

Ewa Kubiak-Jurecka

PODSTAWOWE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Uwagi wstępne

We współczesnych dyskusjach o edukacji, podejmowanych przez różne gremia w naszym kraju, dość wyraźnie uwidocznione jest „ścieranie się” dwóch zasadniczych doktryn edukacyjnych: adaptacyjnej i krytyczno-kreatywnej. Owe „ścieranie się” nie jest być może określeniem najtrafniejszym dla istniejącego stanu rzeczy, gdyż doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej zastępuje niejako tę drugą, która uległa podważeniu, choć nie została całkowicie wyeliminowana, tak z teorii, jak i z praktyki edukacyjnej. Doktryny, o których mowa, mają, podobnie jak i ideologie edukacyjne krajów anglosaskich (moralno - liberalna, rynkowa, socjaldemokratyczna), swój związek z modelami życia społecznego [Potulicka, 1993 nr 5-6].

Doktryna adaptacyjna przystosowywała dzieci i młodzież do istniejących warunków społecznych, politycznych, ekonomicznych, sprzyjała utrwalaniu istniejącego modelu gospodarczego i politycznego. Od kilku lat zaczęła być zastępowana doktryną krytyczno-kreatywną, w myśl której edukacja powinna służyć każdej jednostce, uwzględniać jej potrzeby i aspiracje, tworzyć warunki dla nieskrępowanego rozwoju osobowości, oferować godne upowszechniania wizje światów wartości. Owo skierowanie uwagi na człowieka w edukacji prowadzi do nowego paradygmatu - edukacji podmiotowej. Istota jej wyraża się w kilku zakresach:

- pierwszy dotyczy pomocy, jaką edukacja może i powinna udzielić każdej jednostce dla zwiększenia zakresu jej praw i realnych możliwości;
- drugi obejmuje powinności edukacji w zakresie przedstawiania człowiekowi różnych ofert rozwojowych, szans i zagrożeń, które mogą mieć miejsce w tym procesie oraz wspomaganie go w dokonywaniu wyborów;
- trzeci zakres obejmuje zwiększenie udziału każdego podmiotu edukacyjnego w procesie współdecydowania o tym wszystkim, co na edukację się składa;
- czwarty wreszcie zakres to stosunki między podmiotami edukacji oparte na zasadach równości i równoważności, współpartnerstwa, akceptacji i zrozumienia, a także szacunku, życzliwości i tolerancji [zob. Lewowicki, 1994].

Paradygmat edukacji podmiotowej dotyczy w równym stopniu różnych obszarów edukacyjnych, w tym szeroko rozumianej edukacji zawodowej. Ten obszar edukacji był przez lata i pozostaje nadal jednym z najbardziej krytykowanych obszarów edukacyjnych. Krytyka dotyczy: rozbieżności między kształceniem zawodowym, wiedzą i umiejętnościami absolwentów a wymogami stanowisk pracy w nowoczesnych przedsiębiorstwach; niejasnych relacji struktur kształcenia zawodowego, zawodów i kwalifikacji; nikłych możliwości wielu instytucji kształcenia zawodowego w zakresie zapoznawania swoich uczestników z najnowszymi technologiami. Spora część głosów krytycznych dotyczy nauczycieli szkół zawodowych jako bezpośrednich uczestników i równocześnie realizatorów celów i zadań edukacyjnych.

Rozpoczęte w edukacji przemiany wymagają nauczycieli, którzy potrafią znaleźć właściwe proporcje między wiedzą, jej poznawaniem a budzeniem potrzeby wartości (dobro, prawda, piękno itp.) i wiary w nie. Tymczasem, jak wykazują codzienne obserwacje i badania empiryczne, ciągle jeszcze wielu nauczycielom, mającym wprawdzie tytuł magisterski, obce są dyskursy o współczesnej filozofii, głównych nurtach pedagogiki, ewolucji nowych orientacji w naukach psychologiczno-pedagogicznych i socjologicznych. Dominuje wśród nich „paternalistyczne” podejście do uprawnień dzieci i młodzieży, przekonanie o własnym autorytecie i kompetencjach w dziedzinie prawd i wartości [por. Kiciński, 1993]. Równocześnie u kandydatów na nauczycieli, szczególnie studiów uniwersyteckich, obserwuje się niewielkie zainteresowanie kształceniem pedagogicznym, gdyż wielu studentów nie wiąże swej zawodowej przyszłości z pracą w szkole z uwagi na niski status ekonomiczny tego zawodu [Murawska, 1995, s. 132].

Podobne zjawisko można obserwować wśród kandydatów na nauczycieli kształconych w ramach studium pedagogicznego w uczelniach technicznych, rolniczych, itp. Coraz częściej podstawowym motywem studiowania przedmiotów bloku psycho-pedagogicznego jest zdanie egzaminu i formalne zaliczenie. Jest to sytuacja dość paradoksalna, ponieważ zdobycie kwalifikacji nauczycielskich dla tej grupy studentów stanowi istotną alternatywę zawodową dla studiów kierunkowych (mimo niezbyt atrakcyjnej strony finansowej i niskiego prestiżu społecznego tej profesji) i rozszerza zakres posiadanych kompetencji, co w warunkach gospodarki rynkowej jest rzeczą niezmiernie ważną.

Uzyskanie zatem nowych kwalifikacji wymaga zwiększonego wysiłku, związanego między innymi ze studiowaniem bloku przedmiotów psycho-pedagogicznych jako podstawy profesjonalnego przygotowania. Wiadomości i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne są istotnym elementem strukturalnym kwalifikacji nauczycieli, warunkującym ich skuteczne funkcjonowanie zawodowe, a dorobek pedagogiki, psychologii i innych nauk o wychowaniu i człowieku, stanowi jeden z wyznaczników modelowania oraz modyfikowania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych [Wiatrowski, 1990, s. 199].

Wśród przedmiotów, o których była wcześniej mowa, ważne miejsce zajmuje pedagogika. Cele nauczania tego przedmiotu zostały dość wyraźnie określone

w programie ramowym, opracowanym przez byłe Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i są one następujące:

- uświadomienie studentom miejsca pedagogiki w strukturze nauki, w tym również w strukturze nauk o wychowaniu;
- poznanie związku pedagogiki z innymi dyscyplinami naukowymi;
- wprowadzenie studentów w strukturę myślowo-językową pedagogiki jako nauki o wychowaniu i zapoznanie z różnymi stylami myślenia o wychowaniu;
- wprowadzenie studentów w podstawowe problemy pedagogiki ze szczególnym zaakcentowaniem antynomii w ich rozwiązywaniu;
- zrozumienie złożoności związku teorii pedagogicznej z praktyką wychowawczą oraz wynikających z tego konsekwencji.

Treści tej dyscypliny naukowej, ich układ wewnętrzny, są odzwierciedleniem struktury ogólnej pedagogiki. Jak zatem można określić tę dziedzinę nauki?

Geneza pedagogiki i jej struktura

Niezmiernie istotną kwestią w poznaniu pedagogiki jako nauki, jest jej terminologia. S. Kunowski [1996, s. 25] zwraca uwagę, iż w naukowym traktowaniu spraw wychowania stosuje się dwa terminy podstawowe: pedagogia i pedagogika. Obydwa pochodzą od greckiego słowa *paidagogos* (współcześnie - pedagog), którym określano w starożytnej Grecji niewolnika, odprowadzającego chłopców - synów wolnych obywateli - do miejsca ćwiczeń fizycznych zwanego palestrą. *Paidagogos* (pais - ago) etymologicznie oznacza „prowadzę chłopca” nie tylko fizycznie, dosłownie, ale moralnie i duchowo.

Termin *pedagogia* (*paidagogija*) w starożytnej Grecji oznaczał całość zabiegów, czynności i umiejętności związanych z wychowaniem chłopca, dziecka wolnego obywatela greckiego. W słowie *pedagogia*, jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska [1997, s. 97], należy poszukiwać genezy pojęcia pedagogika jako szczegółowej dyscypliny naukowej, która powstała w XIX wieku, a której przedmiotem zainteresowań, namysłu, refleksji o charakterze teoretycznym stało się samo dzieło wychowania czyli wychowawczego prowadzenia dzieci i młodzieży.

Nieco inną genezę słowa pedagogika dostrzega S. Kunowski [1995, s. 27], zdaniem którego pochodzi ono od greckiego wyrażenia *paidagogike techne*, co oznaczało w starożytności podstawową wiedzę o wychowaniu, jaką musiał posiadać *paidagogos*. Wprawdzie w znaczeniu greckim pedagogika nie była nauką, ani w rozumieniu zbioru poglądów, ani opisu rzeczywistości, ale oznaczała refleksję nad działaniem wychowawczym.

Termin pedagogika znajduje również swoje odzwierciedlenie w piśmiennictwie światowym, przy czym jest on używany zamiennie z terminem „filozofia wychowania” (*philosophy of education* - w krajach anglosaskich) lub też nauka o wychowaniu (*Erziehungswissenschaft* - Niemcy). Anglosasi używają także terminu *pedagogy* dla określenia sztuki, techniki, praktyki wychowawczej, a Niemcy,

podobnie jak i my, terminu *Pädagogik* dla określenia teorii i praktyki wychowawczej [Wołoszyn, w: *Pedagogika...*, 1995, s. 53].

Obok omawianych wyżej terminów podstawowych należy wspomnieć terminy pochodne, którymi posługujemy się określając dyscyplinę naukową. Są to między innymi terminy: *pedagog* dla oznaczenia ludzi zajmujących się zawodowo sprawami wychowania oraz *paideia* jako określenie pewnego rodzaju czynności wychowawczych, głównie tych, które wprowadzały wychowywanego w kulturę, tradycję narodową, cywilizację. Czynności te dotyczyły kształcenia w zakresie gramatyki, retoryki i dialektyki. Współcześnie odczytuje się je jako idee wykształcenia ogólnego.

Sięgając swoimi korzeniami czasów starożytnych (bardziej w aspekcie praktycznym niż teoretycznym) pedagogika, w rozumieniu refleksji nad wychowaniem, przez wiele wieków kształtowała swój obraz naukowy. Proces wyodrębniania się pedagogiki z filozofii został zapoczątkowany przez J. A. Komeńskiego (1592-1670), autora pracy „Wielka Dydaktyka”, który po raz pierwszy sformułował problemy badawcze tej dziedziny wiedzy. Jednak naukowy charakter nadał pedagogice J. F. Herbart (1776-1841), który wykorzystując dorobek etyki i psychologii, stworzył naukowy system pedagogiczny. Składały się nań dwa działy: pierwszy, nazwany przez Herbartę pedagogiką ogólną, który tworzył układ ideowy i teoretyczny powyższego systemu (utożsamiany z najogólniej pojmowaną teorią wychowania) i drugi, zwany dydaktyką, wyprowadzający z założeń pierwszego dyrektywy odnoszące się do praktycznej działalności dydaktycznej. Obok tych dwóch działów zarysował się również trzeci, zwany historią wychowania, którego zadaniem była analiza problemów pedagogicznych w aspekcie historycznym. Działy te w ciągu wielu lat (począwszy od ich wyłonienia) tworzyły i nadal tworzą jako samodzielne dyscypliny naukowe, główny trzon struktury nauk pedagogicznych.

Pomijając wszelkie spory i kontrowersje, dotyczące zarówno samej nazwy, jak i zakresu badawczego pierwszego działu wyłonionego przez Herbartę - pedagogiki ogólnej - utożsamianej przez sporą część pedagogów z teorią wychowania, przyjmuje się we współczesnych klasyfikacjach nauk pedagogicznych układ czterech podstawowych dyscyplin: pedagogiki ogólnej, historii oświaty, wychowania i doktryn pedagogicznych, teorii wychowania oraz dydaktyki. Obok czterech wymienionych, w strukturze tychże nauk, znajdują się ponadto szczegółowe dyscypliny pedagogiczne, wyznaczone linią rozwoju człowieka (np. pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna, szkoły wyższej, itp.), odpowiadające głównym obszarom działalności człowieka (społeczna, pracy, zdrowia) oraz dyscypliny pomocnicze i z pogranicza (np. pedagogika porównawcza, pedeutologia, filozofia wychowania itp.) [Wiatrowski, w: *Pedagogika...*, 1995, s. 56-57].

Prezentowana tu klasyfikacja nie jest oczywiście ani jedyną, ani tym bardziej wyczerpującą; nie znajduje też pełnej aprobaty środowiska naukowego pedagogów. Główne zarzuty formułowane pod jej adresem wiążą się z szerszym niż owa klasyfikacja, zagadnieniem dyferencjacji i reintegracji wiedzy, nie tylko pedagogicznej. Proces dyferencjacji myślenia naukowego, spowodowany różnymi przyczynami

i mechanizmami, sprawił, że w obszarze rzeczywistości wychowawczej powstało szereg autonomicznych nauk (dyscyplin, subdyscyplin), które podejmują badanie teje rzeczywistości w różnych aspektach. Usamodzielnione dyscypliny - jak pisze S. Wołoszyn [w: Pedagogika..., 1995, s. 50] - zwykle w początkowym okresie swego rozwoju „upajają się” emancypacją i autonomią. Najczęściej jednak po tej euforii samodzielności następuje potęgujące się poczucie „izolacji”. Pojawia się refleksja o „niepodzielności człowieka”, jedności procesu wychowania itp. Specjaliści, krytykując cezury czasowe i granice konwencji klasyfikacyjnej, szczególnie subdyscyplin pedagogicznych, podejmują dążenia do wyraźnej, wtórnej integracji (reintegracji) wiedzy i praktyki pedagogicznej.

Takie stanowisko prezentuje między innymi K. Konarzewski [1982]. Jego zdaniem, w pedagogice, której ostatecznym zadaniem jest projektowanie działalności wychowawczej, można wyodrębnić trzy części: pierwszą stanowi aksjologia pedagogiczna zajmująca się formułowaniem celów wychowania, badaniem ich spójności i uzasadnianiem ich przez odwoływanie się do określonych systemów wartości; druga - to teoria wychowania, która bada sposoby i warunki wywoływania zmian w psychice człowieka; trzecia, określana jako technologia wychowania, zajmuje się sporządzaniem projektów działalności wychowawczej.

Interesujące w omawianej sprawie, jest także stanowisko S. Kunowskiego. Autor, analizując rozwój naukowy pedagogiki, myślenia pedagogicznego i praktyki pedagogicznej stwierdza, iż każdy etap jej historycznego rozwoju współtworzył dorobek, który mimo iż nigdy nie ogarnął całości problemów wychowawczych i wymaga ciągłego pogłębiania, to pozwala na wyodrębnienie w pedagogice czterech działów. Są to: **pedagogika praktyczna** lub empiryczna, która obserwuje, zbiera, bada i opracowuje całość doświadczenia wychowawczego; **pedagogika opisowa** lub eksperymentalna, uogólniająca doświadczenia i badająca eksperymentalnie takie prawa, które rządzą przebiegiem wszelkich zjawisk mających związek z wychowaniem; **pedagogika normatywna**, opierająca się między innymi na antropologii, aksjologii, teorii kultury, bada naturę człowieka, jego wytwory i na tym tle formułuje cele, ideały i normy, którymi powinno kierować się wychowanie; **pedagogika teoretyczna** czyli ogólna, która obejmując całość badanego przedmiotu (tworzoną przez trzy poprzednie działy), dąży do stworzenia jednolitej teorii wszechstronnego rozwoju człowieka i jego uwarunkowań [1996, s. 38].

Przedmiot badań

Mając na uwadze zakres problemowy wyróżnionych wyżej działów pedagogiki, można dość wyraźnie określić przedmiot badań tej dyscypliny naukowej. Jest nim, ogólnie mówiąc, wychowanie w różnych jego formach. T. Hejnicka-Bezwińska stwierdza, iż do form wychowania, które zawsze stanowiły i stanowią również dzisiaj przedmiot refleksji i badań pedagogicznych, należą: wychowanie naturalne jako najstarsza z form (realizuje się przez sam fakt życia człowieka i jego uczestnictwo w świecie) i wychowanie celowe, świadomie organizowane, zarówno

w warunkach wychowania naturalnego, jak i w odpowiednich instytucjach [1997]. Obie formy wychowania mają charakter zmienny. Wychowanie jako zjawisko historyczno-społeczne zmienia wraz z upływem czasu i rozwojem organizacji społeczeństw swój zakres i treść, poczynając od wychowania naturalnego w czasach wspólnoty pierwotnej aż po coraz bardziej złożony system edukacyjny, z którym obujemy współcześnie.

Nieco inaczej określa materialny i formalny przedmiot badań pedagogiki S. Kunowski. Materialnie - pisze autor - tym przedmiotem pedagogiki jest wszechstronny rozwój człowieka w ciągu całego życia, natomiast przedmiotem formalnym jest dobro rozwojowe owego człowieka nie aktualnie pojęte, lecz realizujące się w przyszłości, nastawione ku przyszłości, dzięki czemu człowiek może się w pełni doskonalić. Jest to możliwe do osiągnięcia poprzez wychowanie [1996, s. 39].

Na znacznie większą złożoność przedmiotu badań pedagogiki zwraca uwagę m.in. S. Palka, który wśród elementów treściowych tegoż przedmiotu wyróżnia:

- charakterystykę pedagogiki jako nauki;
- ontologiczne, epistemologiczne i antropologiczne podstawy pedagogiki;
- język naukowy pedagogiki;
- istotę i rolę wychowania (kształcenia);
- filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne, kulturowe, biologiczne podstawy wychowania;
- teleologię i aksjologię wychowania (kształcenia);
- prawidłowości wychowania i kształcenia, teoretyczne systemy wychowania;
- cele, treści, zasady, metody, formy i środki działalności pedagogicznej;
- krytyczną analizę teoretycznych stanowisk, prądów, doktryn i kierunków pedagogicznych;
- metodologię pedagogiki (ogólną i badań) [1994, s. 245-246].

Zaprezentowane tu podejścia w kwestii przedmiotu badań świadczą nie tylko o jego złożoności, ale także o znacznej rozbieżności stanowisk zajmowanych przez różnych autorów. Należy zaznaczyć, iż przedmiot badań i zadania pedagogiki z niego wypływające (o czym wspomiano wcześniej) zmieniają się. Z. Kwieciński podkreśla, iż szczególnie dziś, w okresie parcia ku demokracji, dobrej gospodarce i pluralizmowi, pedagogika musi podjąć zadania zrozumienia współczesnych wyzwań, musi równocześnie wypowiedzieć całą prawdę o własnej przeszłości, musi także uznać konieczność gruntownej przebudowy potocznej kultury Polaków. Powinna również, uznając postmodernistyczną, radykalną krytykę tej swojej części, która nosi miano pedagogiki instrumentalnej i behawiorystycznej, poszukiwać wzorów uprawiania własnych badań, musi wreszcie szerzej otworzyć się na inne dyscypliny: filozofię, psychologię, socjologię, antropologię kulturową, biologię oraz głębiej korzystać z badań porównawczych i studiów międzynarodowych [1995, s. 37-39].

Z kwestią otwarcia pedagogiki na dorobek innych nauk związany jest kolejny problem miejsca tej dyscypliny wśród tych nauk. S. Kunowski stwierdza, iż miejsce pedagogiki wśród nauk przyrodniczych i humanistycznych wypada na centrum pomiędzy nimi, gdyż należy ona w części zarówno do jednych, jak i do drugich.

Jest nauką humanistyczną z uwagi na to, iż wychowanie jest dziełem kultury społeczeństwa, decydującymi w wychowaniu są cele i wartości, dzięki niemu człowiek osiąga podstawy człowieczeństwa. Ma jednocześnie swoją podbudowę przyrodniczą, jako że zajmuje się organizmem żywym w jego związkach z naturą, które w procesach wychowawczych ulegają humanistycznemu przeobrażeniu [1996, s. 41].

Metody badawcze

Owo „centrowe” usytuowanie pedagogiki, ze względu na jej zakres problemowy, ma swoje konsekwencje w metodologii badań pedagogicznych, a więc w metodach, technikach i narzędziach badawczych stosowanych dla rozpoznania złożonego przedmiotu zainteresowań. Przez **metodę** badań rozumieć można zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającą do rozwiązania określonego problemu naukowego. **Techniką** badań są czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów [Kamiński, 1974]. **Narzędzie** badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. Może nim być np. kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacyjny, magnetofon czy dyktafon a nawet zwykły ołówek. Stanowią one podstawowy element wyposażenia badacza [Pilch, 1995, s. 42].

Oczywiście, w pedagogice nie spotykamy się z taką jednoznacznością w kwestii terminologicznej, szczególnie jeśli chodzi o rozumienie relacji między tymi pojęciami. Metoda jest często utożsamiana z techniką, a ta z kolei z narzędziem badawczym. Sytuację tę należy uznać niewątpliwie za niekorzystną i choć nie rzutuje ona na wartość uzyskiwanych efektów badania naukowego, to prowadzi do wielu nieporozumień i osłabia status naukowy tej dyscypliny. O rozumieniu pojęcia powinny rozstrzygać ustalenia terminologiczne metodologii ogólnej nauk oraz dyrektywa intersubiektywnej komunikowalności, a o wyborze metody nie powinna rozstrzygać dowolna, subiektywna, lecz przedmiotowa i bezwzględna konieczność wynikająca z natury zadania, o które chodzi. Skoro zatem „zadanie do rozwiązania” przez pedagogikę leży na pograniczu nauk przyrodniczych i humanistycznych, to powinna się ona posługiwać metodami badania typowymi dla tych nauk.

Wśród metod przyrodniczych S. Kunowski [1996, s. 44-46] wymienia metody: obserwacyjne, eksperymentalne i statystyczne. Ich zastosowanie jest zasadne z uwagi na to, że w wychowaniu i rozwoju człowieka zachodzą takie zjawiska, które wymagają przyglądania się przebiegowi, bądź celowego wywoływania i powtarzania, bądź też zliczania przypadków ich pojawiania się. **Metody obserwacyjne** (nazywane też niejednokrotnie technikami) dotyczą albo działań wychowawczych, albo zmian rozwojowych w ich naturalnym przebiegu. Ich istotą jest gromadzenie danych drogą postrzeżeń i to zarówno postrzeżeń nieplanowych, prostych, jak i systematycznych, kontrolowanych z użyciem skomplikowanych technik i narzędzi badawczych. **Metody eksperymentalne**, stosowane w pedagogice, służą celowemu wywoływaniu zjawisk i zmia-

nie ich warunków dla wykrycia prawidłowości, które między nimi zachodzą. Zastosowaniu tych metod na gruncie nauk o wychowaniu towarzyszy sporo dylematów natury etycznej („eksperymentowanie” dotyczy człowieka i jego osobowości) jak też poznawczej. Ten ostatni problem podnosił wiele lat temu T. Kotarbiński pisząc, że wprawdzie ta „metoda prowadzi do cennych domysłów, nawet do cennych uogólnień, lecz na ogół bywa słusznie krytykowana, jako naiwna i mało wydajna” [1961, s. 186].

Równie wiele dyskusji wywołuje stosowanie w pedagogice metod statystycznych, które zmierzają do ujęcia strony ilościowej faktów, zjawisk i procesów wychowawczych. Przez wiele lat pedagogika (podobnie jak i inne nauki humanistyczne) cierpiała na kompleks metodologicznego kopciuszka [Pilch, 1995, s. 94] z powodu niewielkiej możliwości przekładania na język liczb i weryfikowania przy pomocy reguł logicznych badanych związków i zależności między zjawiskami pedagogicznymi. Stąd też niekiedy, nie bacząc na odrębność ontologiczną i poznawczą przedmiotu badań, podejmowano próby bezkrytycznego zastosowania statystyki w badaniach pedagogicznych. Pomijając spory między zwolennikami i przeciwnikami stosowania statystyki w naukach pedagogicznych, należy stwierdzić, iż metody statystyczne odgrywają znaczącą rolę w badaniach pedagogicznych, służąc przede wszystkim konstruowaniu prób badawczych, korelowaniu zmiennych oraz weryfikacji hipotez. Niekiedy chronią także przed przypisywaniem wyników więcej niż jest to uprawnione.

Inną grupę metod badawczych (obok przyrodniczych), wykorzystywanych w pedagogice stanowią metody zaczerpnięte z nauk humanistycznych, między innymi: wyjaśniające (tzw. eksplikacyjne), porównawcze i analityczne [Kunowski, 1996, s. 46-48]. **Metody eksplikacyjne** to badanie przez wyjaśnianie treści i wartości wytworów osób badanych, a wśród nich: spontanicznych prac (np. rysunki i wolne wypracowania), dokumentów tzw. osobistych (dzienniczki, pamiętniki, listy), dokumentów oficjalnych, szkolnych, lekarskich itp. Szczególne znaczenie przypisywane jest analizie treści dokumentów osobistych. W analizie tej wyróżnia się trzy sposoby podejścia do dokumentu: w pierwszym badacz interesuje się cechami samej treści, w drugim na podstawie treści próbuje sformułować wnioski o jej autorze, w trzecim interpretuje treść aby dowiedzieć się czegoś o odbiorcach treści bądź o skutkach jej oddziaływania.

Metody porównawcze znajdują zastosowanie głównie w analizie podobieństw i różnic organizacji szkolnictwa, treści nauczania, metod, teorii pedagogicznych w skali międzynarodowej. Ponadto służą zestawianiu różnic zjawisk rozwojowych w zależności między innymi od wieku, płci (metoda genetyczna) oraz zjawisk pedagogicznych przebiegających w czasie i przestrzeni (metoda historyczno-porównawcza).

Metody analityczne ułatwiają głębsze ujęcie treści dokumentów, źródeł historycznych, literackich, filozoficznych. Są one zbliżone w swej istocie do metod eksplikacyjnych, lecz przedmiot ich analiz jest znacznie szerszy i o innym charakterze niż to ma miejsce w przypadku tych drugich. Zaprezentowane tu stanowisko w kwestii metodologicznej płaszczyzny pedagogiki nie jest (o czym wspomniano wcześniej) jedynym i wyczerpującym istotę problemu. Literatura z tego zakresu

jest bardzo bogata, a na uwagę zasługują między innymi opracowania takich autorów jak: M. Łobocki [1982], A. Góralski [1989], T. Pilch [1996].

Pedagogika alternatywna i jej nurty

W charakterystyce pedagogiki jako dyscypliny naukowej (a także przedmiotu kształcenia) nie może zabraknąć istotnego elementu, jakim są współczesne tendencje i kierunki rozwoju tej dziedziny wiedzy, osadzone w szerszym kontekście, wykraczającym poza granice naszego kraju. Warto tu wspomnieć przede wszystkim o **pedagogice alternatywnej**, zwanej też krytyczną, choć jest kwestią dyskusji czy rzeczywiście terminy te oznaczają tożsamość.

Pedagogika krytyczna jest w większym stopniu refleksją niż naukowym systemem wiedzy o wychowaniu; jest krytyką istniejących teorii i praktyki edukacyjnej, odsłaniającą ich ukryte założenia i programy. Demaskuje, demistyfikuje, ale również wyjaśnia i interpretuje takie strony życia szkolnego jak: przymus, przemoc, promowanie uległej bezmyślności, zabijanie indywidualności i niezależności. Rzuca ponadto wyzwanie dotychczasowej pedagogice, zmusza ją do ponownego stawiania pytań o istotę wychowania, podstawy filozoficzne, możliwe drogi konstrukcji teorii, a także o jej związek z praktyką edukacyjną [Śliwerski, Szkudlarek, 1991, s. 7].

Pedagogika alternatywna wyrasta na gruncie krytyki pedagogiki naukowo - technicznej [Pytanie..., 1992, s. 7], jest formą opozycji wobec dotychczasowego sformalizowanego systemu edukacyjnego lecz, nawiązując do koncepcji pedagogicznych między innymi: M. Montessori, C. Freineta, H. Pestalozziego, formułuje nowe wizje i projekty przemian w systemach edukacyjnych. Jej alternatywność wyraża się w: humanizacji edukacji (autentycznej, nie pozorowanej), innej jej organizacji (odchodzenie od form lekcyjnych), realizacji modelu szkoły wspierającej wielokierunkowy rozwój aktywności uczniów (a nie traktowanej jako sumy przedmiotów nauczania).

Wśród wielu nurtów alternatywnych warto zwrócić uwagę na: pedagogikę holistyczną, pedagogikę „nowych klas”, pedagogię R. Steinera, pedagogikę Gestalt, *Flexischooling* czy wreszcie najbardziej kontrowersyjną spośród wymienionych - antypedagogikę.

Istotą **pedagogiki holistycznej** (całościowej) jest rozpatrywanie procesu kształcenia i wychowania w ścisłej łączności ze zjawiskami społeczno - politycznymi, ekonomicznymi, kulturowymi. W procesie tym, opartym na wartościach takich jak: wolność, demokracja, pluralizm, tolerancja, należy dążyć do przekazywania uczniom całkowitej prawdy o rzeczywistości. Cały proces kształcenia i wychowania powinien być przesycony atmosferą radości, optymizmu, energii twórczej, odprężenia psychicznego oraz koncentracji intelektualnej [Szyszko-Bohusz, 1989].

Pedagogika „nowych klas”, inspirowana przez ruch „nowego wychowania” przyjmuje jako podstawę następujące zasady:

- pełny rozwój osobowości dziecka, wykraczający znacznie poza „przekazywanie” niezmiennej wiedzy;

- przyjęcie takiej relacji pedagogicznej, w której ośrodkiem grawitacji systemu nauczania jest uczeń, jego potrzeby i zainteresowania;
- niezbędnym składnikiem procesu pedagogicznego jest obserwacja psychosocjologiczna dziecka prowadzona przez nauczyciela w czasie różnorodnych zajęć szkolnych i pozaszkolnych; jest ona podstawą do określenia jego wieku psychicznego i szkolnego (wieku kolekcjonowania, wrażliwości itp.);
- szacunek dla wszystkich ze strony każdego i dla każdego ze strony wszystkich [Lefevre, 1988].

Skupienie uwagi i zainteresowania na dziecku jest również istotą kolejnego nurtu - **pedagogii R. Steinera**, zwanego także pedagogiką waldorfską lub antropozoficzną. Proces wychowania, w myśl założeń tego nurtu, wymagający ogromnej wiedzy antropologicznej, jest procesem, w którym w równym stopniu uczestniczą dzieci, jak i dorośli. Stąd też podstawowe wskazanie dla nauczycieli, rodziców i wychowawców brzmi, że muszą siebie samych wychowywać przy dziecku i równomiernie z nim. Szkoła waldorfska jest bezstresową i partnerską, w której jednak wolności nie utożsamia się z chaosem i brakiem ograniczeń. Wychowanie nie-represyjne to stwarzanie dzieciom i młodzieży harmonijnego, pięknego w swej istocie otoczenia po to, by mogły nauczyć się jak najgłębiej doświadczać, przeżywać i rozumieć świat [Lindenberg, 1993].

Nurtem alternatywnym jest także **pedagogika Gestalt** (postaci), mająca swój rodowód w psychoterapii. Podstawowym dla tego nurtu jest założenie, by w nauczaniu - uczeniu się i wychowaniu koncentrować się na całościowym podejściu do osoby, doświadczającej kontaktu z otoczeniem i w sposób integralny zajmować się jej sferą myśli, uczuć i działania. Istotne w tej mierze jest uwzględnianie i wspieranie idei kontaktowania się osób w obszarach „ja” (jednostki), „my” (grupy), „to” (temat, przedmiot) i „głob” (społeczne i ekologiczne otoczenie). Naczelnym celem pedagogiki postaci jest przyczynianie się do nadawania procesom pedagogicznym znaczenia osobotwórczego, dzięki uwzględnianiu indywidualnych i zróżnicowanych potencjałów rozwojowych uczniów [Burow, 1991].

Alternatywą dla tradycyjnej pedagogiki, nieco inaczej postrzegającą edukację niż prezentowane dotąd kierunki, jest **flexischooling**, czyli edukacja elastyczna lub edukacja inaczej. *Flexischooling*, to podejście pozwalające uniknąć wariantu „albo - albo”, „to lub tamto”, tak charakterystycznych dla poprzednich rozwiązań, stwarzające możliwość skorzystania z różnych form edukacji (od autorytarnej poprzez demokratyczną, aż po autonomiczną). Zakłada ono między innymi, że:

- nie ma jednego miejsca dla edukacji; może ich być kilka: szkoła, dom, miejsce pracy, muzeum, biblioteka;
- rodzice są aktywnymi partnerami i współpracownikami szkoły;
- obecność nauczyciela w procesie dydaktycznym nie jest niezbędna; nie oczekuje się ponadto od niego działań wyłącznie nieautorytarnych, ale także autorytarnych i występowania w różnych rolach;
- możliwe do realizacji są różnorodne programy, tworzone w oparciu o rozmaite kryteria [Meighan, 1991].

Najbardziej radykalnym nurtem, dotyczącym edukacji, jest **antypedagogika**, przeciwna pedagogicznej teorii młodego człowieka. Zrodziła się przed wieloma laty na kanwie stale aktualnych pytań o istotę i funkcje wychowania. Rozbieżności i kontrowersje wokół konstruktywnego budowania wiedzy o tym zjawisku, a także niezadowolające efekty praktycznej działalności wychowawczej, rodzą pytania o celowość wychowania i jego skuteczność - stąd też pojawienie się teorii antypedagogicznej jako przeciwstawnej wszystkim poglądom przypisującym wychowaniu moc sprawczą i właściwości kreatywne. Antypedagogika, rozumiana także jako filozofia życia oraz styl życia bez wychowania, przeciwstawia się pedagogicznemu widzeniu świata i opiera się na innej niż *homo educandus* koncepcji człowieka.

Wyrazicielami tego nurtu są: amerykański pedagog C. Bereiter, szwajcarska psychoanalityczka A. Miller niemieccy psychologowie i publicyści: E. Braunmühl i H. Schonebeck. Naczelną ideę antypedagogiki można wyrazić w hasło „**wspierać zamiast wychowywać**”. Wspieranie jest tą formą ludzkiej aktywności, której właściwością jest dobrowolność - jeden człowiek (dziecko) oczekuje pomocy i chce być wspierany, drugi (dorosły) jest gotów udzielić pomocy, wspierać potrzebującego. Wspieranie zachodzi na bazie wzajemnej równowagi: dorosły - dziecko i autentycznych, przyjaznych stosunków między nimi. Każdy z uczestników powyższej relacji wie, co dla niego jest najlepsze, ma możliwość mówienia i ponoszenia odpowiedzialności za siebie. Dorosły wspomaga mniej dorosłego w realizacji życzeń postrzeganych i artykułowanych przez niego tak długo jak chce i może to czynić; ma równocześnie prawo do przeciwstawiania swojego autorytetu autorytetowi dziecka oraz prawo do obrony koniecznej. Jest przyjacielem dziecka, a nie jego wychowawcą [Schonebeck, 1991].

Opisując alternatywy pedagogiczne, nie sposób pominąć istniejącej, w wielu przypadkach od lat, **edukacji wyspowej**. Wyspy oporu edukacyjnego, ich powstawanie i istnienie wiąże się zawsze z istniejącym porządkiem społeczno-politycznym w danym kraju i jest wyrazem niezgody na obowiązujące aktualnie rozwiązania oświatowe. Często edukacja wyspowa zwana jest też wyspami przetrwania i oporu bowiem walczy o przetrwanie wartości z monopolem starego paradygmatu edukacyjnego, z szeregiem aksjomatów i dogmatów pedagogicznych. Zarazem są to „wyspy przyszłości”, które, jak podkreśla R. Łukaszewicz [1991, s. 110], zawsze inspirowały człowieka poprzez zderzanie rzeczywistości z odwagą wypowiedzenia własnego, odmiennego zdania. Ich funkcją jest pogłębianie świadomości społeczeństw wychowujących, ujawnianie rodzących się aspiracji i dążeń edukacyjnych ludzi, a nie instytucji czy systemów oświatowych. W dziejach myśli i praktyki edukacyjnej było wiele „wyspowych” rozwiązań alternatywnych jak np. Wolna Gmina Szkolna Gustawa Wynekena w Wickersdorf (1906 r., Niemcy), Republika Forda prowadzona przez Homera Lane’a (1907 r., k/Detroit) czy Dom Sierot Janusza Korczaka (1919 r., Warszawa). Współcześnie przykładem wysp oporu i przetrwania są małe społeczności kontrkulturowe typu *yuppies* czy *new age*.

Obok wysp oporu i przetrwania mamy do czynienia w przestrzeni edukacyjnej z wyspami alternatyw koniunkcyjnych, których cechą charakterystyczną są zmiany

w granicach wyznaczonych przez społeczny system wartości i prawo. Nowy projekt edukacyjny jest równocześnie „inny”, ale „swój”. Wśród tego typu alternatyw wymienić należy publiczną szkołę w Gievenbeck (Niemcy), Summerhill A. S. Neilla (Anglia) czy wreszcie ASSA (Autorska Szkoła Samorozwoju we Wrocławiu).

Dylematy relacji teorii i praktyki pedagogicznej

Ostatnie z wskazanych wyżej alternatyw mają nie tyle wymiar teoretyczny, co praktyczny. Oczywistym jest jednak, iż praktyka i teoria powinny być ze sobą ściśle powiązane, szczególnie wtedy, gdy mowa o pedagogice. Wprawdzie zdania na temat związków teorii i praktyki pedagogicznej są podzielone, ale zdecydowana większość badaczy podziela pogląd R. Schulza [1985, s. 32-33], iż nauka wpływa na zmianę praktyki, na jej „przeobrażenia, ewolucję, rozwój, a (...) stan praktyki pedagogicznej wpływa na rozwój nauki, warunkuje - w dość szerokich granicach - jej sukcesy i niepowodzenia”. Można przyjąć, że teoria i praktyka pedagogiczna stanowią dwie różne, ale nie przeciwstawne sfery rzeczywistości, są częściami tego samego świata humanistycznego. Spotykają się na wspólnej płaszczyźnie i choć zmierzają ku sobie różnymi drogami, to istnieje między nimi dwukierunkowa zależność, określona trafnie przez cytowanego tu R. Schulza.

Odmienne stanowisko w powyższej kwestii prezentuje T. Hejnicka-Bezwińska, zdaniem której „zmiany w tożsamości pedagogiki, które dokonały się i dokonują w pedagogice polskiej, miały u swych podstaw zmiany w pojmowaniu relacji między teorią a praktyką jako kategoriami filozoficznymi” [1989, s. 269-270]. Autorka twierdzi, iż współczesna pedagogika ewoluuje od paradygmatu pedagogiki tradycyjnej - filozofii wychowania, oddzielającej teorię od praktyki, przez paradygmat pedagogiki instrumentalnej, nadającej prymat praktyce i minimalizującej myślenie teoretyczne do paradygmatu pedagogiki epistemologicznej, opartej na myśleniu filozoficznym i myśleniu teoretycznym, traktującej poznanie jako działanie. W poglądach autorki wyraźne jest upominanie się o teoretyczność pedagogiki, a więc traktowanie jej nie w sposób instrumentalny, oznaczający zawężenie do pedagogii (ideologii edukacyjnych) lub metodyki (projektującej realizację badań edukacyjnych) [1995]. Taki właśnie sposób pojmowania teorii pedagogicznej (instrumentalny, utylitarny) zauważa się u znacznej części nauczycieli, ale także u wielu pedagogów - badaczy.

Nie sposób tu jednoznacznie rozstrzygnąć, które ze stanowisk w kwestii związku teorii z praktyką pedagogiczną są słuszne, a które należy pominąć z racji braku naukowo uzasadnionej argumentacji. Problem ten nie jest ani nowy, ani specyficzny dla pedagogiki. Trafnie ujmuje go E. Zaręba, pisząc: „praktycy od zawsze skarżą się, że naukowcy nie realizują potrzeb praktyki, nie śledzą jej osiągnięć, a budowane przez nich teorie są mało praktyczne. Przedstawiciele nauki bądź programowo odcinają się od związków z praktyką, bądź zarzucają praktykom nienadążanie za rozwojem nauki, brak zainteresowania wynikami badań teoretycznych i zbyt opieszale wdrażanie ich do swej pracy” [1989, s. 17].

Uwagi końcowe

Reasumując należy podkreślić, iż współczesna pedagogika jest uwikłana w dylematy, antynomie, paradoksy. Może z jednej strony poszczycić się ogromnym dorobkiem teoretycznym, piśmienniczym, interesującymi projektami edukacyjnymi, zrealizowanymi w części lub całości, z drugiej zaś staje wobec wielu wyzwań współczesnego świata, którym będzie jej trudno sprostać jeśli nie przełamię dotychczasowych stereotypów myślenia o edukacji, jej funkcjach i zadaniach.

Niełatwym zatem jest kształcenie w zakresie pedagogiki kandydatów na nauczycieli. Nie umiemy dziś w sposób jednoznaczny odpowiedzieć na nasuwające się pytania:

- czy badać i krytycznie analizować światowe tendencje w teorii pedagogicznej, a w konsekwencji poszukiwać rozwiązań, które są bliskie praktyce pedagogicznej;
- czy przenieść gotowe rozwiązania (teoretyczne i praktyczne), wypracowane przez pedagogikę np. europejską, amerykańską;
- czy kontynuować, przy równoczesnej modyfikacji lub zmianie paradygmatu, polską myśl pedagogiczną i doświadczenia w zakresie jej realizacji;
- czy, korzystając z dorobku pedagogiki światowej, tworzyć w sensie teoretycznym i praktycznym, polską pedagogikę, uwzględniającą złożoność i specyfikę jej społecznego kontekstu (kultury, historii, religii, ideałów i wzorów osobowych).

Niezależnie od tego, jaki będzie kierunek poszukiwań badawczych w zakresie pedagogiki - form oraz sposobów jej nauczania, jedno jest pewne - „w tym przełomowym okresie potrzebna jest inna pedagogika, która nie narzuca człowiekowi gotowych wzorów i modeli wychowawczych; pedagogika, która nie urabia człowieka według społecznie uznanych wzorów osobowych i wzorów zachowań, z góry przypisanych ról” [Gnitecki, 1989, s. 42].

Refleksji w tym zakresie warto szukać w opracowaniach, między innymi takich autorów jak: T. Hejnicka-Bezwińska, S. Kunowski, Z. Kwieciński, T. Lewowicki, J. Rutkowiak, B. Śliwerski. Inspiracją do własnych pomysłów i rozwiązań mogą być także opracowania autorów, których myśli wykorzystano w opracowaniu niniejszego tekstu. Żadne z opracowań tu cytowanych, jak też wiele interesujących, które nie zostały wykorzystane w tych rozważaniach, nie zawiera gotowych „recept” w zakresie działalności wychowawczej i jej skutków. Nie takie bowiem jest ich przeznaczenie. Obowiązkiem jednak każdego, kto chciałby w przyszłości być pedagogiem, jest poznawanie myśli pedagogicznej, jej analiza i rozumienie, aby na tej podstawie budować swój własny warsztat pracy nauczycielskiej, wychowawczej, badawczej.

Bibliografia:

- Burow O. A., Czym jest pedagogika Gestalt, [w:] Nieobecne dyskursy, Z. Kwieciński (red.), Toruń 1991.
- Denek K., Szałachowska R., Polska droga ku edukacyjnej Europie, Edukacja, 1993 nr 2.

- Gnitecki J., Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki, Poznań 1989.
- Hejnicka-Bezwińska T., Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności, Warszawa 1997.
- Hejnicka-Bezwińska T., W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno - metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan), Bydgoszcz 1989.
- Kamiński A., Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej, [w:] Metodologia pedagogiki społecznej, R. Wroczyński, T. Pilch, (red.) Wrocław 1974.
- Kiciński K., Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym, Warszawa 1993.
- Konarzewski K., Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1982.
- Kotarbiński T., Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Warszawa 1961.
- Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1996.
- Kwieciński Z., Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki, [w:] Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii, B. Śliwerski (red.), Łódź-Kraków 1995.
- Lefevre L., Psychopedagogika „nowych klas”, [w:] Rozprawy o wychowaniu, M. Debesse, G. Mialaret (red.), t. I, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., Przemiany oświaty, Warszawa 1994.
- Lindenberg Ch., Szkoła bez lęku, Warszawa 1993.
- Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1982.
- Łukaszewicz R., Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości, Wrocław 1991.
- Meighan R., Edukacja elastyczna. Toruń 1991.
- Metody badań pedagogicznych, A. Góralski (red.), Warszawa 1989.
- Murawska A., O sensie pracy nauczyciela. Jak kształcić przyszłych nauczycieli, Pedagogika Szkoły Wyższej, 1995 nr 3.
- Palka S., Stan i możliwości rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce, [w:] Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość, S. Michalski, R. Ossowski (red.), Bydgoszcz 1994.
- Pedagogika ogólna, tradycja - terażniejszość - nowe wyzwania, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 1995.
- Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995.
- Potulicka E., Demokracja, obywatel, osoba a edukacja - trzy perspektywy, Ruch Pedagogiczny, 1993 nr 5-6.
- Pytanie - dialog - wychowanie, J. Rutkowiak (red.), Warszawa 1992.
- Schonebeck H., Antypedagogika w dialogu, Toruń 1991.
- Schulz R., Związek teorii pedagogicznej z praktyką oświatową, Edukacja, 1985 nr 4.
- Śliwerski B., Szkudlarek T., Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Kraków 1991.
- Wiatrowski Z., Nauczyciel szkoły zawodowej, dawniej, dziś, jutro, Bydgoszcz 1990.
- Zaręba E., Nauki humanistyczne a praktyka społeczna, [w:] Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna, S. Palka (red.), Warszawa-Kraków 1989.