

Stanisław Palka

Aktualne problemy pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej

Chowanna 1, 29-35

1993

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.



Stanisław PALKA

Aktualne problemy pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej*

Pedagogika polska ma perspektywę niczym nie skrępowanego rozwoju. Rodzi to potrzebę snucia refleksji nad możliwymi jej przekształceniami, szansami rozwojowymi i zagrożeniami. Rozważania nad pedagogiką są działaniami pożądanymi przede wszystkim dla „samoświadomości” teoretyków pedagogiki, do stawiania diagnoz i wyznaczania kierunków rozwoju tej dyscypliny naukowej. Rozważania takie są jednak znaczone piętnem subiektywizmu, gdyż dziedziny poznawczej aktywności pedagogicznej nie zostały rygorystycznie wyznaczone i dość precyzyjnie ujęte. Występująca mgławicowość i skomplikowanie materii utrudniają analizę, skazują teoretyka na dokonywanie wyborów według własnych wewnętrznych kryteriów. Przedstawiając tu zestaw problemów (pytań) związanych z metarefleksją pedagogiczną, czynię określony wybór i ujmuję rzecz według mego osobistego oglądu. Pytania te dotyczą spraw, które mają już swój mocniej lub słabiej zarysowany wyraz w realiach polskiej pedagogiki. Pytania i wybrane ich rozwinięcia dotyczą dwóch ważnych obszarów analizy:

* Tekst artykułu jest dość gruntownie przetworzoną i rozwiniętą wersją referatu *Realia, złudzenia i nadzieje metarefleksji pedagogicznej*, zamieszczonego w biuletynie poznańskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego „Problemy Rozwoju Edukacji — Problems of Development of Education” (1991, nr 1)

- refleksji nad pedagogiką teoretycznie zorientowaną, jaka jest dziś i jaka może być jutro;
- refleksji nad pedagogiką praktycznie zorientowaną.

Rozróżnienie na pedagogikę teoretycznie i praktycznie zorientowaną dokonane jest według kryterium intencji badawczej uczonego-pedagoga (szersze rozważania na temat tego podziału zamieszczam w pracy *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989).

Pedagogika teoretycznie zorientowana

Pedagogika teoretycznie zorientowana (pedagogika naukowa) oznaczać może według przyjętego przeze mnie stanowiska odrębną dyscyplinę naukową, którą można określić mianem „pedagogiki teoretycznej”; termin ten odnosi się także do tych obszarów (fragmentów) tradycyjnych dyscyplin pedagogicznych, np. dydaktyki ogólnej, która obejmuje budowę teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Na użytek niniejszych rozważań można przyjąć, iż pedagogika teoretycznie zorientowana jest nurtem skierowanym na budowę teoretycznej wiedzy pedagogicznej, a nie na rozwiązywanie problemów praktyki pedagogicznej. Przyjąwszy taki punkt widzenia, można sformułować następujące problemy:

Czym jest pedagogika? Łatwość w udzieleniu odpowiedzi na to pytanie, chociażby przez sięgnięcie do podręczników akademickich, stwarza iluzję i pozór. Głębsza analiza sposobu uprawiania pedagogiki przez różnych uczonych wskazuje na niejednoznaczność pojęcia pedagogiki, na wielość niekiedy rozbieżnych ujęć. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że pedagogika polska kreowana jest co najmniej na 6 następujących sposobów (podział ten nie jest rozłączny, nie ma cech klasyfikacji) jako:

- dyscyplina traktująca o wykorzystywaniu (aplikacji) w praktyce konstruktów filozoficznych, światopoglądowych, religijnych;
- dyscyplina przetwarzająca na użytek praktyki teoretyczne konstrukty głównie psychologii i socjologii lub — w mniej radykalnej wersji — dyscyplina, której teoria jest redukowana do teorii innych nauk humanistyczno-społecznych, głównie psychologii i socjologii;
- dyscyplina empiryczno-analityczna bazująca na indukcyjnym toku postępowania badawczego, badaniach ilościowych mających na celu „opis” i „wyjaśnianie” zjawisk pedagogicznych;
- dyscyplina praktyczna, budująca teorie praktycznego działania, teorie prakseologiczne, swoistego rodzaju technologia pedagogiczna;

- dyscyplina humanistyczna, bazująca na badaniach hermeneutycznych i fenomenologicznych, na badaniach jakościowych mających na celu „zrozumienie” oraz „interpretację” zjawisk i faktów, dyscyplina nawiązująca do przesłanek filozofii dialogu;
- pedagogika teoretyczna (rozwiązująca problemy metateoretyczne i teoretyczne, budująca teorię o najwyższym stopniu ogólności) i pedagogika praktyczna (rozwiązująca problemy bieżącej praktyki).

Z każdym z tych sposobów kreowania łączą się próby budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, konstrukty te jednak są ogromnie zróżnicowane pod względem stopnia ogólności i zasięgu stosowania. Rodzi się pytanie, czy powinno się te różnorodne pedagogiki ujednocić, zyskując uporządkowanie i zmierzając do nauki o wyższym poziomie teorii, a tracąc bogactwo rozwiązań, czy raczej uznać proces zróżnicowanego rozwoju pedagogik za rzecz naturalną i pożądaną.

Przyjąwszy stanowisko, iż pedagogika nie jest wąską dyscypliną praktyczną, technologiczną, podporządkowaną innym naukom, lecz stanowi samodzielną dyscyplinę teoretyczną, trzeba spytać: **Czym jest teoretyczna wiedza pedagogiczna, jakie pojęcia i prawidłowości pedagogiczne tworzą ową wiedzę?** Czy prawa odzwierciedlające te prawidłowości są względnie nieograniczone i stałe w wymiarze przestrzennym oraz czasowym? Czy są wśród pedagogicznych praw bazowych prawa jednoznaczne, czy tylko statystyczne, deterministyczne, czy tylko korelacyjne? Czy badacz odkrywając prawidłowości, potrafi odpowiedzieć na niniejsze pytania z dużą pewnością? Zapewne jednak znaczna część badaczy ma ambicję formułować uogólnienia i wnioski z badań. Wylania się jednak pytanie: Czy odkryte prawidłowości w różnych obszarach badawczych powinna syntetyzować tradycyjna pedagogika ogólna, czy jej alternatywa — pedagogika teoretyczna? Osobiście skłaniam się ku drugiemu rozwiązaniu.

Jakie są podstawowe dyscypliny pedagogiczne? Czy te uświęcone tradycją i jakby kostniejące, czy nowe dyscypliny powstające na styku z innymi naukami humanistyczno-społecznymi lub kształtowane poprzez reformowanie tradycyjnych dyscyplin pedagogicznych, stwarzające szansę wzbogacania teoretycznej wiedzy pedagogicznej? Przykładem takiego alternatywnego rozwiązania jest koncepcja opracowana przez Janusza Gniteckiego, zgodnie z którą wyróżnione są: pedagogika empiryczna, pedagogika prakseologiczna, pedagogika hermeneutyczna (humanistyczna) i — scalająca refleksje powstałe w ich obrębie — pedagogika ogólna. Szczegółowe rozwinięcie tej koncepcji mieści się w cyklu publikacji wydanych w 1989 roku w Poznaniu. Oto wybrane tytuły: *Koncepcje pedagogiki ogólnej*, *Empiryczna koncepcja pedagogiki*, *Prakseologiczna koncepcja pedagogiki*, *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*.

Jakie są relacje pedagogiki z dyscyplinami pomocniczymi, z naukami z nią współdziałającymi? Czy czerpanie teoretycznej wiedzy z dyscyplin pomocniczych jest transmisją, czy legitymowaniem (uprawomocnieniem) wiedzy pedagogicznej, czy budowaniem komplementarnych systemów wiedzy humanistyczno-społecznej? Analiza pedagogicznych prac naukowych potwierdza fakt występowania wszystkich relacji, aczkolwiek wydaje się, iż dla pedagogiki istotne jest właśnie budowanie komplementarnych systemów wiedzy, stwarza to bowiem szansę bogatszego ujmowania rzeczywistości, ujmowania interdyscyplinarnego, stawiającego nauki pedagogiczne na równi z innymi naukami humanistyczno-społecznymi, przede wszystkim z psychologią, socjologią, antropologią filozoficzną.

W jaki sposób nauki pedagogiczne bronią swojej niezależności naukowej, misji służenia tylko prawdzie? W jakim stopniu są niezależne od wpływów ideologicznych, politycznych, religijnych? Zrywanie zależności od ideologii marksistowsko-leninowskiej, która występowała w oficjalnej pedagogice państwowej w Polsce w okresie ostatnich dziesiątków lat, nie wyzwoliło jeszcze pedagogiki, która wciąż jakby musiała służyć nowemu panu, słusznie bowiem uważana jest za podstawowy instrument kształtowania ludzi, toteż narażona będzie na naciski i próby podporządkowania ideologicznego

Jaki model badań pedagogicznych stanowi najbardziej efektywny naukowo wzorzec postępowania badawczego: badania teoretyczne, badania empiryczne ilościowe, badania empiryczne jakościowe, badania historyczne? Jakie powinny być relacje między tymi rodzajami badań i jak wykorzystywać ich zestroje w pracy naukowej? W jaki sposób rozwijać badania porównawcze (komparatystyczne), by nie tylko zdobyć wiedzę o systemach oświatowych w innych krajach, lecz także zyskać dane wzbogacające teorię pedagogiczną? Jak wprzęgać badania historyczne do metodologii współczesnej pedagogiki w taki sposób, by wyniki badań historycznych nie były tylko rekonstruowaniem faktów i zjawisk z przeszłości, lecz stanowiły układ odniesienia do zrozumienia lub wyjaśniania współczesnych zjawisk i procesów pedagogicznych?

Czy da się efektywnie wiązać badania empiryczne ilościowe z badaniami fenomenologicznymi i hermeneutycznymi? Odpowiedzi na te pytania są dość trudne m.in. z tego powodu, że wciąż dominują w praktyce badania empiryczne ilościowe, nawiązujące do neopozytywistycznego modelu badań naukowych, natomiast badacze o orientacji humanistycznej odcinają się od badaczy o orientacji neopozytywistycznej (scjentyistycznej).

Jakie są relacje między pedagogicznymi badaniami o orientacji teoretycznej i badaniami o orientacji praktycznej (badaniami stosowanymi)? Istnieją różne deklaracje o więzi wzajemnej, praktyka działania prze-

czy temu, jednak wciąż teoretycy i praktycy nie znajdują wspólnego języka i mają do siebie pretensje.

Z przytoczonymi tu pytaniami wiążą się i te, które dotyczą możliwości rozwojowych pedagogiki:

Jaki wyznaczyć kierunek rozwoju dyscyplin pedagogicznych, jakie obszary i dziedziny poznawcze zakreślać? Odpowiedzi na to pytanie mogą się jawić wówczas, gdy przyjmiemy założenie, iż możemy kształtować naukę, dokonywać świadomych wyborów. Czy jednak faktycznie mamy takie możliwości, czy nauka nie rozwija się w sposób mało zależny od indywidualnego badacza, według specyficznej logiki własnej, a nasze wybory dokonywane są w wyznaczonych tą logiką ramach? Ulegać więc możemy złudzeniu działań kreatorskich.

Czy można bezkrytycznie przenosić na grunt pedagogiki polskiej prądy, kierunki, orientacje metodologiczne powstałe w Europie Zachodniej, przede wszystkim w Niemczech — powstałe w odmiennej sytuacji społecznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej — np. pedagogikę krytyczną czy pedagogikę emancypacyjną? Prawdopodobnie takie mechaniczne przenoszenie nie wzbogaci pedagogiki polskiej, a raczej ją zagmatwa i stworzy tylko iluzję wejścia w nurt pedagogiki europejskiej.

Czym powinny stawać się grupy badaczy pedagogicznych? Czy niezależnymi podmiotami poznającymi, czy wspólnotami o wyraźnie określonym etosie naukowym i moralnym? Czy dokonany tu przez badaczy wybór może mieć wpływ na efekty poszukiwań naukowych? Aktualnie środowiska polskich pedagogów są izolowane oraz przytłoczone obowiązkami dydaktycznymi i organizacyjnymi, nic nie rokuje rychłej zmiany w tej mierze.

Pedagogika może być i jest uprawiana w intencji oddziaływania na człowieka i grupy ludzi, w intencji rozwiązywania problemów bieżącej praktyki pedagogicznej. Ta pedagogika praktycznie zorientowana też nie jest wolna od problemów.

Pedagogika praktycznie zorientowana

Pytania, które będą postawione w tej części, związane są głównie z wychowaniem, kształceniem i samokształtowaniem człowieka, jako podstawowymi elementami dziedziny teorii i praktyki pedagogicznej, elementami, które nie odnoszą się tylko do dzieciństwa i młodości człowieka (do młodego człowieka jako ucznia i studenta), lecz do rozwoju człowieka w ciągu całego życia.

Jaki model człowieka przyjmowany jest jako przedmiot i podmiot oddziaływań pedagogicznych? Czy w praktyce modele i cele oddziaływania przyjmowane przez różnych nauczycieli i wychowawców są zbieżne, czy rozbieżne? Jakie to ma znaczenie dla efektów pracy pedagogicznej? Przyjęcie rozbieżnych modeli i celów lub niejasne ich sformułowanie prowadzi w praktyce do tego, że jakkolwiek nauczyciele i wychowawcy używają podobnych kategorii językowych do opisu swoich działań pedagogicznych, to jednak oznaczają nimi różne zjawiska i fakty. Występują też przypadki oddziaływań chaotycznych, rutynowych, intuicyjnych — bez wyraźnej świadomości celów.

Do jakiego systemu wartości nawiązują nauczyciele i wychowawcy oraz opiekunowie, jaki przyjmują model aksjologiczny? Odpowiedzi na te pytania nie są ani proste, ani łatwe, ani jednoznaczne, ale zapewne mają jakąś wagę, szczególnie dziś, w dobie kryzysu wartości i głębokich zmian społecznych.

Czy nauki pedagogiczne wywierają wpływ na systemy edukacyjne? Jeżeli tak, to jaki jest wpływ, o jakim znaczeniu i zasięgu? Odpowiedzi na te pytania formułowane są raczej intuicyjnie, w znacznym stopniu jako życzenia i postulaty, a nie odzwierciedlenie realiów. Doświadczenia uczą, że wpływ nauk pedagogicznych jest słaby, świadczy o tym mizerne wykorzystanie raportów o stanie oświaty, decyzje odnośnie do zmian systemowych w oświacie mają raczej uzasadnienia polityczne, a nie merytoryczne — pedagogiczne. Czy to jednak zwalnia pedagogów od prób oddziaływania na politykę edukacyjną?

W jaki sposób nauki pedagogiczne wywierają wpływ na egzystencję człowieka, na jakość jego życia? Pytanie to jest szczególnie ważne współcześnie, gdy dostrzega się jakby wyraźniej jednostkę ludzką, jej podmiotowość i oryginalność w społeczeństwie demokratycznym. Pedagogika praktyczna zdaje się nie być gotowa do tego ważnego zadania, słabo zaznaczona jest w niej uogólniona wiedza na temat samokształcenia człowieka.

Czy nauki pedagogiczne przyczyniają się do rozwoju innowacyjności, twórczości w pracy nauczycieli, wychowawców, opiekunów? Czy powinny się do tego przyczyniać? Jeśli tak, to w jaki sposób? A może raczej pedagogzy-praktycy powinni w sposób intuicyjny, nie skazony naleciałościami wiedzy pedagogicznej szukać nowych rozwiązań? Zapewne trzeba umieć znajdować drogę pośrednią.

Przedstawiłem zestaw wybranych problemów, które pedagogowie bądź rozwiązują, bądź stoją w ich obliczu, szukając rozwiązań, bądź ulegają iluzji, iż znają proste odpowiedzi na te pytania. Sądzę, że znaczna część badaczy nie analizuje intencjonalnie tych problemów, jakkolwiek swoimi działaniami przyczynia się do znajdowania argumentów użytecznych przy

formułowaniu odpowiedzi. Jestem przekonany, że ciągle próby znajdowania odpowiedzi na postawione tu pytania, nawet jeśli niekiedy są nieco powierzchowne lub doraźne, tymczasowe, stwarzają nadzieję na postęp naukowy w pedagogice.