
ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY
STUDIA PEDAGOGICZNE z. 24

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA
WSP w Bydgoszczy

ZWIĄZEK TEORII PEDAGOGICZNEJ Z PRAKTYKĄ EDUKACYJNĄ

1. Wprowadzenie

Pytanie o istotę tego związku i jego implikacje towarzyszy całemu rozwojowi pedagogiki. Szczególne zainteresowanie tym problemem pojawia się w momentach zmiany modelu teoretyczno-metodologicznego uprawiania pedagogiki oraz w sytuacji, gdy dokonują się bardziej radykalne zmiany w systemie edukacyjnym (lub jego instytucjach). Sądzę, iż aktualnie mamy do czynienia ze zmianą w obydwu tych formach działalności społecznej. W pedagogice wskaźnikiem zmian są prace podejmujące problem tożsamości pedagogiki¹, natomiast zmiany w systemie edukacyjnym koncentrują się wokół “uspołecznienia”² instytucji edukacyjnych, a szczególnie szkoły. Potoczna obserwacja oraz wystąpienia publicystyczne sygnalizują pogłębiający się rozdźwięk między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną. Opinia ta ujawniła się w czasach, kiedy twórcy dominującego nurtu pedagogiki w Polsce podkreślali właśnie “praktyczność” uprawianej dyscypliny naukowej. W realizacji zadań “praktycznych” wspierani byli przez

decydentów PRL, dysponowali specjalnie do tego celu powołanymi instytucjami, organizacjami i dość dużymi funduszami, bowiem reforma oświatowa zmierzająca do coraz skuteczniejszej realizacji ideałów i celów wychowania socjalistycznego była pierwszoplanowym zadaniem politycznym.

W ocenie związku między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną najczęściej prezentowane są dwa stanowiska:

1. Teoria jest dobra, ale organizacja praktyki edukacyjnej oraz kompetencje i zaangażowanie praktyków stanowią zasadniczą przeszkodę w realizacji słusznych dyrektyw formułowanych przez tzw. "teorię pedagogiczną". Teorią w tym ujęciu nazywa się wiedzę technologiczną.

2. Praktyka nie znajduje dostatecznego wsparcia w teorii, co może oznaczać, że: a) problemy ważne w praktyce edukacyjnej nie są podejmowane przez teoretyków, b) praktycy nie potrafią lub nie chcą realizować programów i technologii zaproponowanych przez twórców wiedzy technologicznej, c) brakuje takich, którzy potrafią występować w rolach "ekspertów" i "popularyzatorów wiedzy" (Znaniński 1984).

Coraz rzadziej natomiast prezentowane jest stanowisko - wcześniej dominujące w nurcie pedagogiki socjalistycznej - że teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna są s ł u s z n i e zorientowane, ale warunki (najczęściej wymieniano warunki materialne) są zasadniczą przeszkodą, aby osiągnięty został stan rzeczywistości wychowawczej p o s t u l o w a n y w pracach twórców ideologii "wychowania socjalistycznego" (Muszyński 1971, 1972, 1976).

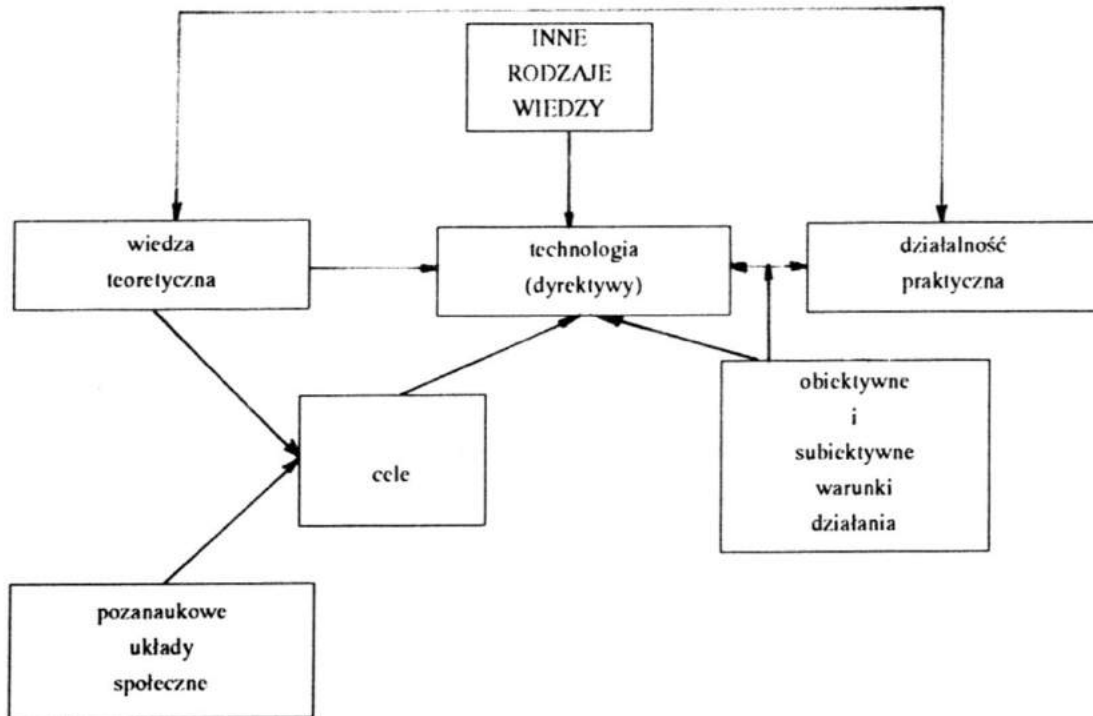
U podstaw wszystkich trzech stanowisk leży założenie, że związek teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną jest źródłem zmian progresywnych w rzeczywistości wychowawczej. Ma to swoje uzasadnienie w marksowskim pojmowaniu "praktyki" oraz w popularyzowanej wizji bezkonfliktowego społeczeństwa, wyrażającej się w takich hasłach, jak: "jedność narodowa", "jednolity front wychowania" i inne. Przyjęcie tego typu założeń stanowiło uzasadnienie dla wnioskowania, w którym stwierdzenie niezadowolającego stanu rzeczywistości wychowawczej (rezultatów wychowania) skłania do poszukiwania przyczyn tego stanu w teorii pedagogicznej, bądź w praktyce edukacyjnej. Tak właśnie problem związku teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną ujmuje Stanisław Palka (1989).

Z analizy literatury, w której podejmuje się problem związku teorii z praktyką, wynika, że jest to problem podejmowany przez specjalistów różnych dyscyplin naukowych, w różnych aspektach i na różnym poziomie ogólności. Okazuje się, że jest to problem bardziej złożony niż prezentują to powszechnie obowiązujące podręczniki pedagogiki.

Chcąc poważnie zastanowić się nad związkiem teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną trzeba przede wszystkim zrekonstruować pojęcie “teorii”, które może być przyjmowane w pedagogice oraz prześledzić implikacje wynikające z przyjęcia określonej definicji “teorii” do opisu, wyjaśniania i prognozowania tego zjawiska.

2. Problem teorii w pedagogice

Pojęcie “teorii” jest pojęciem wieloznacznym. Przyjęcie jednej z istniejących definicji tego pojęcia w pedagogice powoduje określone konsekwencje dla pojmowania relacji między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną. Problem relacji między teorią a praktyką w naukach, które definiują się jako nauki teoretyczno-praktyczne ilustruje rysunek 1.



Rysunek 1. Związek między wiedzą teoretyczną a działalnością praktyczną

Z rysunku wynika, że nie ma bezpośredniego związku między wiedzą teoretyczną a działalnością praktyczną. Związek ten jest związkiem zapośredniczonym poprzez technologie i dyrektywy praktycznego działania. Teza ta jednak jest uzasadniona tylko przy określonym rozumieniu pojęcia "teoria", a mianowicie wtedy, gdy uznajemy, że: "Teorią nazywać będziemy zatem każdy taki i tylko taki rezultat badawczy, który pełni funkcję eksplanacyjną" (P. Sztompka 1973, s. 77).

Po tym zastrzeżeniu mogę już przystąpić do analizy merytorycznej związku między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną oraz jego różnorodnych warunków i implikacji. Przedstawiony wcześniej rysunek wskazuje, że najbardziej złożonym i wieloaspektowym elementem tego związku jest wiedza technologiczna, a więc od niej należy rozpocząć analizę.

Wiedza technologiczna jest najstarszym i najbardziej powszechnym typem wiedzy. Jest to typ wiedzy praktycznej i jak mówi Florian Znaniecki: "Posiadać ją, to wiedzieć, jak zrobić to, co chce się zrobić: jak sporządzić narzędzie, jak zorać pole, jak zbudować dom, jak zagrać melodię, jak wychować dzieci, jak wygrać bitwę, jak zdobyć pieniądze. Uniwersalnym sprawdzianem prawdy jest tu sukces" (Znaniecki 1984, s. 482, 483). W konstruowaniu technologii działania praktycznego wykorzystuje się jednak nie tylko jedną teorię i nie tylko wiedzę teoretyczną, ale różne zakresy wiedzy i różne rodzaje wiedzy, również subiektywne doświadczenia życiowe i zawodowe tworzącego tę wiedzę, bowiem "W każdej sytuacji praktycznej z całego zasobu prawd danej nauki potrzebne są tylko niektóre i człowiek czynu musi umieć je szybko i skutecznie powiązać - w odniesieniu do tej sytuacji - wybrać i powiązać nie według zasady logicznej systemu naukowego, lecz według zasad praktycznej sprawności: technicznej, ekonomicznej, społecznej, itd." (Znaniecki 1984, s. 227). Zatem twórcą wiedzy technologicznej może być ten, kto potrafi sprawnie korzystać z różnych rodzajów wiedzy i własnych doświadczeń dla programowania działań zmierzających do osiągnięcia celu, czyli skutecznego rozwiązania sytuacji praktycznej. Można oczywiście domniemywać, że im sprawniej operuje się różnymi rodzajami wiedzy, im szerszy jest zakres posiadanej wiedzy i bogatsza jej treść, a także im bogatsze i bardziej adekwatne są doświadczenia życiowe jednostki, tym większe są szanse programowania działań skutecznych, tzn. służących realizacji założonych celów.

Na uwagę i bliższą analizę zasługuje również fakt, że wiedza technologiczna jest zawsze wiedzą t e l e o l o g i c z n ą .

Historia nauki pokazuje, że układy pozanaukowe (polityczne, ekonomiczne, militarne) oczekują od nauki przede wszystkim rozwiązań technologicznych i żądają od naukowców włączenia się w tworzenie programów przekształcania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej zgodnie z celami przez nich formułowa-

nymi, np. produkcją dóbr konsumpcyjnych przy mniejszym zużyciu surowców, produkcją zdrowej żywności, ale także produkcją broni mającej większy zakres rażenia, kształtowaniem "homo sovieticus" i inne.

Możliwość tworzenia wiedzy technologicznej, podporządkowanej realizacji celów sprzecznych z uniwersalnymi wartościami, godzących w dobro i interes jednostki, a nawet całej ludzkości, doprowadziła do kryzysu dominującej w XIX wieku ideologii postępu i zachwiała wiarę w racjonalność techniczną (instrumentalną, pragmatyczną), której ukoronowaniem był scjentyzm (Skarga 1983). Krytyczna ocena zjawiska dominacji racjonalności technicznej oraz scjentyzmu znajduje się w wielu pracach intelektualistów europejskich, bowiem można stwierdzić, że myśl europejska próbuje uchronić się przed skutkami dominowania racjonalności instrumentalnej poprzez fuzję z racjonalnością koherencyjną, przyjmując, że: "Praktyczna stosowalność nie jest jednak ani celem, ani nawet kryterium wartości nauki. Wręcz przeciwnie. Jej istotę stanowi wyjaśnianie świata, wyjaśnianie oceniane w kategoriach epistemologicznych (Flis, Kaprański 1990, s. 122). Historia nauki dowodzi też, że o najważniejszych zmianach w technologii Zachodu i jej poziomie zadecydowały wyniki badań podstawowych (teoretycznych), a nowe technologie są wtórne względem poznawczych wartości nauki.

W tym kontekście można i należy przyrzeć się celom formułowanym względem praktycznie funkcjonującego systemu edukacyjnego.

Cele dla systemu edukacyjnego mogą być wyprowadzane z różnych źródeł (Sośnicki 1964). Jak jednak twierdzi Krzysztof Kruszewski "System oświatowy nie rozwija się według wskazań pedagogiki, ale pedagogika to ideologia systemu oświatowego (...) jest bowiem oświata terenem ostrej rywalizacji różnych lobby, wśród których lobby pedagogiczne znaczy nader mało" (Kruszewski 1985, s. 14, 15).

Ową zależność systemu edukacyjnego od układów pozanaukowych ilustrują prace Zbigniewa Kwiecińskiego (1982, 1987). Rozbieżność między werbalnie określonymi celami systemu edukacyjnego (lub jego instytucji) a celami faktycznie realizowanymi stała się podstawą dla ujawnienia zjawiska realizacji "ukrytych" celów w systemach i instytucjach edukacyjnych. Na to zjawisko zwracają uwagę międzynarodowe raporty oświatowe (Lauwerys, Cowen 1987).

Ujawnianie "ukrytych" celów realizowanych w systemie edukacyjnym i jego instytucjach jest możliwe, gdy:

1. Poważnie potraktuje się fakt, że każda wiedza technologiczna jest wiedzą "ideologiczną" (bez pejoratywnego znaczenia tego słowa), ponieważ każde rozwiązanie sensu stricto praktyczne podporządkowane jest realizacji określonego celu, jest więc - jak każde działanie celowościowe - działaniem służącym realizacji pewnych wartości.

Wartości zaś nie da się uzgodnić stosując uznawane za racjonalne w nauce sposoby uzasadniania. Praktyka wartościowania ma charakter arbitralny, tzn. mogą one zostać uznane za słuszne (nie można stosować wobec nich kryterium prawdziwości) w procesie dialogu lub zostać narzucone przemocą - mniej lub bardziej jawną.

2. Posiada się umiejętność rekonstruowania założeń leżących u podstaw proponowanych lub faktycznie realizowanych programów i planów działań edukacyjnych.

Akcentowanie tych dwóch warunków ujawniania "ukrytych" celów jest szczególnie ważne w naukach społecznych i działalności społecznej, ponieważ właśnie w tych dwóch rodzajach działań społecznych nie ma powszechnej zgody co do wartości, jakim one mają być podporządkowane.

Dyskurs z proponowanymi lub realizowanymi rozwiązaniami technologicznymi jest możliwy na dwóch płaszczyznach:

a) na płaszczyźnie aksjologicznej - wartości, którym służą werbalizowane lub w procesie rekonstrukcji ujawnione cele wychowania;

b) na płaszczyźnie teoretycznej - stopnia prawomocności naukowej założeń uzasadniających cele wychowania i proponowane sposoby i środki ich realizacji.

Związek płaszczyzny aksjologicznej z płaszczyzną teoretyczną zaznacza się wyraźnie we współczesnych - względem siebie konkurencyjnych - "ideologiach wychowania"³. Pokazuje to charakterystyka filozoficzno-teoretyczno-metodyczna trzech ideologii wychowania: a) romantycznej, b) transmisji kulturowej, c) progresywnej (Hejnicka-Bezwińska 1989). Dominujący w Polsce paradygmat, zwany "pedagogiką socjalistyczną" mieści się w teoretyczno-metodologicznym modelu "transmisji kulturowej". Przedmiotem transmisji nie są tu jednak wartości kultury, ale wizja (projekt) wartości konstytuujących społeczeństwo komunistyczne. Dokonujący się na naszych oczach rozpad "realnego socjalizmu" - systemu sztucznego i absurdałnego zarazem (Staniszki 1989) - stał się zarazem bezpośrednią przyczyną kryzysu "pedagogiki socjalistycznej". Nie zakończył jednak automatycznie dominacji tej orientacji pedagogicznej, dominuje ona bowiem nadal w pracach uznawanych za pedagogiczne, na których zostali wykształceni nauczyciele w ostatnich kilkudziesięciu latach. Można jeszcze dodać, że przewyciężenie dominującego dotychczas paradygmatu "pedagogiki socjalistycznej" wymaga rzetelnej jego rekonstrukcji i dyskusji z jego założeniami ontologiczno-epistemiczno-metodologicznymi. Wykonanie tego zadania może być punktem wyjścia dla przewyciężenia kryzysu w pedagogice i poszukiwania nowego paradygmatu jej uprawiania. Problem związków teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną jest jednym z ważniejszych problemów pojawiających się w sytuacji kryzysu dotych-

czas dominującego paradygmatu “pedagogiki socjalistycznej”.

Zgodnie z przedstawionym wcześniej rysunkiem, ilustrującym złożoność związku między wiedzą teoretyczną a działaniem praktycznym, można stwierdzić, że wiedza teoretyczna o wychowaniu (edukacji) jest tylko jednym z elementów, który może być w mniejszym lub większym stopniu wykorzystywany przy tworzeniu programów i dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego. Oddzielnym problemem jest odpowiedź na pytanie, czym jest teoria wychowania (edukacji) oraz jaka jest jej prawomocność naukowa? Rozważenie tego problemu wykracza już jednak poza ramy niniejszego artykułu.

Zakładając, że jest możliwa teoretyczna wiedza o edukacji (przy określonej definicji nauki), można rozważyć jej znaczenie w kształtowaniu się relacji między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną. Przypomnieć jednak muszę, że zgodnie z wcześniej przyjętą definicją, jest to ten typ wiedzy, w którym eksponuje się przede wszystkim funkcje opisowo-wyjaśniające. Dodać jeszcze można, że “warunkiem koniecznym, choć oczywiście niewystarczającym praktycznej stosowalności wiedzy (teoretycznej - dop. T.H.B.) jest jej systematyczny charakter, powiązanie poszczególnych składników w spójną teoretyczną całość” (Sztompka 1972).

Znaczenie wiedzy teoretycznej o edukacji ujawnia się co najmniej w trzech płaszczyznach:

1. Jak już wcześniej stwierdziłam, może być ona w mniejszym lub większym stopniu wykorzystywana dla tworzenia programów i dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego, stanowiąc ważny typ przesłanek uzasadniających określone rozwiązania praktyczne.

2. Stanowi ona podstawowe wyposażenie i narzędzie w pracy “ekspertów” (Znaniecki 1984, s. 228-232, 538-554). Możliwość występowania w tak rozumianej roli eksperta jest z kolei warunkiem uruchomienia społecznego procesu komunikacji i dyskursu nad problemami edukacji. Brak teoretycznego zaplecza może być zatem czynnikiem blokującym ów dyskurs i uniemożliwiającym istnienie związku teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną.

3. Teoria jest również zasadniczym czynnikiem innowacyjności i zmiany. W sytuacji zmiany teoria – zdaniem Zdzisława Cackowskiego – stanowi pewien “zapas”, a: “Zbędność – zapas jest nie tylko warunkiem koniecznym bezpieczeństwa i niezawodności pracy każdego układu dynamicznego. Zbędność jest również koniecznym warunkiem rozwoju. Tylko wtedy bowiem, gdy jakiś układ dysponuje pewnymi narządami, funkcjami, umiejętnościami w jakimś stopniu zbędnymi dla podtrzymania aktualnego życia układu, tylko wtedy i tylko w tym stopniu układ może stawić czoło nowym warunkom życiowym, pojawieniu się nowego rodzaju działań” (Cackowski, s. 327). Można zatem stwierdzić, że teoria pedagogiczna jest

podstawowym czynnikiem zapobiegającym i umożliwiającym likwidację dysfunkcjonalności praktycznie funkcjonującego systemu edukacyjnego względem innych systemów społecznych. Bez wsparcia wiedzy teoretycznej o edukacji praktyka edukacyjna może funkcjonować jedynie na poziomie konieczności - dryfując od jednej zmiany pozornej do drugiej - a w warunkach zasadniczej zmiany ustrojowej charakteryzuje się inercją. Ponadto charakteryzuje się też dużym stopniem gotowości do realizowania celów narzuconych przez inne układy społeczne (polityczne, militarne), lobby określonych grup społecznych i interesy jednostek o dostatecznie dużej "sile przebiccia", dysponujących "argumentem siły", a nie "siłą argumentów".

W kontekście przedstawionych już wcześniej rozważań można podjąć próbę odpowiedzi na następujące pytanie: Czy dominujący w Polsce paradygmat uprawiania pedagogiki oraz istniejąca w nim teoria wychowania (socjalistycznego) spełnia warunki, by możliwe stały się prawidłowe relacje między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną?

W tym miejscu trzeba przypomnieć, że w całym okresie istnienia PRL mieliśmy do czynienia ze zjawiskiem politycznego nacisku na pedagogów, aby tworzyli wiedzę o wychowaniu podporządkowaną realizacji socjalistycznych celów wychowania. Proces ten i jego rezultaty oraz uwarunkowania analizuję w oddzielnej pracy (Hejnicka-Bezwińska 1989). Wydaje się, iż podstawą dla uprawiania tak rozumianej pedagogiki stał się paradygmat zaproponowany przez Heliodora Muszyńskiego (1971, 1972, 1976). W pracach tych pedagogika została zdefiniowana jako dyscyplina praktyczna, podporządkowana rozwiązaniu trzech podstawowych problemów (skuteczności, stosowalności i zasięgu) technologii (treści, środków i metod) realizacji celów wychowania wyprowadzonych - jak powiada autor - z postępowej ideologii społecznej i nazwanych socjalistycznymi celami wychowania. Ilustruje to następujący cytat: "Problemy rozwiązywane przez pedagogikę sprowadzają się do poszukiwania najbardziej efektywnych sposobów oraz najbardziej optymalnych warunków urzeczywistnienia określonych, z góry założonych, postulowanych stanów rzeczy, które nazywamy celami działalności wychowawczej (Muszyński 1971, s. 46).

Ograniczenie rezultatów badań pedagogicznych - uznawanych za naukowe - do wiedzy technologicznej bezpośrednio zmieniającej praktykę edukacyjną, spowodowało zasadnicze zmiany w samej strukturze pedagogiki. Zniknęła bowiem problematyczność zagadnień dotąd podejmowanych w ramach pedagogiki ogólnej, a więc problem źródeł i różnej prawomocności naukowej uzasadniania celów wychowania, rekonstruowania i definiowania pojęć konstytutywnych, porównawczej analizy różnych "ideologii wychowania" i wiele innych. W ten sposób pedago-

gika ogólna została zastąpiona teorią wychowania socjalistycznego (Muszyński 1976).

Pedagogika, której podstawą stała się teoria wychowania socjalistycznego, budowała i buduje wiedzę technologiczną (praktyczną), ale kosztem utraty swojej teoretyczności, a przede wszystkim wyrzeczeniem się swojej filozoficzności. Wynika to także z Marksowskiego pojęcia "praktyki", likwidującego filozoficzność teorii społecznych (Siemek 1986, s. 8).

3. Uwagi końcowe

W części poprzedniej starałam się uzasadnić, że:

1. Związek między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną, oparty na społecznym procesie komunikacji i dyskursie - nie będący dogmatycznym i jednostronnym przekazem określonej "ideologii wychowania" - wymaga, aby tworzona w ramach pedagogiki wiedza obejmowała nie tylko technologię wychowania, ale również teorię edukacji nie ukrywającą ani nie fałszującą swych założeń.

2. Dominujący w PRL paradygmat uprawiania pedagogiki, w którym zredukowana została ona do wiedzy technologicznej, dogmatycznie przyjmując tezy o człowieku i społeczeństwie z ideologii socjalistycznej, blokuje możliwość społecznego dyskursu nad problemami edukacji.

Z takiej diagnozy stanu relacji między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną wynika kilka postulatów:

1. Musi zostać podjęty wysiłek określenia historycznej i aktualnej tożsamości pedagogiki w Polsce i w świecie.

2. Konieczne jest poszukiwanie nowego paradygmatu budowania wiedzy pedagogicznej, nie zakładającego rezygnacji z filozoficzności i teoretyczności tej dyscypliny naukowej. Ten postulat formułowany był już wcześniej przez innych pedagogów (np. Schulz 1985).

3. Inaczej też należy spojrzeć na problem zawodowego przygotowania nauczycieli. Nie do przyjęcia w tym ujęciu jest technologiczna orientacja w kształceniu nauczycieli (Kwiatkowska 1988).

Na zakończenie warto tylko jeszcze zauważyć, że rola wiedzy teoretycznej o wychowaniu (edukacji) lub jej braku nie ujawnia się szybko, "już tu i teraz". Widoczne są jej skutki w dłuższej perspektywie czasowej. Wskaźnikiem braku wiedzy teoretycznej o wychowaniu w przyjętym wcześniej znaczeniu (jako wiedzy opisowo-wyjaśniającej, budowanej według strategii budowania teorii empirycz-

nych) jest: a) zanik krytyki naukowej, b) inercja praktycznie funkcjonującego systemu edukacyjnego, c) blokada innowacyjności w systemie oświatowym i zanik motywacji do działania podmiotów edukacyjnych, d) dryfowanie systemu - zmiany pozorne zamiast ukierunkowanego rozwoju.

Wydaje się, iż wszystkie te wskaźniki są już obserwowalne w dzisiejszej rzeczywistości. Brak teorii pedagogicznej nie jest jednak jedynym czynnikiem wywołującym taki stan. Rozważenie zjawiska w całej jego złożoności wymagałoby oddzielnego opracowania.

Przypisy

¹ Dyskusja nad tożsamością polskiej pedagogiki współczesnej została zapoczątkowana na łamach "Ruchu Pedagogicznego" w roku 1984. Wątek ten jest kontynuowany w pracach następujących autorów: W.P. Zaczyński (1988), T. Hejnicka-Bezwińska (1989), A. Folkierska (w druku).

² Cudzysłów wskazuje na wieloznaczność tego pojęcia.

³ Pojęcie "ideologii wychowania" nie ma znaczenia pejoratywnego.

Oznacza pewien styl myślenia, w którym ujawnia się założenia aksjologiczne decydujące o wyborze teorii i twierdzeń uzasadniających wiedzę technologiczną o wychowaniu (edukacji) i powodujących, że możemy mówić o konkretnym systemie wychowania jako układzie ideowo-teoretyczno-praktycznym, np. teorii wychowania socjalistycznego. O formie myślenia jako ideologii mówi między innymi J. Staniszkis (1989, s. 103-109) i wyróżnia cztery znaczenia tego terminu. "Ideologia wychowania" może być rozpatrywana w każdym z nich.

Literatura

- Cackowski Z.: *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*. Warszawa 1979.
- Flis A., Kaprański S.: *Ernest Gellner i racjonalność kultury europejskiej*, "Studia Filozoficzne" 1990 nr 1.
- Folkierska A.: *Pytanie o pedagogikę*, praca w druku.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz 1989.
- Kruszewski K.: *Pedagogika powszechna*. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1985 nr 1.
- Kwiatkowska H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988.
- Kwieciński Z.: *Konieczność - niepokój - nadzieja. Problem oświaty w latach siedemdziesiątych*. Warszawa 1982.
- Kwieciński Z.: *Wspólnota złudzeń reformatorów oświaty i ich ekspertów*, referat wygłoszony na konferencji PTP. Warszawa 16-17 grudnia 1987.
- Lauwerys J.A., Cowen R.: *Teoretyczne aspekty problemu*. W: *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa 1987, s. 33-91.
- Muszyński H.: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971.
- Muszyński H.: *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1972.
- Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976.
- Palka S.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989.
- Schulz R.: *Związek teorii pedagogicznej z praktyką oświatową*. "Edukacja" 1985 nr 4.
- Skarga B.: *Trzy idee racjonalności*. "Studia Filozoficzne" 1983 nr 5/6.
- Siemek M.J.: *Poznanie jako praktyka*. "Półrocznik Filozoficzny Młodych" 1986 nr 1.
- Sońnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964.
- Staniszkis J.: *Ontologia socjalizmu*. Warszawa 1989.
- Sztompka P.: *O niektórych warunkach stosowalności wiedzy socjologicznej w praktyce*. "Studia Filozoficzne" 1972 nr 3.
- Sztompka P.: *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*. Warszawa 1973.
- Zaczyński W.P.: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa 1988.
- Znaniecki F.: *Spoleczne role uczonych*. Warszawa 1984.

Zusammenfassung

Im Artikel versuche ich die Verbindung zwischen der pädagogischen Theorie und der erzieherischen Praxis, deren vermittelndes Element das technologische Wissen ist, zu problematisieren. Die Beschränkung der Pädagogik auf das technologische Wissen, die im Paradigma der s.g. "sozialistischen Pädagogik" erfolgt, ist eine der wesentlichsten Dimensionen der Krise dieser pädagogischen Orientierung. Ich versuche auch zu begründen, da das technologische Wissen - als ein Typ des praktischen und zweckmäßigen Wissens - nutzt verschiedene Wissensarten (nicht nur das theoretische Wissen) und untersteht verschiedenen Formen des Außenzwangs. Die Beschränkung der "sozialistischen Pädagogik auf das technologische Wissen - in der Zeit der sich vollziehenden Regierungstransformation - verursacht, daß sie ein den Versuch der neuen pädagogischen Identität hemmender Faktor wird (Bau eines anderen Paradigma) und beschränkt die Veränderungs-, und Innovationsmöglichkeiten im erzieherischen System. Sie bringt auch keine Voraussetzungen im gesellschaftlichen Dialog über die Erziehung.