

KS. MARIAN NOWAK

DYSKUSJE NAD PEDAGOGIKĄ JAKO NAUKĄ

W swojej cennej pracy, mającej na celu ukazanie stanu świadomości teoretyczno-metodologicznej we współczesnej pedagogice polskiej, T. Hejnicka-Bezwińska podkreśla fakt "odcięcia polskiej pedagogiki jako nauki od tradycji europejskiej i tradycji polskiej pedagogiki z okresu II-giej Rzeczypospolitej"¹. Konsekwencją takiego "odcięcia", według autorki, są m.in. przemiany jakie zaszły w samej pedagogice polskiej, która z nauki teoretyczno-praktycznej (ściśle związanej z filozofią i naukami teoretycznymi o człowieku i świecie człowieka) staje się pedagogiką praktyczną. Pedagogika praktyczna z kolei była coraz bardziej podporządkowana celom i zadaniom wysuwanych przez poszczególne ekipy rządowe. Taki stan rzeczy prowadził do sytuacji istniejącego obecnie kryzysu pewnej orientacji teoretyczno-metodologicznej we współczesnej pedagogice polskiej².

Niniejszy artykuł stawia sobie za cel włączenie się do rozważań nad stanem świadomości teoretyczno-metodologicznej w pedagogice współczesnej, wnosząc pewne aspekty wychodzące poza kontekst polski i odwołując się do doświadczeń w tym zakresie problemów w pedagogice europejskiej, a zwłaszcza włosko-francuskiej. Podjęcie zagadnień związanych z naukowością pedagogiki w kontekście innych krajów może stanowić jeden ze sposobów ponownego wchodzenia pedagogiki polskiej w tradycję pedagogiczną europejską.

W niniejszym artykule rozważamy niektóre podstawowe problemy w pedagogice, zwłaszcza te, które dotyczą pytania o sens i istotę pedagogiki jako nauki.

¹ T. Hejnicka-Bezwińska. *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej. (Geneza i stan)*. Bydgoszcz 1989 s. 9.

² Tamże s. 10-11.

1. CZY PEDAGOGIKA JEST NAUKĄ?

Często słyszy się odpowiedzi przeczące na wyżej postawione pytanie, w każdym bądź razie ciągle żywa jest dyskusja także w pedagogice europejskiej nad jej stanem teoretyczno-metodologicznym. Ta dyskusja zdaje się wypływać z samej istoty pedagogiki jako nauki zajmującej się procesem wychowania. Wychowywać zaś oznacza w ogólności oddziaływać w sposób świadomy i celowy na inną osobę, a to oddziaływanie charakteryzuje się tym, że dotyczy sfery ducha.

Czy można więc mówić o nauce zbudowanej na faktach intencjonalnych i duchowych?

Odpowiedź na tak postawiony problem z konieczności prowadzi do zaprzeczenia i przyznania racji albo filozofom idealistom, którzy widzieli pedagogikę jako część filozofii, albo Durkheimowi, który widział pedagogikę jako część socjologii. Na taki stan rzeczy w pedagogice wpływa wiele charakterystycznych czynników:

a) sam sposób poznania naukowego w pedagogice, gdzie zbliżamy się do przedmiotu jej badań drogą poznania ("odczucia") przednaukowego, poznania filozoficznego, poznania empirycznego oraz tworzymy własny język naukowy³;

b) przynależność procesu wychowania (przedmiotu pedagogiki) do różnych sfer rzeczywistości ludzkiej: od biologicznej, psychologicznej, społecznej, historycznej, aż po filozoficzną i teologiczną⁴;

c) dostrzeganie możliwości zastąpienia pedagogiki innymi naukami, zwłaszcza tzw. naukami humanistycznymi albo też naukami społecznymi, jak: biologia, psychologia, socjologia, antropologia kulturowa, lingwistyka itp.;

d) uzależnienie i podporządkowanie pedagogiki decyzjom wynikającym z ekonomii, polityki, ideologii, kultury, religii, i innych, podejmowanym przez poszczególne społeczeństwa i funkcjonującym w określonych układach historycznych;

e) występowanie problematyki dotyczącej wartości, konieczność uwzględnienia twierdzeń dotyczących ważności przepisów, norm itp.;

f) konieczność wypowiedziania sądów o wartościach, wskazywanie na cele do osiągnięcia, wypowiedzianie prognoz dotyczących przyszłości wychowania.

Wyżej wymienione racje sprawiają, że w pedagogice może wydawać się bardzo trudne osiągnięcie poziomu naukowego takiego, który wzniosłby się ponad to, co utopijne, ideologiczne, religijne czy mistyczne. Z tym łączy się następny

³ Por. S. de Giacinto. *Epistemologia pedagogica*. W: *Nuovo dizionario di pedagogia*. A cura di G. Flores d'Arcais. Roma 1982 s. 412-424; C. Nanni. *Educazione e scienze dell'educazione*. Roma 1984 s. 11.

⁴ Na ten fakt zwracał uwagę już w 1928 r. ks. Romano Guardini (*Grundlegung der Bildungslehre*. "Die Schildgenossen" Burg Rothenfels a. M. 1928 nr 8 s. 314-339, zwł. s. 323).

wniosek: wyniki badań poszczególnych dyscyplin naukowych, nie mogą dać wyczerpującej informacji o rzeczywistości nas interesującej czy ukazać jakiś pełny obraz działania wychowawczego konkretnego, gdyż mówienie o wychowaniu zawiera w sobie zawsze elementy teorii i interpretacji rzeczywistości. Z tego powodu widzi się pedagogikę jako naukę postulującą jedynie pewne stany pożądane, nie traktuje się jej natomiast jako nauki w pełnym tego słowa znaczeniu⁵.

Mimo tych wątpliwości często mówi się jednak o "pedagogice naukowej", "naukach o wychowaniu" oraz o "pedagogice jako nauce", co jest rozumiane w podobny sposób jak stwierdzenie "medycyna naukowa" czy "nauki medyczne"⁶.

Skąd bierze się stwierdzenie "pedagogika jako nauka"? Metoda naukowa zmierza do odkrycia praw, które rządzą rzeczywistością; nauki przyrodnicze i ściśle mówią nam o tym co jest, nie mają natomiast na uwadze problemów natury moralnej, tzn. tego, czy coś jest dobre czy złe. Wiedza o tym, jak przebiega wychowanie, może stanowić jedynie część w problematyce pedagogicznej, w której wyróżnia się zazwyczaj dwa poziomy: poziom opisowo-deskryptywny i poziom normatywny. Nie wyczerpuje to jednakże całości jej problemów. W pedagogice chodzi o człowieka uważanego za istotę o bardzo złożonej strukturze, podatną na wychowanie. Na skutek tego należy brać pod uwagę różne dziedziny nauki zajmujące się człowiekiem: biologię, fizjologię, psychologię, socjologię, historię itp., co może powodować brak spójności w pedagogice jako nauce.

To prawda, że pedagogika jest nauką bardzo złożoną i ma wewnętrzną spójność podobną do takiej, jaką zauważa się w medycynie. Polega ona na występowaniu faktów, które przynależą do obszarów badania innych nauk rozpatrywanych wewnątrz pewnej jednolitej perspektywy. Jest to perspektywa pedagogiczna⁷. Inaczej mówiąc, pedagogika ma swój własny przedmiot badania (tj. proces wychowania) i chociaż jest on związany z psychicznym, społecznym, historycznym wymiarem rzeczywistości ludzkiej nie może zamykać się jedynie do zakresu badań empirycznych. Takie stwierdzenie rodzi jednak wiele problemów natury teoretyczno-metodologicznej w pedagogice, które rozważymy poniżej.

2. PODSTAWOWE PROBLEMY NATURY TEORETYCZNO-METODOLOGICZNEJ W PEDAGOGICE

Do podstawowych problemów, na które chcemy zwrócić uwagę należą m.in.:
a) związek pomiędzy wychowaniem a układami historyczno-społecznymi w danym

⁵ Por. N a n n i, jw. s. 12.

⁶ Por. E. P l a n c h a r d. *Introduzione alla pedagogia*. Brescia 1966 s. 19-21.

⁷ Tamże.

społeczeństwie, które rzutują na pedagogikę jako naukę; b) próba znalezienia modelu współpracy pomiędzy pedagogiką a naukami szczegółowymi; c) dylemat pomiędzy "naukami o wychowaniu" a pedagogiką jako nauką.

Ad a) Problem związku pomiędzy stanem świadomości teoretyczno-metodologicznej w pedagogice a układami historyczno-społecznymi

Rozwój sytuacji w dyskusji nad stanem świadomości teoretyczno-metodologicznej w pedagogice można analizować od strony relacji zachodzących pomiędzy problematyką pedagogiczną a przemianami społecznymi. Widzi się wpływ ideałów, jakie zaznaczyły się po drugiej wojnie światowej w Europie na wychowanie i problematykę pedagogiczną. Między innymi doszły do głosu ideały wolności, demokracji, sprawiedliwości społecznej, równości, solidarności, podmiotowości wychowanka. Pedagogika miała za zadanie włączyć się w dzieło formacji człowieka i obywatela według tych wielkich wyżej wymienionych ideałów⁸.

Patrząc wstecz na trzy ostatnie dziesięciolecia naszej historii, a zwłaszcza w latach sześćdziesiątych dostrzegamy, że wraz z pojawieniem się ideologii rozwoju i postępu, wiary w potęgę nauki i techniki, także wychowanie zostało mocno naznaczone przez te prądy i często jest ono widziane jako wypadkowa rozwoju ekonomiczno-społecznego. W związku z tymi tendencjami w szkole zwracano uwagę na umiejętność pracy i nabywanie sprawności potrzebnych w bezpośrednim działaniu. Okres rządów lewicy i związany z tym wpływ odpowiednich ideologii doprowadził w wielu krajach do wyakcentowania funkcji wychowania jako czynnika zmian społecznych. Równocześnie dążenie wielu nauk do wniesienia swojego wkładu w problematykę pedagogiczną przyczyniło się do powstania różnych kierunków badań, np. wkład psychologii i psychoanalizy połączony z zainteresowaniem się dynamiką grupy i jej znaczeniem w socjalizacji daje miejsce konkretnym inicjatywom w zakresie tzw. otwartych szkół, szkoły bez ścian, szkoły bez katedry profesorskiej. Zwraca się uwagę na poznanie zindywidualizowanie, spontaniczność i wolność w uczeniu się w relacji do tzw. autorealizacji personalnej⁹.

Powyższe zmiany w praktyce szkolnej i wychowawczej zrodziły potrzebę nowych poszukiwań, jeśli chodzi o problematykę teoretyczno-metodologiczną, dotychczas przeoczoną z racji poszukiwania jedynie konkretnych technik wychowania¹⁰.

⁸ Por. C. N a n n i. *Pedagogia in discussione*. "Orientamenti pedagogici" Roma 1989 nr 5 s. 890-914, zwł. 895.

⁹ Wyrażenie, które spotykamy u K. Rogersa. *Freedom to learn*. Columbus (Ohio) 1969.

¹⁰ Por. G. M. B e r t i n. *Società in trasformazione e vita educativa*. Firenze 1969; *La mia pedagogia*. A cura di G. Flores d'Arcais. Padova 1972.

Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wraz z pojawieniem się kryzysu systemu struktur społecznych i kryzysu kulturalnego w społeczeństwie europejskim, również pedagogika uczestniczyła w tzw. trudnych latach siedemdziesiątych. Pojawiły się m.in.: radykalna krytyka systemu wychowania i dotychczasowego stanu badań pedagogicznych, oznaki kontestacji oraz widzenie wychowania i pedagogiki jako narzędzi ideologii, podporządkowanego władzy rządzącej i mającego na celu zagwarantowanie istniejącego *status quo*. Wyłoniła się też koncepcja w pedagogice, którą "obwinia się" za wzmocnienie jedynie władzy nauczyciela i jego miejsca w społeczeństwie oraz maskowanie ścisłych powiązań pomiędzy wychowaniem a całym systemem kontroli społecznej. Pedagogom nie pozostawało więc nic innego jak znalezienie nowej drogi poprzez krytykę istniejącego w społeczeństwie systemu wychowania lub prowadzenia badań psychosocjologicznych popartych badaniami teoretyczno-światopoglądowymi opartymi o teorie krytyczne, jak np. tzw. Szkoły Frankfurckiej czy psychoanalizy freudowskiej.

W praktyce wychowawczej dochodzi często do przesadnego zaznaczania centralnego miejsca wychowanka, dziecka i młodzieńca w relacji do dorosłego. Podkreśla się ważność poznawania, która jest ponad nauczaniem. Jednym słowem – uznaje się subiektywizm przed obiektywizmem. Coraz bardziej zaczyna się dostrzegać złożoność procesu wychowania. W odpowiedzi na wyłaniające się problemy pedagogiczne podkreśla się z jednej strony ważność pedagogiki widzianej jako nauka unidyscyplinarna, z drugiej zaś pojawiają się jednak propozycje przyjęcia nowej formy pedagogiki zorganizowanej jako "wielość nauk o wychowaniu", tzn. zespołu nauk i dyscyplin naukowych, które "zejdą się razem", aby przeanalizować różne aspekty wychowania¹¹.

W latach osiemdziesiątych pojawiło się pojęcie tzw. cichej rewolucji¹², która zmieniła i ciągle zmienia indywidualny i społeczny styl życia w Europie Zachodniej. Oznaki tego nowego stylu życia to: zainteresowanie jakością życia, problemem pokoju i ekologii, obrona praw ludzkich i obywatelskich, świadomość własnej godności, zwiększona aktywność polityczna, problem emancypacji kobiet itp. Problemy te formułują nowe wymagania pedagogice i stawiają pod znakiem zapytania podstawy badań pedagogicznych (przynajmniej w odniesieniu do jej tradycyjnych problemów, jak: indywidualność osobowa, wiara w racjonalność i jej możliwości oświecenia i kierowania działalnością ludzką, wiara w postęp, rozwój naukowy i techniczny)¹³. Lata osiemdziesiąte nazywa się w

¹¹ Por. A. G r a n e s e. *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze 1975.

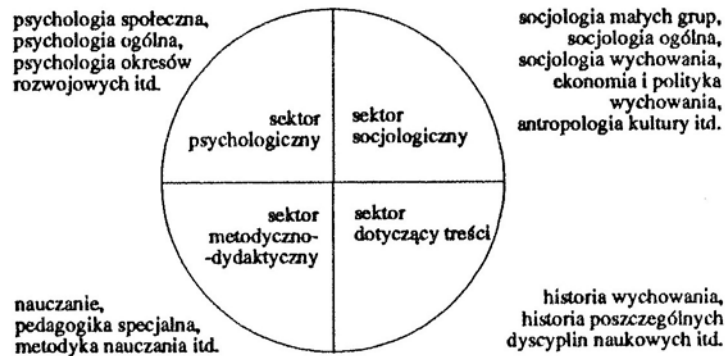
¹² Por. R. I n g l e h a r t. *La rivoluzione silenziosa*. Milano 1983.

¹³ Por. N a n n i. *Pedagogia* s. 899; R. M a s s a. *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano 1988.

pedagogice okresem przejściowym, który ma doprowadzić do powstania pedagogiki jako nauki empirycznej współpracującej z filozofią wychowania i poszukującej projektów rozwiązań dla działalności wychowawczej¹⁴. Czasami okres ten postrzega się jako moment ostatecznego kryzysu w pedagogice, jeśli chodzi o możliwość utrzymania jej statusu jako nauki unidyscyplinarnej. Uważa się też często, odwołując się do Durkheima, że możliwości pedagogiki jako nauki monolitycznej zależałyby od powstania pewnej wspólnej koncepcji społeczeństwa, w którym zaistniałaby "jedność moralna" w odniesieniu do celów wychowawczych¹⁵.

Ad b) Poszukiwania wokół modeli współpracy pomiędzy pedagogiką a naukami szczegółowymi

Wyżej przedstawione problemy historyczno-społeczne, które są tłem i zarazem środowiskiem występowania procesu wychowania, ukazały złożoność problematyki pedagogicznej. Związek procesu wychowania z tak różnymi sferami rzeczywistości wskazuje na problemy dotyczące autonomiczności pedagogiki jako nauki. Chodzi o wypracowanie modeli współpracy pomiędzy poszczególnymi naukami a pedagogiką.



¹⁴ Por. Grane se, jw. s. 49-50.

¹⁵ G. A v a n z i n i. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse 1976 s. 78-81.

Pojawiło się wiele propozycji takich modeli. Między innymi A. Visalberghi przedstawił model ułożenia relacji między poszczególnymi naukami o wychowaniu. Wyszczególnił w tych naukach następujące sektory: socjologiczny, treściowy, metodyczno-dydaktyczny i psychologiczny (rys. 1¹⁶).

W propozycji tej brakuje jednak miejsca dla dyscyplin o wielkim znaczeniu w pedagogice, jak np. filozofia wychowania, pedagogika ogólna, pedagogika eksperymentalna czy pedagogika porównawcza.

Inną propozycję dają G. Mialaret i M. Debesse, którzy proponują usystematyzowanie poszczególnych nauk o wychowaniu według następującego schematu:

1° – dyscypliny uprawiające refleksję (dedukcję), tzn. filozofia i teologia wychowania,

2° – dyscypliny dostarczające dokumentacji na temat systemów i metod, które ujmują ich istotę (w historycznym oglądzie – historia wychowania, jak też w perspektywie przestrzennej – pedagogika porównawcza),

3° – dyscypliny nazywane podstawowymi: biologia, psychologia, socjologia,

4° – dyscypliny posługujące się metodami i technikami wyżej wymienionych nauk, które analizują z własnych punktów widzenia sytuacje wychowawcze wychowawców i wychowanków: biopedagogika, psychopedagogika, socjopedagogika,

5° – studium metod wychowania¹⁷.

Pełniejsza jednak jest propozycja P. Braido, który przyjmuje nie jedno tylko, lecz dwa kryteria klasyfikacji poszczególnych nauk o wychowaniu. W ten sposób powstaje model tzw. współrzędnych (koordynat) kartezjańskich, w których:

– jedna współrzędna jest dana przez różne aspekty rzeczywistości wychowania (nauki eksperymentalne i nauki o technikach wychowania);

– drugą współrzędną otrzymujemy w różnych poziomach i stopniach wiedzy naukowej, stopniach abstrakcji (filozofia wychowania byłaby na najwyższym poziomie). Badanie naukowe w pedagogice opierałoby się w ten sposób na strukturze interdyscyplinarnej, jednolitej i wieloaspektowej, a w odniesieniu do pola zainteresowań – całościowej. Wiedza pedagogiczna stawałaby się częścią filozofii, poszukując sensu, istoty wychowania jako takiego; stawałaby się częścią teologii (teologia wychowania), poszukując związków wychowania z rzeczywistością nadprzyrodzoną łaski oraz dyspozycyjnością człowieka w relacji do daru nowego stworzenia Bożego. Pozostawanie natomiast na poziomie badań empirycznych lub poszukiwanie konkretnych technik wychowania prowadzi do zawężenia pedagogiki jako nauki empirycznej lub nauki o technikach wychowania¹⁸.

¹⁶ A. Visalberghi. *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano 1978 s. 21.

¹⁷ M. Debesse, G. Mialaret. *Trattato delle scienze pedagogiche*. T. I. Roma 1971 s. 41.

¹⁸ Por. P. Braido. *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*. Zürich 1968 s. 127-141.

W tym zakresie pojawia się problem tzw. multidyscyplinarności. Zachodzi ona wtedy, gdy na jeden temat wypowiadają się różni eksperci, bez jakiegokolwiek współdziałania, interakcji między sobą. Bardziej jednak niż o multidyscyplinarności należy mówić o interdyscyplinarności, co oznacza, że między poszczególnymi specjalistami zachodzi współdziałanie i wymiana kompetencji, dotycząca wyboru pewnej wspólnej metodologii naukowej czy też metodologii, które są zbieżne. Interdyscyplinarność więc to nie tylko proste zgrupowanie poszczególnych dyscyplin, ale też wspólna metodologia pracy naukowej służąca poszukiwaniom jednolitych rozwiązań.

Wspomniane wyżej propozycje dotyczące modeli klasyfikowania poszczególnych nauk o wychowaniu w zakresie problematyki pedagogicznej stanowią ważny punkt w rozwoju nowej koncepcji wiedzy pedagogicznej, zmierzającej do stawiania się nauką interdyscyplinarną. Interdyscyplinarność zaś to pewien sposób rozważania wewnętrznych problemów (intradyscyplinarność) w każdej dyscyplinie naukowej. Jest to swego rodzaju sposób "produkcji wiedzy", informacji, strategii i metod, które "przechodzą" niejako granice poszczególnych dyscyplin, tzn. są transdyscyplinarne. Być może interdyscyplinarność będzie jednym ze sposobów wchodzenia w tzw. dyscypliny naukowe graniczne, stojące na granicy pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami¹⁹.

Ad c) Zespół nauk o wychowaniu czy pedagogika?

Historia nauki ukazuje, jak dokonuje się w każdej nauce pewne ciągle przechodzenie od rzeczy, przedmiotu jednej tylko nauki, do rzeczy, przedmiotu większej liczby nauk. Również na poziomie poznania naukowego, podobnie jak to jest na płaszczyźnie ekonomicznej, doszło do wspomnianej już specjalizacji i podziałów. Wzrasta ustawicznie liczba nauk. Również pedagogika dzieli się na coraz większy zespół nauk, z których każda chce zachować coraz większą autonomię. Zwiększając stopień specjalizacji dochodzimy do niebezpieczeństwa utraty z pola widzenia wychowania, jego złożoności i integralności.

Z drugiej więc strony, przy wzrastającej specjalizacji, zachodzi potrzeba unifikacji myślenia. Nauka powinna służyć życiu, a zdobywanie wiedzy nie może być czymś w rodzaju tylko ćwiczenia akademickiego, lecz powinno przybierać funkcję wychowawczą, wyzwalającą i humanizującą. Nie można też dzisiaj myśleć o rozwiązaniu problemu napięcia pomiędzy wymogami specjalizacji wyznaczonymi przez postęp wiedzy z jednej strony, a z drugiej poprzez wymóg zjednoczenia wiedzy przez ludzi mających wiedzę encyklopedyczną. Polihistoryzm jest dzisiaj ideałem niemożliwym do zrealizowania w życiu. Wartościowym rozwiązaniem problemu

¹⁹ Por. N a n n i. *Educatione* s. 79-80.

wydaje się uznanie potrzeby multidyscyplinarności interdyscyplinarnej lub, jak często się mówi, interdyscyplinarności.

Warunki dialogu interdyscyplinarnego byłyby zaś następujące:

1° – interdyscyplinarność oznacza, że ta sama rzeczywistość (chodzi tutaj o proces wychowania) jest przedmiotem uwagi większej ilości dyscyplin lub nauk pokrewnych, takich które mogą wejść ze sobą w dialog,

2° – interdyscyplinarność oznacza, że uprawiający poszczególne nauki powinni zachować postawę wzajemnego otwarcia i współpracy poprzez wymianę informacji; eksperci poszczególnych nauk musieliby wyrzec się preferowania własnej nauki jako jedyne i słusznego sposobu rozważania wybranych zagadnień,

3° – poszczególni przedstawiciele mogliby być dwujęzyczni, tzn. że każdy z nich powinien posiadać własny "język techniczny", ale oprócz tego mógłby znać też język i metodologię naukową innej dyscypliny. Nie wymaga się specjalizacji w obu dyscyplinach, ale aby każdy, będąc specjalistą we własnej dziedzinie, mógł zrozumieć naukowe posunięcia i język innej. Specjaliści uprawiający poszczególne nauki (psychologowie, socjologowie, biologowie, historycy, teologowie i inni) muszą ożywić w sobie chęć współpracy poprzez wymianę informacji, podjęcie pracy w zespole. Oznacza to wzajemne uznanie, dostrzeganie ważności i konieczności zapoznawania się z pewnym wprowadzeniem do zagadnień, które nie występują we własnym polu badań²⁰.

*

Dla nas ważnym problemem pozostaje jednak nadal pedagogika jako nauka i jej tożsamość. Wobec prób zastępowania pedagogiki innymi naukami, wielu autorów widzi potrzebę sprecyzowania na płaszczyźnie teoretycznej i metodologicznej takich aspektów, które mogłyby wchodzić w skład pedagogiki jako jednej nauki a nie zespołu nauk o wychowaniu, tzn. uprawiającej dialog z innymi naukami. Chodziłoby o jedną dyscyplinę wykładaną na poziomie akademickim, która nie byłaby rozczłonkowana na wielorakie aspekty występujące w poszczególnych naukach o wychowaniu i która potrafiłaby uwzględnić wielorakość perspektyw i całą złożoność problematyki przynależącej do istoty wiedzy pedagogicznej.

Nanni wysuwa w tym względzie cztery zasadnicze problemy, do których byłoby możliwe sprowadzenie w ogólnym zarysie tematyki pedagogicznej. Pierwsza grupa problemów zamykałaby się w obrębie zagadnień teoretyczno-antropologicznych skierowanych na stawanie się i na wzrost człowieka jako osoby. Druga grupa odnosiłaby się do zakresu problemów historyczno-empirycznych i podkreślałaby konieczność poznania podmiotu w wychowaniu, problemu relacji wycho-

²⁰ H. S c h i l l i n g. *Teologia e scienze dell'educazione. Problemi epistemologici*. Roma 1974 s. 233-301.

wawca-wychowanek oraz wszystkich uwarunkowań i kontekstów wychowania. Trzecia grupa dotyczyłaby problemów metodyczno-prognostycznych, poszukiwałyby odpowiedzi odnośnie do wymagań, jakie stoją przed działalnością wychowawczą i interwencją wychowawczą. Czwarta wreszcie grupa problemów dotyczyłaby technik w działaniu, a więc wszystkiego tego, co odnosi się do uwarunkowań, narzędzi i środków w działalności wychowawczej²¹.

Chociaż zastanawianie się nad statusem naukowym jakiejś dyscypliny wiedzy jest uważane często za zwykły formalizm akademicki, to jednak coraz częściej zauważa się, jak wiele zależy od tego, jakie pojęcie ukształtujemy na temat nauki w ogólności i jakie pojęcie mamy o pedagogice jako nauce.

Wysunięta przez C. Nanniego propozycja odnośnie do zasadniczych problemów w pedagogice zdaje się wskazywać ważne grupy zagadnień, przed którymi stanie pedagogika zachodnioeuropejska w najbliższych latach. Są to: problem wolności, podmiotowości i rozwoju człowieka, planowania, racjonalności i przyszłości, które wskazują zarazem na źródło obecnego kryzysu pedagogiki jako nauki, tkwiące być może nie tyle w braku statusu dyscypliny naukowej w pedagogice czy rozbieżnościach pomiędzy teorią a praktyką, lecz w tym, że kultura, "paideia" zachodnioeuropejska przeżywa stan kryzysu²².

DISCUSSIONS ON PEDAGOGY AS A SCIENCE

S u m m a r y

The article deals with the problem of theoretical and methodological awareness within pedagogy. The author begins by observing that Polish pedagogy was cut off from the pre-war Polish tradition and from the European tradition for a number of years after World War II. He then proceeds to review the problem of theoretical and methodological awareness in European (especially Italian and French) pedagogy in the last few decades. The aim is to join the mainstream of European pedagogy. His foremost concern is with the question whether pedagogy can be regarded as a science. He stresses the complexity of the problems pedagogy deals with and the need to take an integral view of man's education. The next problem taken up concerns theoretical and methodological awareness within pedagogy, which is affected for example by the social and political situation, by cooperation between pedagogy and other disciplines (some models of such cooperation are mentioned), and by whether pedagogy is viewed as a single discipline or as a complex of educational disciplines. In the concluding part of the article the author states the existence of a connection between pedagogy and culture and suggests that the present crisis of theoretical and methodological awareness in pedagogy is partly due to the fact that European culture, the "paideia" in European culture, is going through a crisis.

Translated by Adam Pasicki

²¹ Por. N a n n i. *Pedagogia* s. 904-905.

²² Tamże s. 890-914.