych XX wieku teoretycznej aktywności w obrębie dyscyplin można obecnie traktować teorię stosunków międzynarodowych jako dyscyplinę zawierającą szeroki wachlarz alternatywnych, pokrywających się i konkurujących ze sobą teorii światowej polityki (Burchill 2006: 20).

W Polsce z dużą ostrożnością odnoszono się w XX wieku i pierwszej dekadzie XXI wieku do osiągnięć naukowych w pedagogice. Upadek komunizmu w Europie Środkowo-Wschodniej doprowadził do radykalnej zmiany w międzynarodowej

polityce naukowej byłych państw socjalistycznych w zakresie tworzenia zrębów szeroko i autonomicznie rozumianej integracji i transgresji wyników badań w naukach o wychowaniu. Doprowadziło to zarazem do zderzenia rozwijających się w drugim obiegu w okresie PRL pluralistycznych nauk pedagogicznych na Zachodzie z wysiłkiem polskich naukowców na rzecz odzyskania światowego poziomu rozwoju myśli pedagogicznej.

To, co dla jednych badaczy jest wyjaśnianiem pewnych praw czy prawidłowości, które określają niezmiennie lub prawdopodobne związki, dla innych jest wyodrębnianiem jakiejś o nich wiedzy, uogólnianiem jej i integrowaniem, dla jeszcze innych jest sposobem wnioskowania co do jakichś relacji, dla jeszcze innych teoria jest przedstawianiem jakiejś postulowanej wizji czy obrazu świata (teorie normatywne), czy wreszcie jest teoretyczną refleksją, która obejmuje kwestie epistemologiczne i ontologiczne danej dyscypliny wiedzy. W tej sytuacji niezwykle trudne jest dokonywanie jakichkolwiek porównań tak zróżnicowanych w swej genezie i funkcjach teorii, gdyż trzeba byłoby pracować nad wytworami, które są do siebie często zupełnie niepodobne.

Na przykład postmodernizm może negować znaczenie „wielkich teorii”, a także odrzucać sugestię, że ich wkład w badania nad polityką światową tworzy „szkołę” czy choćby jednorodne podejście teoretyczne. Jeśli dalsze dowody na różnorodność są potrzebne, to wielość nazw używanych do opisanego tego samego podejścia teoretycznego jest kolejnym przejawem tego zamętu (na przykład utopizm, idealizm, liberalny instytucjonalizm i teoria współzależności są alternatywnymi określeniami zasadniczo tej samej tradycji teoretycznej). Musimy zatem chyba żyć ze świadomością, że istnieją kategorie teorii, takie jak wspomniany wcześniej podział między teorią wyjaśniającą a konstytutywną, które są nieporównywalne i być może nie do pogodzenia (tamże: 21).

Swoistego rodzaju wojna, także między naukami o wychowaniu, sprawia, że są takie teorie na arenie sporów, którym odmawia się traktowania ich jako uzasadnionego dyskursu naukowego, prowadząc do ich wykluczania. 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. Coraz częściej wskazuje się na to, że na arenie sporów o teorie widać wyraźnie, jak walczą one ze sobą o hegemonię w dwóch sferach: w sferze państwowej (możliwość wpływania na oświatę i procesy wychowania instytucjonalnego czy środowiskowego) oraz w sferze akademickiej, w której prowadzone są debaty i dyskusje zwolenników i przeciwników określonego podejścia teoretycznego do edukacji.

Istnienie w ponowoczesnym społeczeństwie różniących się paradygmatów sprawia, że nie jest możliwe uporządkowanie racjonalności w formie jakiejś meta-narracji, a skoro tak, to poszczególne paradygmaty muszą sytuować się pośrodku

wielości innych i zrezygnować ze swoich roszczeń do wyłączności. „Zadaniem rozumienia transwersalnego jest jedynie znalezienie przejść w gąszczu dyskursów z zachowaniem ich heterogeniczności” (Marzec 2002: 20). Nauka o wychowaniu jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, która od lat jest wieloparadygmatyczna, powstaje po części zarówno w sposób kumulatywny, jak i dialogiczny, zarówno ewolucyjny, jak i rewolucyjny. Z tym dylematem zmagają się także, psycholodzy, politolodzy czy socjolodzy.

Postęp w teorii osiąga się zawsze dzięki ścieraniu się różnych paradygmatów. Lepiej jest w toku naukowej, rzetelnej dyskusji porównać poszczególne teorie, czyli — by (...) przywołać Mannheim — „przeliczać różne perspektywy”, niż zanurzyć się w jednej z nich, łudząc się w zadufaniu, że wszystko da się w jej obrębie wyjaśnić. Potrzebna jest najpierw rzetelna wiedza, swoista pokora poznawcza wobec złożoności rzeczywistości społecznej i różnorodnych prób jej interpretacji. Trzeba być najpierw wytrawnym znawcą różnorodnych kierunków myśli socjologicznej, by móc stać się twórczym i niedogmatycznym wyznawcą któregośkolwiek z nich, a tym bardziej, by móc zrozumieć zarówno elementy wspólne, jak i naturę różnic między nimi (Ziółkowski 2006: 29).

Kluczowe dla pedagogiki pojęcie wychowania powinno być — w świetle złożoności i zróżnicowania paradygmatycznego — traktowane jako wieloznaczne, nie rodząc przekonania, że w konsekwencji tego mamy do czynienia z dowolnością interpretacyjną (Śliwerski 2012). Podobnie, 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 przecież jakąś część minionej perspektywy poznawczej, ale zarazem przewartościowuje 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 przekształcają w fakt naukowy to, co dla poprzedniego paradygmatu było jakąś nieprawidłowością, anomalią.

Nierównomierny rozwój nauk o wychowaniu wynika ze stopnia zróżnicowania teoretycznego w poszczególnych dyscyplinach naukowych i subdyscyplinach nauk pedagogicznych przy jednoczesnym zawłaszczaniu przez nie określonych problemów badawczych lub ich marginalizowaniu. Proces ten jest w ostatnich latach coraz silniej naruszany w wyniku globalizacji i fragmentacji wiedzy, umacniając podejrzliwość czy problematyczność istniejących już teorii. Każda próba rekonstruowania istniejących w danej nauce teorii, jej typologia, jest do pewnego stopnia arbitralna i nie wynika z ich porównywania ze sobą w perspektywie interdyscyplinarnej (por. Hejnicka-Bezwińska 1997; Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011; Krause 2010; Melosik 2007, 2013; Piotrowski 2008, 2012; Śliwerski 2009). Nie jest zatem łatwe ustalenie kryteriów ich oceny, skoro nie można udowodnić prawdziwości każdej z nich. Można

jednak sprzyjać dialogowi między nimi, a w dalszej kolejności wyłanianiu się dzięki niemu syntetycznej nauki nauk o wychowaniu. Powstanie nowego czasopisma „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” na — jedynym w kraju o takiej nazwie — Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, zainicjowane przez twórczynię tej instytucji, a zarazem redaktor naczelną nowego periodyku — prof. Ewę Marynowicz-Hetkę, zapowiada interesującą debatę i dalszy rozwój tych nauk. Być może jest szansą na powrót do integracji nauk, stwarza renesans dwoistych (transnaukowych, hybrydowych) dyscyplin naukowych, które już rozwijały się w okresie II Rzeczypospolitej, a mianowicie: pedagogiki psychologicznej czy psychologii pedagogicznej, socjologii wychowania czy pedagogiki społecznej, socjologii historycznej czy historii socjologii, filozofii wychowania czy pedagogiki filozoficznej itp. Twórcy tych nauk nie byli jednak w stanie w dłuższej perspektywie czasowej udowodnić i utrzymać ich potrzeby, gdyż w swej ambiwalentnej strukturze zawsze jedna strona żywiła drugą, i na odwrót.

Bibliografia

Beck U. (2005) *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*, przeł. J. Łoziński, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Benner D. (2008) *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, przeł. D. Stępkowski SDB, Warszawa, Wydawnictwo UKSW.

Brezinka W. (2007) *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków, Wydawnictwo WAM.

Brzeziński J. (1978) *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Burchill S. (2006) *Wstęp*, w: S. Burchill i in., *Teorie stosunków międzynarodowych*, przeł. Paweł Frankowski, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza, s.46-96.

Cichosz M. (2014) *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Giroux H. A., Witkowski L. (2010) *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Heid H. (2003) *Interdyscyplinarność*, w: *Podstawowe pojęcia pedagogiczne. Agresja-Interdyscyplinarność*, D. Lenzen (red.), tłum. J. F. Materne, P. W. Materne, Berlin – Szczecin, Wydawnictwo Mater, s. 301-315.

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

Hermann U. (1996) *Pädagogisches Argumentieren und Erziehungswissenschaftliche Forschung: zur Verhältnisbestimmung der beiden Wissens- und Diskursformen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft'*, w: *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*, D. Hoffmann (red.), 2. Auflage, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, s. 185-198.

Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011) *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kaiser A., Kaiserivá R. (1993) *Učebnica pedagogiky. Základné a požadovanévedomosti*, tłum. L. Maršalová, Bratislava, SPN.

Kaufmann J. C. (2004) *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przeł. K. Wakar, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Kościuszko K. (2006), *O pluralizmie filozofii – polemika z Lyotardem*, w: *Pluralizm filozofii. Filozofia wobec pluralizmu*, S. Richert (red.), Olsztyn, Polskie Towarzystwo Filozoficzne Oddział w Olsztynie, s. 39-47.

Kowalik S. (2005) *O możliwościach stosowania metody eksperymentalnej w pedagogice*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 1, s. 119-134.

Krause A. (2010) *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kron F. W. (2012) *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki. Pojęcia. Procesy. Modele*, przeł. E. Cieślik, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Krüger H., Lenzen D., (1998) *Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ Heft 2.

Kunowski S. (1981) *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź, Wydawnictwo Salezjańskie.

Lenzen D. (1989) (red.) *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Agression bis Interdisziplinarität*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Lenzen D. (1994) *Erziehungswissenschaft — Pädagogik, Geschichte, Konzepte, Fachrichtungen*, w: *Erziehungswissenschaft — Ein Grundkurs*, D. Lenzen (red.), Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, s. 11-41.

Lenzen D. (1999) *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Madsen B. K. (1980) *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*. Tom 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marzec J. (2002) *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Melosik Z. (1995) *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń — Poznań, Wydawnictwo EDYTOR.

Melosik Z. (2007) *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Melosik Z. (2013) *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Milerski B. (2011) *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe ChAT.

Murzyn A. (2004) *Johann Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nalaskowski S. (2004) *Metody badań i diagnozowania edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Akapit.

Nowak M. (2012) *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

Oelkers J. (1986) *Niemiecka nauka o wychowaniu. Główne prądy i podstawowe koncepcje*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” t. 36, Oddział PAN w Krakowie.

Oleś P. (2010) *Interdyscyplinarność — wyzwanie i konieczność*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 33, s. 41-47.

Palka S. (1987) *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, S. Palka (red.), Kraków, Wydawnictwo UJ, s 11-24.

Palouš R. (1991) *K filosofii výchovy (východiska fundamentální agogiky)*, Praha, SPN.

Pedagogická Encyklopedie (2009) J. Průcha (red.), Praha, Nakladatelství Portál.

Piotrowski P. (2008) *Badania porównawcze w metateoretycznie zorientowanej refleksji nad wychowaniem. Zarys problematyki metodologicznej*, w: *Prace Naukowe Katedry UNESCO*, Olsztyn, Wydawnictwo UMW, s. 69-80.

Piotrowski P. (2012) *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Olsztyn, Wydział Nauk Społecznych UWM.

Průcha J., Walterová E., Mareš J. (2009) *Pedagogický Slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*, Praha, Nakladatelství Portál.

Stępkowski D. (2010) *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbart'a i Friedricha D. E. Schleiermachers*, Warszawa, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

Suchodolski B. (1970) *Trzy pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.

Śliwerski B. (1993) *Kontrowersje wokół badań porównawczych teorii wychowania*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, B. Śliwerski (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 29-49.

Śliwerski B. (1998) *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2012) *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2014) *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec, Wyższa Szkoła Humanitas, s. 49-74.

Švec Š. i in. (2009) (red.) *Metodologie věd o výchově. Kvantitativné – scientické a kvalitatívne-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*, Brno, Paido.

Tchorzewski A. de (1995) *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?*, w: *Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP, s. 151-158.

Výkladový Slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel (2012) Z. Kolař i in. (red.), Praha, Nakladatelství Grada Publishing.

Witkowski L. (2000a) *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa, Wydawnictwo IBE.

Witkowski L. (2000b) *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Witkowski L. (2009) *Wyzwania autorytetu (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2010) *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedm. Z. Kwiecieński, wyd. II zmienione i uzupełnione, Wrocław, Wydawnictwo DSW.

Witkowski L. (2011) *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zaczyński W. P. (1991) *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych i dydaktycznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, s. 97-106.

Ziółkowski M. (2006) *Teoria socjologiczna początku XXI wieku*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*. Tom 1, A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 15-31.