

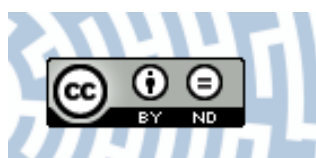


**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki

**Author:** Alicja Żywczok

**Citation style:** Żywczok Alicja. (2010). Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki. „Przegląd Pedagogiczny” (2010, nr 2, s. 23-33)



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).

## Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki

Namysł nad związkami między teorią a praktyką pedagogiczną, charakterem, znaczeniem i tradycją ich powiązań, pozwolił mi zbliżyć się do odpowiedzi na pytanie: czy istnieje taki rodzaj relacji między teorią a praktyką, który jednoznacznie wzmacnia autonomię pedagogiki? W jakim stosunku, w pedagogice, pozostają względem siebie kategorie otwartości i autonomii? Prezentuję przekonanie, że poczucie rozdźwięku między teorią a praktyką, może okazać się szczególnie destruktywne dla nauczycieli, pedagogów i psychologów, brzemienne w skutkach dla wychowanków, uczniów i podopiecznych oraz niekorzystne dla rozwoju tychże dziedzin życia umysłowego; dla samej teorii i samej praktyki. Celem powyższych przemyśleń było przede wszystkim:

- zwrócenie uwagi na to, że praktyka to nie nauka, ale teren badań i zastosowania rezultatów nauki,
- dostrzeżenie równoważności teorii i praktyki w ramach aksjologicznej natury człowieka i teoretyczno-praktycznej struktury wychowania,
- niwelowanie skutków trzech głównych stereotypów: a) bezproduktywności teorii, b) apoteozy praktyki, c) oddalenia teorii od praktyki,
- spojrzenie na pedagogikę ogólną jako na teorię relacji między naukowym stanem wiedzy a praktyką edukacyjną.

Namysł nad związkami między teorią a praktyką pedagogiczną, charakterem, znaczeniem i tradycją ich powiązań, pozwolił mi poczynić następne kroki, zbliżające do udzielenia odpowiedzi na pytanie: w jakim stosunku, w pedagogice, pozostają względem siebie kategorie otwartości i autonomii? Jaki rodzaj więzi między nimi sprzyja generatywności kulturowej, a który może stanowić jej wewnętrzny bloker? Jakie rozumienie teorii i praktyki oraz relacji między nimi można uznać za optymalne w rozwoju pedagogicznych subdyscyplin?

Analiza zróżnicowanych sposobów ujmowania istoty, zakresu merytorycznego i zadań pedagogiki ogólnej pozwoliła mi zbliżyć się do stanowiska zaprezentowanego przez Zygmunta Mysłakowskiego i Sergiusza Hessena. Pierwszy definiuje pedagogikę ogólną jako teoretyczną podstawę dla opisu, analizy i wyjaśniania faktów wykrytych przez pedagogiki specjalne (szczegółowe) (Mysłakowski, 1964, s. 15), wskazuje zatem na rodzaj powiązań między teorią, skoncentrowaną w obszarze badań pedagogiki ogólnej, a praktyką (utoż-

samioną z subdyscyplinami pedagogiki). Do naczelných zadań pedagogiki ogólnej, w przekonaniu Sergiusza Hessena, należy tworzenie uogólnień teoretycznych po to, by dać podstawę teoriopoznawczą ludziom zajmującym się wychowaniem praktycznie (Hessen, 1935, s. 13). Dodatkowo, zauważmy, że pedagogika ogólna nie stwarza wartości, ideałów i celów wychowania, ale zastaje je w sumieniu ludzkim, w tradycji narodu, czyli buduje swoje teorie w sposób zachowawczy, w obrębie istniejących w świadomości ludzkiej bytów aksjologicznych i teleologicznych (Nawroczyński, 1923, s. 11).

Można podać logiczne i deontyczne argumenty przekonujące, iż warto spojrzeć na pedagogikę ogólną jako na instancję „ponadspecialnościową”, która jest teoretycznym „rdzeniem” wszystkich pedagogicznych subdyscyplin, ostatecznie porządkującym relację między teorią a praktyką pedagogiczną. Dynamiczny rozwój poszczególnych subdyscyplin jest w znacznym stopniu uzależniony od poziomu rozwoju pedagogiki ogólnej, czyli od teorii i koncepcyjistów pracujących w obrębie danej nauki. Przyjęcie przejrzystych logicznie kryteriów wyodrębniania się subdyscyplin pedagogicznych<sup>1</sup> wiele porządkuje nie tylko w obrębie nauki, ale również na płaszczyźnie organizacyjnej uniwersytetów (np. w ich wewnętrznej strukturze). Nietrudno dostrzec równocześnie brak wyraźnego rozgraniczenia między pedagogiką ogólną a teorią wychowania (biorąc pod uwagę ich problematykę, przedmiot badań, zadania i metodologię)<sup>2</sup>.

Poczucie rozdziwku między teorią a praktyką może okazać się szczególnie destruktywne dla nauczycieli, pedagogów i psychologów, brzemienne w skutkach dla wychowanków, uczniów i podopiecznych oraz niekorzystne dla rozwoju tychże dziedzin życia umysłowego; dla samej teorii i samej praktyki. Nierozwiązany problem zależności między teorią a praktyką<sup>3</sup> implikuje dalsze polemiki naukowe, toczone wokół pytania

<sup>1</sup> Zaproponujemy, przykładowo, kryteria podziału subdyscyplin pedagogicznych. Ze względu na **przedmiot badań**, którym jest środowisko życia człowieka, możemy wyodrębnić m.in.: pedagogikę kultury, pedagogikę rodziny, pedagogikę społeczną, pedagogię opiekuńczą, pedagogikę pracy. Biorąc pod uwagę **wiek życia człowieka** możemy wyodrębnić: pedagogikę przedszkolną, pedagogikę szkolną (np. wczesnoszkolną, szkoły wyższej), andragogikę. Przyjmując jako kryterium **specyficzne właściwości wychowanków** możemy wyłonić m.in.: pedagogikę zdrowia, pedagogikę specjalną.

Taka subdyscyplina pedagogiki, jak np. pedagogika porównawcza, jeśli już powstaje, wyodrębniona ze względu na **rodzaj operacji intelektualnych**, który towarzyszy poznaniu, powinna być inspiracją do rozkwitu także: pedagogiki analitycznej, pedagogiki uogólniającej (syntetycznej), klasyfikacyjnej, abstrakcyjnej (lub abstrahowania).

Określenie „pedagogika pracy” może istnieć jedynie w przypadku, gdy przyjmijemy założenie, że dzieci również pracują. Ich główną aktywnością, związaną z wysiłkiem, jest uczenie się, trud samokształcenia i samowychowania.

Etymologia słowa pedagogika (prowadzenie chłopca) wskazuje jednoznacznie kierunek rozumienia jej jako nauki o dzieciach i młodzieży. Określenie „**antropogogika**” (S. Michałowski) informuje o całości życia człowieka i pozwala dostrzec proces wychowania integracyjnie.

<sup>2</sup> Nazwa subdyscypliny „teoria wychowania” sugeruje, że powinna istnieć również kolejna subdyscyplina określana jako „praktyka wychowania”. To natomiast wydaje się niedorzecznością. Jeśli zauważymy dodatkowo, że nie ma jednej teorii wychowania, ale liczne teorie szczegółowe, którymi zajmuje się przecież pedagogika ogólna, to pozostaje wiele wątpliwości i pilna potrzeba uporządkowania tychże sprzeczności. Poddając pod refleksję powyższe kwestie pragnę uniknąć symplifikacji, jednak czynię to z chęci uwrażliwienia naukowców na logiczne i merytoryczne nieścisłości, które nie służą statusowi nauk pedagogicznych i wprowadzają „trzeźwo” myślących w pułapki dyslogii. Nie sądzę równocześnie, że inne nauki są wolne od tychże dyslogii.

<sup>3</sup> **Praktyka** (gr. *praxis* – działanie, czyn) to działalność człowieka, zwykle przeciwstawiana teorii, ale zarazem najczęściej przez jakąś teorię sterowana. Może być ujmowana w aspekcie jednostkowym i społecznym. Pojęcie praktyki znane było już w starożytności. W czasach nowożytnych tacy filozofowie, jak F. Bacon, R. Descartes, G.W. Leibniz, A. Comte, za cel poznania nauko-

o to, co „króluje”: wiedza czy pożytek, aksjomat czy empiria, poznanie czy działanie? Sceptycy twierdzą na ogół, że teoria nie ma punktów stykowych z praktyką, nihilista natomiast neguje zarówno teorie, jak i wszelkie doniesienia praktyczne. Życiowi optymiści są przekonani o wewnętrznym powiązaniu teorii i praktyki.

### **Równoważność teorii i praktyki**

Pojednawcze spojrzenie na istotę pedagogicznego powołania znajdujemy w słowach Jana Mirskiego, który twierdzi, iż pedagogika nie jest ani czystą teorią, ani czystą praktyką, ale systemem mieszanym (Drynda, 1993, s. 23), co znajduje wyraz w potocznym, ale jakże trafnym określeniu pedagogiki jako nauki oraz sztuki wychowania. Przez sztukę rozumiał Mirski osobistą umiejętność działania, gdyż nauczyciel jest najwyższego rzędu „artystą” rzeźbiącym dusze ludzkie, dla którego teoria powinna być środkiem, nie celem działania.

W podobny sposób określa specyfikę pedagogiki ogólnej Bogdan Suchodolski, próbując przezwyciężyć zjawisko odrywania refleksji pedagogicznej od potrzeb społecznych i roli człowieka w kulturze oraz cywilizacji. Oto, w jaki sposób uczony ten zaakcentował jedność opisowo-normatywnego charakteru nauk pedagogicznych:

„Dyskusja nad charakterem pedagogiki jako nauki przez długi czas koncentrowała się wokół dostrzeganej powszechnie dwoistości tej dyscypliny, a mianowicie wokół faktu, iż zajmuje się ona zarówno opisywaniem rzeczywistości, jak i ustalaniem dyrektyw działania, mającego tę rzeczywistość zmienić w sposób zamierzony. (...) Tak więc zarówno rozważania związane z nowoczesnym rozwojem tak zwanych nauk stosowanych lub nauk praktycznych, jak i rozważania oparte o analizę ludzkiej egzystencji wskazują, że powiązanie elementów opisowych i normatywnych jest dość powszechną właściwością poznania naukowego i że w wielu dyscyplinach występuje ono jako nierozdzielne. Także i w zakresie pedagogiki powinniśmy więc akceptować tę dwoistość, a nie szukać sposobów rozdzielenia tych dwóch elementów. I zamiast próbować konstruować oddzielną naukę o wychowaniu i oddzielną pedagogikę, nasze wysiłki powinny zmierzać do jak najbardziej zespolonego powiązania obu zasadniczych elementów myślenia pedagogicznego: poznawania rzeczywistości wychowawczej i jej przekształcania” (Suchodolski, 1970, s. 5, 11).

Originalność spojrzenia Bogdana Suchodolskiego na znaczenie teoretyczno-praktycznych powiązań w obszarze poznania pedagogiki ogólnej wyrażała się również w tym, iż przewidywał on niebezpieczeństwa związane zarówno z praktycyzmem, jak i rozrostem skomplikowanych poznawczo koncepcji teoretycznych.

Ideał równoważności teorii i praktyki rozmyślnie koncentruje uwagę nie na współzawodnictwie, lecz na współdziałaniu teoretyków i praktyków w trudzie o przetrwanie „ludzkiego” świata. Taki styl myślenia, w którym obowiązuje aksjomat sojuszu, rodzi nadzieję, że nawet niespokojna wrzawa może, metamorficznie, stać się kiedyś autentycznym dialogiem.

---

wego uznawali praktykę rozumianą jako opanowanie przyrody oraz przekształcanie rzeczywistości społecznej, trafne przewidywanie i skuteczne działanie. Można wyodrębnić również takie jej odmiany, jak: praktyka produkcyjna, społeczna, naukowa, pedagogiczna (W. Krajewski).

### Relacja podporządkowania teorii praktyce edukacyjnej

W tego typu zależności praktyka jawi się jako nadrzędna wobec teorii, bardziej znacząca dla istnienia człowieka i wszechświata. To ona – wiecznie aktywna siła – przeobraża świat i nadaje mu właściwy kierunek rozwoju, decydując o ewolucji kosmosu. Doświadczenie ludzkie (praktyka) bezlitośnie demaskuje teorie i obnaża ich nieadekwatności.

W epistemologii materializmu dialektycznego praktyka – przede wszystkim produkcyjna, ale także i naukowa – traktowana jest jako zasadnicze źródło i cel poznania (z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa) oraz kryterium prawdy. We współczesnej filozofii nauki rolę praktyki naukowej podkreśla eksperymentalizm. Dla kierunków wysuwających na czoło rolę praktyki stosuje się również zbiorczą nazwę „praksizm” (Krajewski, 1996, s. 158).

Podkreślenia wymaga, jak sądzę, opisywana krytycznie przez Józefa Tischnera marksistowska zasada pierwszeństwa praktyki przed teorią. Sens zasady był w przybliżeniu taki: aby poznać, czym naprawdę jest materia, jaka jest rzeczywistość społeczna, kim jest człowiek, nie wystarczy biernie przyrzeć się owym rzeczywistościom, lecz należy puścić je w ruch, poddać obróbce, działać na nie i pozwolić, by one działały na nas i na siebie nawzajem. Prawda o tym, czym jest glina, odśłania się wtedy, gdy z gliny powstaje garnek, ale także odwrotnie – gdy mimo naszych wysiłków z gliny nie powstaje żywy organizm. Prawda jest efektem próby sił ludzkich z siłami zewnętrznymi, a także człowieka z własnymi siłami. Wskutek uznania prymatu praktyki nad niezaangażowanym obiektywizmem czystej nauki, człowiek został wtrącony w proces bezustannego eksperymentowania, w postępowanie zgodne z dewizą: najpierw spróbuj, potem będziesz myślał. Na ostrzu noża stanęła kwestia ethosu nauki (Tischner, 2002, s. 126).

Pozostaje mieć nadzieję, że prawdziwy ethos nauki nie zostanie nigdy w podobny sposób zredukowany a przedstawiciele nauki będą rozumieć, że nauka może wspierać praktykę, ale nie powinna jej niewolniczo służyć.

### Pierwszeństwo teorii w stosunku do praktyki wychowania

Początek nauki, zdaniem Hegla, jest początkiem wydobywania się z bezpośredniości substancjalnego życia, a więc z takiej postaci świadomości, która jest uwikłana w zewnętrzność. Duch wyzwala się z bezpośredniej pewności zmysłowej i staje się czystą wiedzą. Pojęcie nauki jest więc rezultatem doświadczenia świadomości. Fenomenologia ducha, która rozwija prawdę czystej wiedzy, jest zatem przesłanką nauki (Habermas, 1983, s. 236).

Teoria zawiera wiedzę, którą możemy zdobyć zanim będziemy oglądać na własne oczy przedmioty, czyli wiedzę, którą czerpiemy z doświadczeń historii lub dzięki rozwinięciu pojęć abstrakcyjnych. Bez wątpienia istnieją takie działania praktyczne, do wykonania których wystarcza wstępna wiedza, oferowana przez teorię.

Jedynie idee, zdaniem Enrico Berti, dostarczają działaniu energii oraz znaczenia etycznego. Jedynym poznaniem, które może prawdziwie ukierunkować działanie, jest poznanie, które uwalnia się od zwykłych ludzkich interesów i oparte jest na ideach, innymi słowy poznanie, które przyjęło teoretyczne nastawienie (Berti, 2002, s. 2). Wartości czysto praktyczne jawią się wówczas człowiekowi jako wartości pozorne. Może

więc warto wyrwać się poza gigantyczny system odniesień, jaki stwarza w naszej psychice tradycja praktyczności w jej wąskim rozumieniu?

Teoria od wiedzy aktualnej pozwala przejść do wiedzy potencjalnej, nieograniczonej żadnymi zaporami myślowymi, a praktyka jest przecież „skrojona na miarę” wcześniej przyswojonej teorii. Teoretykom warto jednak przypominać, że praktyka może dostarczać cennych inspiracji naukowych oraz okazać się polem ekspresji twórczości naukowej.

### Zagrożenie pragmatyzmem i symbolofobią w naukach humanistycznych

Prawdziwi praktycy to z pewnością nie ci, którzy niepewnie poruszają się po dorobku nauki i, drogą prób i błędów, dochodzą ostatecznie do przyzwyczajonych rezultatów praktycznych. To także nie te osoby, które „wyważają otwarte drzwi”, nie znając upowszechnionych już koncepcji teoretycznych. Prawdziwy praktyk nie zbagatelizuje żadnej teorii, żadnego prądu intelektualnego, nie zaprezentuje wiedzy przedawnionej, ale wprawdzie zweryfikuje ją w swoim życiu. To także pomysłowy kontynuator wysiłku wielu teoretyków, pasjonatów wiedzy i doświadczenia. Dobry praktyk to z pewnością nieprzeciętny teoretyk.

Kim wobec tego jest teoretyk? Niedostatecznie samorealizującym się w dziedzinach praktycznych demagogiem? Prawdziwy teoretyk, w myśl naszych rozważań, to przede wszystkim człowiek doskonale myślący, utalentowany poznawczo, jednak nie ignorant wobec umiejętności ściśle praktycznych. Te ostatnie ceni sobie jako pośredniczące między pracą umysłu a wysiłkiem fizycznym, jako narzędzia pomocne w zmaganiu się z materią życia.

Tworząc teorie<sup>4</sup> i koncepcje z pokorą oddaje jednak hołd temu, co poszczególne i doniosłe realizacyjnie. Choć nie chce przyjąć narzuconego społecznie rygoru doświadczenia, nie jest jednak owładnięty pragmatofobią<sup>5</sup>.

Lekceważenie teoretycznej formacji intelektualnej może prowadzić nieuchronnie do wyeliminowania faktycznej inteligencji, rozszerzenia „rzemieślniczych” kręgów społecznych, a w nauce – do zmniejszenia liczebności erudytów i badaczy. „Rzemieślnicy” rugują z horyzontu poznawczego wszystko, co nie służy zaspokojeniu ich doraźnych potrzeb życiowych, są zaślepieni symbolofobią lub pragmatofobią, zamknięci na wszelkie ponadempiryczne doniesienia nauki. Wielu ludziom nauki, a zwłaszcza filozofom, przypisuje się bezpłodne „bujanie w obłokach” oraz szkodliwe odrealnienie. Niedorzecznością jest, że empiria pretenduje do wiedzy dogmatycznej, podczas gdy najlepiej poznajemy nie zewnętrzną rzeczywistość, ale własny umysł. Spoglądając krytycznie na jednopłaszczyznowy empiryzm warto wstawiać się za aprioryzmem, nie mistyfikując go. Zawsze potrzebna będzie teoria wyrastająca z innych nauk, lecz pod wieloma względami od tychże niezawista.

---

<sup>4</sup> **Teorie naukowe** to rodzaj twierdzeń rozumianych jako system praw wyjaśniających jakąś klasę procesów i zjawisk, pozwalających przewidywać zmiany, jakim procesy i zjawiska mogą podlegać w różnych warunkach, pod wpływem różnych czynników (T. Tomaszewski).

<sup>5</sup> Pojęcia **pragmatofobii** użył po raz pierwszy Kazimierz Twardowski wyjaśniając, iż jest to niechęć do rzeczy oznaczanych przez symbole, w przeciwieństwie do **symbolomanii**, czyli wiary w nieomyślność symboliki.

Szerzące się przekonanie, że społeczeństwu nie są potrzebni indywidualiści, ale przede wszystkim jednostki poprawnie wykonujące swoją profesję, jest stereotypowo ugruntowane w świadomości społecznej i owocuje zahamowaniem kreatywności naukowej. Wpadając w liczne pułapki utylitaryzmu, w gruncie rzeczy, trwoni się siły ludzkie na hamowanie dynamizmu rozwoju społecznego i progresji cywilizacyjnej.

Z pedagogicznej edukacji uniwersyteckiej, jeśli ma pozostać formacją intelektualno-duchową, nie powinno się zatem rugować treści filozoficznych (ani też minimalizować ich znaczenia), a zwłaszcza tych poziomów abstrakcji, którym przypisano całkowitą bezużyteczność.

Niestety, można zaobserwować aktualnie „namnażanie się” w kolosalnym tempie niezliczonej ilości podręczników z zakresu metodyki nauczania i wychowania. Łatwość poznawcza, towarzysząca poznawaniu powyższych, stwarza pewne niebezpieczeństwa dla zasobów nauki, a równocześnie u jej użytkowników rodzi przyzwyczajenie do zainteresowania jedynie „technologią pedagogiczną” lub praktyką. Teorie pedagogiczne bywają postrzegane przez studentów i adeptów nauki jako poznawczo mniej atrakcyjne od instruktywnych metodyk. Dzieje się tak z wielu powodów: wysiłku koniecznego do przyswojenia teorii, braku bezpośredniego „przełożenia” wiedzy na działanie oraz mniejszego upowszechnienia teoretycznego kapitału nauki.

Postawa nonszalanii wobec teorii pedagogicznych, połączona z uogólnionym niedocenianiem teorii naukowych i brakiem autorefleksji, może zagrażać zubożeniem intelektualnym absolwentów pedagogiki i nauczycieli. Hołdowanie uprzedzeniom względem użyteczności teorii może mieć również poważne konsekwencje rozwojowe; młodzi pedagodzy niechętnie nastawieni do studiowania teoretycznych wywodów uczonych wybierają raczej literaturę, która przypomina albo spis faktów, albo spis zaleceń. Z faktów nie wynika jednak jak być powinno, co jest normą, a co patologią. Normatywny charakter teorii pedagogicznych trudno bowiem czymkolwiek zastąpić. Zbiory porad również nie są wystarczającym „doradcą” w rozwiązywaniu złożonych problemów pedagogicznych.

Simplifikacje zawarte w metodykach nauczania i wychowania mogą pochodzić z bardzo tendencyjnych mechanizmów selekcyjnych wiedzy i przetwarzających ją w zbiór wskazań. Można przewidywać, że ograniczenia kreatywności i „ścistości” myślenia, które mogą wynikać między innymi ze zdominowania akademickich programów nauczania przez „technologię pedagogiczną”, będą w najbliższym czasie niekorzystnie rzutować na stan rozwoju subdyscyplin pedagogicznych.

W tej sytuacji z dużą pieczołowitością warto zadbać o wszystkie poziomy rozwoju teorii pedagogicznej, wyodrębnione ze względu na rodzaj problemów badawczych:

- poziom I (teoria pedagogiczna *sensu stricte*) – problemy metateoretyczne i metametodologiczne obejmują głównie sfery rozwoju statusu naukowego pedagogiki oraz opisu, wyjaśnienia, rozumienia i interpretacji wiedzy pedagogicznej,
- poziom II (teoria pedagogiczna średniego szczebla) – problemy teoretyczne dotyczą sfery prawidłowości pedagogicznych,
- poziom III (teorie niższego zasięgu) – problemy teoretyczno-praktyczne znajdują się na styku wiedzy teoretycznej poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych z praktyką,
- poziom IV (teorie najniższego szczebla) – problemy ściśle praktyczne odnoszą się do roboczych sytuacji



rzeczywistości pedagogicznej, do bieżących zjawisk i trudności w dziedzinie praktyki pedagogicznej (Palka, 2003, s. 24, 25).

### **Rodzaje powiązań między teorią a praktyką pedagogiczną – przedmiot badań pedagogiki ogólnej**

Jednym z zadań pedagogiki ogólnej jest badanie podstawowych kategorii pedagogicznych, odkrywanie sensu i znaczenia przydatności tychże jakości teoretycznych do analizowania realnych sytuacji, problemów i zdarzeń wychowawczych. Ujmowanie pedagogiki ogólnej jako metateorii pedagogicznej (Gnitecki, 1995, s. 159) pozwala dostrzec całe spektrum pytań badawczych, skoncentrowanych wokół ścisłych powiązań teorii i praktyki edukacyjnej.

Jeżeli przyjmiemy, że ważnym zadaniem pedagogiki ogólnej jest badanie warunków pomyślnego wcielania w życie jej teoretycznych osiągnięć, uzasadnione będzie również wysunięcie kilku problemów badawczych<sup>6</sup> (wymienione niżej problemy badawcze są tylko przykładem możliwych pytań pedagogiki ogólnej, której przedmiot zdecydowanie wykracza poza wskazane pole praktyki):

- Jakie sposoby rozumienia przez nauczycieli teorii naukowej, a także relacji między teorią a praktyką, są konstruktywne w wychowaniu dzieci i młodzieży?
- Jakie znaczenie w procesie doskonalenia zawodowego przypisują teorii pedagogicznej praktykujący nauczyciele?
- Jakie czynniki utrwalają w świadomości studentów i nauczycieli stereotyp rozdźwięku między teorią a praktyką wychowania?
- Jakie muszą zaistnieć warunki, by teorie naukowe były sprawnie asymilowane i weryfikowane przez realizatorów edukacji?
- Co komplikuje przenikanie do środowisk nauczycielskich teoretycznych osiągnięć nauk pedagogicznych?
- Na czym polegają podobieństwa oraz w czym wyrażają się spostrzegane przez nauczycieli – praktyków różnice między pedagogiczną działalnością teoretyczną a ich praktyką życiową?
- Czy oraz w jaki sposób paradygmat równoważności teorii i praktyki pedagogicznej optymalizuje wychowawcze rezultaty pracy nauczycielskiej?
- Jakie mogą być wychowawcze konsekwencje separacyjnego stosunku teorii do praktyki, który może przejawiać się jako: podporządkowanie teorii praktyce lub podporządkowanie praktyki teorii pedagogicznej?

<sup>6</sup> Warto przy tym zdawać sobie sprawę, iż w nauce – zwłaszcza na obecnym etapie jej rozwoju – każdy śmiało postawiony problem, choć nie zawsze korespondujący z uprzednio zdobytą wiedzą, może wcześniej utworzyć drogę do prawidłowych rozwiązań napotykanym trudności, niż uporczywe analizowanie tego, co już dawno odkryto lub co wydaje się słuszne, a takie naprawdę nie jest. Wynika z tego, iż nawet problemy, które nie znalazły dotąd swego jednoznacznego rozwiązania w badaniach naukowych, mają także swą rację bytu w ogólnym dorobku wiedzy pedagogicznej (M. Łobocki). Istnienie zróżnicowanych problemów badawczych: od metateoretycznych, poprzez teoretyczne, teoretyczno-praktyczne aż do problemów ściśle praktycznych, pozwala dostrzegać w postawionych tu pytaniach zarówno problemy metateoretyczne, teoretyczne, jak również teoretyczno-praktyczne (S. Palka).



Dyskursy<sup>7</sup> są przedmiotem badań wielu nauk humanistycznych (...). Pojęciem dyskursu możemy nazywać spory, toczone w różnych obszarach kultury, takie jak na przykład spory o naukowość (racjonalność) różnych rodzajów wiedzy, aspirujących do statusu naukowego, spory o dzieła sztuki, spory o szczegółowe rozwiązania prawne, spory o różne interpretacje zdarzeń i faktów historycznych i wiele innych (Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 85, 84, 88). Dyskurs jest wydarzeniem zarazem poznawczym i emocjonalnym, dlatego może przeobrażać uczestników komunikacji, a samej nauce dodać znamion rewolucyjności.

Taka tradycja semantyczna skłania do odkrywania innych strategii uzasadniania wiedzy i spostrzegania w dyskursie, dotyczącym relacji między teorią a praktyką edukacyjną, nowych obszarów eksploracji naukowej. Spór o miejsce i znaczenie, a także rodzaj wewnętrznych powiązań między teorią a praktyką wychowania, może okazać się nieodzowny zarówno dla teoretyków, jak i dla realizatorów procesu wychowania.

### **Teoretyczna i prakseologiczna otwartość nauki a jej autonomia**

Autonomię pewnej nauki można rozumieć na kilka sposobów: instytucjonalnie – dzięki własnej strukturze badawczej i dydaktycznej; ideologicznie – jako wolność od nacisków politycznych; heurystycznie – dzięki własnym pytaniom badawczym; genetycznie i epistemologicznie – przez posiadanie odrębnego punktu wyjścia w postaci własnych założeń i danych wyjściowych oraz niekorzystania z przesłanek typowych dla innych nauk i dziedzin (np. ideologii); metodologicznie – dzięki wyodrębnionemu przedmiotowi i własnej metodzie badania. Niewiele jest nauk (tylko logika i metafizyka klasyczna), które by się nie odwoływały (heurystycznie lub uzasadniająco) do przesłanek innych nauk (Kamiński, 1992, s. 280).

Nauki, generalnie, mają swoją odrębność (tożsamość), choć nie są autonomiczne, ale współzależne i o autonomię, w jakiś szczególny sposób, zabiegać nie muszą. Trudno znaleźć naukę, która nie przyjmowałaby określonych założeń treściowych (w sposób oficjalny lub ukryty, np. poprzez swoje postulaty). Zabiegać natomiast warto o klimat sprzyjający twórczym osiągnięciom poszczególnych nauk – otwartość, rozumianą jako przychyłność dla nowatorstwa i pionierskich idei.

Autonomia nauki nie wynika jedynie z jej poprawności („czystości”) merytorycznej i metodologicznej, ale z jej statusu naukowego, który określa przede wszystkim odkrycie naukowe – oryginalne transgresje w obrębie danej dyscypliny wiedzy. Poszczególne nauki wyróżniają się między sobą przede wszystkim swoimi zdobyczami, identyfikowanymi jako odkrycia naukowe. W tym kontekście najmniej autonomiczne będą nauki pielęgnujące u swoich reprezentantów kunszt imitacji i zaledwie podążania za postępami innych nauk. Twórcze teorie naukowe, koncepcje i nurty w nauce, rzutujące na dotychczasowe rozwiązania, pojawiały się w historii kultury na ogół jako rezultat płynnego przechodzenia od osiągnięć jednej nauki do dorobku drugiej, a nawet trzeciej dyscypliny wiedzy. Wynikały również ze złożonej zdolności „implantowania” pewnych elementów wiedzy w samą „tkankę” innych nauk oraz umiejętności dokonywania syntezy wiedzy z kilku gałęzi nauki.

Atmosfera otwartości w nauce to źródło jej teoretycznej i prakseologicznej kreatywności; wykrywania niepoznanych „miejsc”, np. nowych kategorii badawczych, które czekają na swoich eksploratorów. Przy-

<sup>7</sup> **Dyskurs** – takie działania poznawcze, w których strony są zobowiązane nie tylko do posługiwania się argumentacją respektującą reguły logiczne rozumowania i wnioskowania, ale także do respektowania „zasad dyskusji racjonalnej” (T. Hołówka).

zwolnienie na „szerokość” i „głębokość” w percepcji problemów naukowych i sposobów ich rozstrzygnięcia wynika z wolnościowej tendencji człowieka do stawiania sobie pytań, wpraw w kwestiach najprostszych, nurtujących umysł ludzki, a potem w obszarze kognitywnie coraz bardziej skomplikowanym. Wystarczy w środowiskach naukowych zadbać o atmosferę wolnomyślicielstwa, by przedstawiciele danej nauki przodowali w kreatywności, a o autonomię danej dyscypliny nie trzeba się obawiać.

Czym zatem jest wspomniana już otwartość? To zdolność asymilowania intelektualnej określoności i nieokreśloności. W obrębie danego obszaru poznania istnieją zarówno treści poddające się formalizacji, czyli mogące przerodzić się w to, co określone, jak i takie, które zawsze będą wymykać się określeniu. Jednak to, co określone i to, co nieokreślone, wzajemnie się warunkuje i pozostaje w dialektycznym związku. Zbytnia formalizacja, czyli wysoki stopień określoności, sprzyja — co prawda — klarowności znaczenia, ale zubaża przekaz o zasób informacji. Otwartość generuje bogactwo informacji; dzieło nacechowane otwartością może przekazać znacznie więcej niż dzieło „zamknięte”, czyli obwarowane licznymi blokadami poznawczymi (Olejarczyk, 2000, s. 86). Perfekcjonistyczna dbałość o klarowność i porządek to jednak cechy przeciętności intelektualnej. Umysł żywiołowo-twórczy nie poprzestaje na porządkowaniu dotychczasowych osiągnięć, ale powołuje do życia coś, czego dotychczas nie było.

Pedagogika może wzmocnić swoją autonomię, nawet jeśli nie jest ona zagrożona, nie tylko odkrywając liczne kategorie pojęciowe lub wysuwając oryginalne problemy badawcze, ale przede wszystkim za pośrednictwem czytelnych semantycznie osiągnięć systemowych, którymi są nowe teoretyczne koncepcje i nurty wychowania.

## Podsumowanie

Celem powyższych przemyśleń było przede wszystkim wskazanie na teorię i praktykę jako na jednostki sensu wychowania oraz zwrócenie uwagi na to, że praktyka to nie nauka, ale teren sprzyjający badaniu i zastosowaniu rezultatów nauki. Spostrzeganie równoważności teorii i praktyki, w ramach aksjologicznej natury człowieka i teoretyczno-praktycznej struktury wychowania, może przyczynić się do niwelowania konsekwencji trzech głównych stereotypów: a) bezproduktywności teorii, b) apoteozy praktyki, c) oddalenia teorii od praktyki.

Wierzę, że ta pedagogiczno-filozoficzna synteza, służąca podkreśleniu niekorzystnych wychowawczo skutków rozłamów między teorią a jej praktyczną realizacją, ukaże prawdziwą wartość namysłu teoretycznego oraz wiedzy praktycznej. Spojrzenie na pedagogikę ogólną jako na teorię relacji między naukowym stanem wiedzy a praktyką edukacyjną, jeszcze raz odświeży jej sens i doniosłość w kulturowym dorobku ludzkości.

## Bibliografia

- Berti E. (2002). *Wprowadzenie do metafizyki*. Przekład D. Facca. Warszawa: Wydawnictwo IFiS.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Drynda D. (1993). *Niektóre koncepcje pedagogiki naukowej w Polsce międzywojennej*. W: D. Drynda (red.) *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gnitecki J. (1995). *Możliwości uprawiania pedagogiki jako teorii krytycznej i metateorii*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.) *Pedagogika ogólna: tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Habermas J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Przekład M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2006). *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hessen S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kamiński S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Krajewski W. (red.) (1996). *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kwieciński Z. (1993). *Nieobecne dyskursy*. Część III. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Leppert R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje: studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki T., Szymański M. (red.) (2004). *Nauki pedagogiczne w Polsce: dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Łobocki M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych* (s. 107). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mystakowski Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Nawroczyński B. (1923). *Teoria i praktyka wychowania*. Warszawa: Druk K. Kopydłowski i S-ka.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Olejarczyk A. (2000). *Otwartość jako kluczowa kategoria filozofii*. W: R. Kozłowski (red.) *O filozofii dzisiaj*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza i Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Palka S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sadziński E. (1988). Twardowskiego i Znanieckiego ideały filozofa i uczonego. *Studia Filozoficzne* nr 1.
- Suchodolski B. (1970). *Trzy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tischner J. (2002). *Polski kształt dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Turos L. (red.) (1999). *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.

### Summary

#### **Interactions between theory and practice in research related to general pedagogics – a study of cultural autonomy of science**

Personal reflection on the relationships between pedagogical theory and practice as well as the character, significance and tradition of their interrelationships has led me closer to answering the following question: is there a relationship between theory and practice that enhances the autonomy of pedagogics? What is the relationship, in pedagogics, between the categories of candor and autonomy? I am of the opinion that the sense of dissonance between theory and practice may prove to be especially destructive not only to educators and their students, but also to the development of theory and practice. The aim of this reflection was first of all:

- to focus on the fact that practice is not science but the sphere of studies where the results of science may be utilized;
- to perceive the equipoise between theory and practice within the axiological nature of the human being and the theoretical and practical structure of education;
- to counteract the effects resulting from the following three main stereotypes: a) unproductivity of theory, b) apotheosis of practice, c) detachment of theory from practice;
- to look upon general pedagogics as a theory of relationship between the scientific status of knowledge and educational practice.