

Alina Wróbel

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-8675-035X

W trosce o tożsamość teorii wychowania. Ciągłość i zmiana w wieloparadygmatycznej przestrzeni badań pedagogicznych

Wprowadzenie

Nakreślając przegląd rozwoju teoretycznego i aktualnych kierunków badań naukowych, realizowanych w obszarze teorii wychowania, w pierwszym rzędzie pragnę podkreślić, że ta dyscyplina wiedzy pedagogicznej ma charakter podstawowy, ale jej samoświadomość metodologiczna podlegała różnorodnym przemianom i rekonstrukcjom, co zmieniało granice jej poznania oraz w określony sposób sytuowało teorię wychowania wśród innych nauk pedagogicznych¹. A jak podkreśla Jan Papież, badacze zainteresowani statusem metodologicznym teorii wychowania „zastanawiają się nad jej tożsamością, pytając jednocześnie o to, co jest jej specyfiką jako subdyscypliny pedagogiki. Podejmują próby odkrywania na nowo, czym jest teoria wychowania w obecnej rzeczywistości społeczno-polityczno-kulturowej, a przede wszystkim edukacyjnej, pokazując jej pluralizm w różnych wymiarach”². Ten stan powoduje, iż nieustannie prowadzona jest refleksja nad teorią wychowania, polegająca głównie na rekonstrukcji kontekstów filozoficznych, teoretycznych, antropologicznych, kulturowych, społecznych czy też ekonomicznych, pozwalających dookreślić jej status w dwóch komplementarnych

¹ Zob. J. Górniewicz, *Status naukowy teorii wychowania*, w: J. Górniewicz, *Teoria Wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2008, s. 60-66.

² J. Papież, *Wstęp*, w: *Tożsamość teorii wychowania*, red. naukowa J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 7.

perspektywach: metodologicznej – teoria wychowania jako nauka oraz metodycznej – teoria wychowania jako integralny element *praxis*. „Wielość perspektyw teoretycznych dostarcza wszak okazji do odkrywania nowych postaci przedmiotu teorii i nowych jego aspektów, poszerzania spektrum kategorii analitycznych stosowanych do jego opisanego, interpretowania i wyjaśniania oraz zwiększania repertuaru orientacji badawczych. Należy podkreślić, że wielość perspektyw teoretycznych nie jest przejawem relatywizmu, lecz dynamiki teorii, która jest reakcją na wzrastające rozumienie procesów dziejących się w materialnych i symbolicznych kontekstach podmiotowego życia oraz poszerzającego się spektrum możliwości świadomej ingerencji w te procesy. Odsłanianie nowych mechanizmów rządzących zachowaniami człowieka i przemianami społecznymi poszerza przedmiot, język i metody poznania oraz wychowawczą *praxis*”³. W tym kontekście, rdzeniem teorii wychowania jest koncentracja na wychowaniu jako podstawowym elemencie edukacji szeroko rozumianej, jako dziedziny kultury symbolicznej i praktyki społecznej. Dlatego uprawianie teorii wychowania, w tym rekonstrukcja jej tożsamości, ma szczególne znaczenie także dla interpretacji praktyki pedagogicznej, gdyż „... wyznacza hermeneutycznie pojmowany horyzont rozumienia, nadający orientację ludzkiemu działaniu”⁴, w tym przypadku wychowaniu.

Status i tożsamość teorii wychowania

Jeśli mamy naszkicować obecny status i tożsamość teorii wychowania, jako punkt wyjścia przyjmijmy, że jest to „jedna z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, której przedmiotem badań jest usystematyzowana, spójna i uporządkowana wiedza o wychowaniu, jego celach, treściach, metodach, formach, środkach i uwarunkowaniach”⁵. Tak rozumiana teoria wychowania, jako odrębna dyscyplina pedagogiczna, pojawiła się we współczesnej myśli pedagogicznej po drugiej wojnie światowej, a do tego czasu, charakterystyczna dla niej problematyka badawcza, pozostawała w zakresie pedagogiki ogólnej. To właśnie po 1945 roku, coraz bardziej

³ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, w: *Tożsamość teorii wychowania*, red. naukowa J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 54.

⁴ A. Męczkowska-Christiansen, *Teoria wychowania a filozofia. Konteksty, „interteksty”, warunki możliwości*, w: *Tożsamość teorii wychowania*, red. naukowa J. Papież, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 125.

⁵ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. M. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 243.

zaczęły się zacierać granice między pedagogiką ogólną i teorią wychowania, i jak podkreśla Bogusław Śliwerski, następował proces wyraźnego przesunięcia w dynamice ich rozwoju⁶. „Nastąpiło znaczne zahamowanie prac badawczych w obszarze pedagogiki ogólnej na rzecz ich zwiększenia w teorii wychowania, mimo iż pod względem metodologicznym obie są do siebie bardzo zbliżone”⁷. Teoria wychowania „wyłoniła się z pedagogiki ogólnej jako ten rodzaj jej dociekań teoretycznych i praktycznych, które zakładały z jednej strony pozytywny wpływ na działalność wychowawczą, z drugiej zaś miały inspirować myśl badawczą do tego, aby dzięki metaanalizom i diagnozom empirycznym przyczynić się do rozwoju pedagogiki jako nauki”⁸. Mimo, iż nie jest łatwo oddzielać dorobek naukowo-badawczy pedagogiki ogólnej od tekstów wzmacniających tożsamość teorii wychowania, to należy stwierdzić, że „niewątpliwie w ciągu całego XX w. mieliśmy do czynienia z intensywnym rozwojem pedagogiki jako nauki o wychowaniu wraz z jej pedagogiką ogólną i teorią wychowania. Pojawienie się tej ostatniej wynikało z jakże typowego dla wszystkich nauk połowy XX w. procesu ich dyferencjacji i atomizacji”⁹. Historyczne fazy powstania i rozwoju teorii wychowania w XX i XXI wieku, w relacji do pedagogiki ogólnej, wskazał B. Śliwerski, rekonstruując ideologiczno-polityczne, teoretyczne oraz metodologiczne uwarunkowania tego procesu¹⁰. Szczególną datą, w perspektywie przebiegu tego procesu, był rok 1989, kiedy to rozpoczęcie transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce, umożliwiło otwarcie się polskich badaczy na nieznane dotąd teorie i nurty wychowania¹¹ oraz wieloparadygmatyczną przestrzeń badań humanistyczno-społecznych, realizowanych w społeczeństwach otwartych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabral namysł nad tożsamością teorii wychowania, celami i sensem charakterystycznych dla niej badań, statusem akademickim tej subdyscypliny oraz zapleczem instytucjonalnym, w ramach którego można ją uprawiać i dookreślać jej tożsamość. Przy czym Marian Nowak podkreśla, że „teoria wychowania

⁶ Zob. B. Śliwerski, *Relacje między teorią wychowania a pedagogiką ogólną*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 18-21.

⁷ B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 208.

⁸ B. Śliwerski, *Teorie wychowania* ...s. 209.

⁹ B. Śliwerski, *Teorie wychowania*... s. 209.

¹⁰ Zob. B. Śliwerski, *Teorie wychowania* .., ss. 209-211.

¹¹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 42-42.

jest dyscypliną, która w budowaniu swojej struktury nie może poprzestać na kwestiach logiczno-formalnych, lecz musi je zapełnić określonymi faktami, zdarzeniami, badaniami tych zdarzeń i zestawieniami wyników badań¹². Dlatego źródła teorii wychowania podobnie jak źródła całej pedagogiki, możemy podzielić na praktyczne i teoretyczne. „Pierwsze źródła to konkretna praktyka wychowawcza realizowana w różnym zakresie i miejscu, o różnym charakterze. Źródła teoretyczne są stanowione przez wyniki badań poszczególnych nauk. Teoria wychowania, jako dyscyplina stanowiąca wraz z innymi dyscyplinami pedagogicznymi <<kompleks nauk pedagogicznych>>, potrzebuje innych dyscyplin, zwanych dla niej podstawowymi. Są to biologia, psychologia, socjologia, filozofia i teologia, które rozpatrują poszczególne wymiary i aspekty funkcjonowania człowieka: jego naturę, rozwój, zachowania i postawy, relacje do środowiska i do innych ludzi, sens egzystencji i cel ostateczny¹³. Powyższy zestaw nauk nie wyczerpuje listy dyscyplin z którymi współpracuje, czy też do dorobku których, odwołuje się teoria wychowania. Nie mniej jednak, wyżej wymienione nauki stanowią podstawowy kanon źródeł teoretycznych, zyskujących na znaczeniu wraz z rozwojem współczesnej myśli pedagogicznej, dokonującym się w zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-politycznych i kulturowych. Stąd też wychowanie, jako przedmiot badań teorii wychowania, ale równocześnie „... dziedzina praktyki społecznej regulowane jest z jednej strony przez doświadczenie historyczne, kulturowe, polityczne oraz osobiste wraz z towarzyszącą mu mniejszą lub większą refleksją podmiotów zaangażowanych w ten proces, z drugiej zaś warunkowane jest przez teorie naukowe i potoczne, które konstruują wiedzę o jego istocie, a zarazem przyczyniają się do prowadzenia badań i wykorzystywania ich wyników w działaniu¹⁴. W tym kontekście, szczególną rolę pełni mapa orientacji badawczych funkcjonujących w teoriach wychowania, odwzorowująca różnice podejść polskich naukowców do tej dyscypliny wiedzy pedagogicznej. Różnice, jak podkreśla B. Śliwerski, dotyczące kwestii fundamentalnych, wynikających z odmiennych punktów myślenia o jej istocie, zadaniach, czy podstawowych pojęciach, opartych na uzasadnieniach pochodzących z różnych orientacji naukowych, ideologicznych, czy też aksjonormatywnych. Wskazane przez

¹² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 87.

¹³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje ...*, s. 87.

¹⁴ B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 14.

B. Śliwerskiego cztery orientacje badawcze, stanowią jego zdaniem świadectwo pluralizmu funkcjonującego w obrębie tej dyscypliny pedagogicznej, inspirują równocześnie badaczy do rozwoju metateorii wychowania. Rekonstrukcja źródeł i założeń teoretycznych poszczególnych orientacji: socjologicznej, normatywnej (w tym normatywno-ideologicznej, czy też normatywno-filozoficznej), psychologicznej i eklektycznej¹⁵, pozwala prześledzić to, jak zmieniało się myślenie o wychowaniu, rozumienie podstawowych pojęć teorii wychowania, konstrukcja jej fundamentalnych twierdzeń oraz interpretacja relacji teoria-praktyka pedagogiczna¹⁶. „W zależności od tego, czy jest to teoria wychowania, której przesłanki są zakorzenione w jednym ze współczesnych prądów lub kierunków myśli: filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej, politycznej czy pedagogicznej, wyłania się z nich podstawowe kategorie pojęciowe tak, by były do nich adekwatne”¹⁷. Skoro tak, to rodzi się potrzeba wskazania postępowania badawczego, które pozwoliłoby badać, w tym rekonstruować, czy też porównywać poszczególne teorie wychowania, a dalej sytuować je na mapach paradygmatów i w przestrzeni współczesnej myśli pedagogicznej. B. Śliwerski proponuje trzy modele podejścia badawczego, odnoszące się do wyżej wskazanego postępowania: bezzałożeniową rekonstrukcję teorii wychowania, krytykę hermeneutyczną teorii wychowania oraz badania porównawcze teorii wychowania¹⁸. Należy podkreślić, że odwołanie się do kategorii paradygmatu pozostaje w bezpośredniej relacji z procesem budowania teorii pedagogicznych i sprawia, że badania nad interpretacją oraz rekonstrukcją określonych teorii naukowych zyskują wymiar metateoretyczny, odnoszący się do różnych

¹⁵ Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 28-50.

¹⁶ Zob. M. Łobocki, *Sposoby uprawiania teorii wychowania*, w: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 31-35; M. Nowak, *Główne orientacje badawcze w teorii wychowania*, w: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 143-147.

¹⁷ B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, T. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. naukowa B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 210-211.

¹⁸ Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Badania porównawcze teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 51-58; B. Śliwerski, *Wychowanie na mapie pedagogicznych teorii*, w: *Pedagogika*, T. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. naukowa B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 223-226.

wzorców racjonalności naukowej¹⁹. Stąd konstruowany przez naukę, w tym przypadku teorię wychowania, obraz przestrzeni edukacyjnej (w tym wychowawczej) i sposób w jaki badacze postrzegają rzeczywistość oraz wytyczają drogi wiodące ku jej poznaniu nie jest jednolity, jedyny czy stały. Dlatego też funkcjonowanie paradygmatów ma wymiar dyskursywny, odnoszący się do „uwzględnienia różnych perspektyw interpretacyjnych, różnych punktów widzenia, a także wzajemnego ich oddziaływania na siebie”²⁰.

Teoria, koncepcja czy metateoria wychowania?

Prowadząc rozważania dotyczące tożsamości teorii wychowania, jako podstawowej dyscypliny wiedzy pedagogicznej, należy zauważyć, że w procesie jej metodologicznego rozwoju szczególne miejsce zajęły rozważania dotyczące rozumienia teorii. Jeśli założymy, że teoria to usystematyzowana wiedza wyjaśniająca daną dziedzinę rzeczywistości²¹, to zdaniem Adama Groblera, tak rozumiana teoria jest rezultatem rozważań na temat oglądanego przedmiotu²². Jeśli przyjmujemy, że „teoria wychowania jest efektem jednego z wielu procesów poznawania świata wychowania dzięki prowadzonym badaniom i działaniom interwencyjnym lub w wyniku uczenia się jego znaczeń od innych”²³, jednoznacznie powinniśmy odróżnić naukową teorię wychowania od potocznej teorii wychowania. Potoczna teoria wychowania, „... jest rodzajem osobistej, zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu, będącej zbiorem wewnątrznie ze sobą powiązanych przekonań czy idei na temat istoty, genezy, celów, uzasadnień i sposobów wychowywania innych”²⁴. I jako taka, potoczna teoria wychowania bywa przedmiotem badań naukowych, jednak niniejsze rozważania dotyczą naukowej teorii wychowania, która

¹⁹ Szerzej na ten temat: M. Malewski, *Paradygmatyczne ramy rozwoju teorii*, w: tenże, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 19-48; K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, redakcja naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 59-68; D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, redakcja naukowa S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 29-44.

²⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 71.

²¹ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, s. 360, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 360.

²² A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006, s. 139.

²³ B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania ...*, s. 14.

²⁴ B. Śliwerski, *Istota i przedmiot badań teorii wychowania ...*, s. 17.

jest zbiorem uporządkowanych praw lub/i prawidłowości, które stanowią wewnętrznie spójne konstrukcje logiczne. Tak rozumiane teorie naukowe są ugruntowane w badaniu, a realizacja badań jest źródłem generowania nowych teorii. Ich wielość wynika z wieloparadygmatycznej przestrzeni badań, jest efektem różnorodności perspektyw analizy i interpretacji wychowania. W tym właśnie kontekście rozważania dotyczące teorii wychowania przybierają dyskursywny charakter, są namysłem nad dyskursywnym konstruowaniem wiedzy o wychowaniu. Zdaniem Mariana Nowaka, „bogactwo podejść i ujęć teoretycznych, z jakim się spotykamy w teorii wychowania, skłania do wyraźnego rozróżnienia *teorii wychowania* i *koncepcji wychowania*. Każda z tych kategorii ma specyficzne znaczenie, chociaż czasami ich zakresy bardzo się zbliżają lub wręcz utożsamiają”²⁵. Stąd badania dotyczące struktury teorii pedagogicznych, w tym teorii wychowania, doprowadziły do nakreślenia schematu pokazującego w jakiej zależności funkcjonują między sobą, tak konstytutywne dla teorii wychowania (jako dyscypliny pedagogicznej) kategorie jak: teoria, model, koncepcja i praktyka²⁶. Interpretacja powyższej zależności wpisuje się w proces formułowania teorii, pełni przy tym zasadniczą rolę pośredniczącą w odniesieniu do praktyki²⁷. I tak, jeśli przyjmiemy, że model jest taką konstrukcją, która umożliwia zbadanie jakiegoś zjawiska i wyprowadzenie na tej podstawie określonych hipotez, to koncepcja jest przesłaniem sformułowanym dla praktyki, związanym z danym modelem. W tym zakresie urzeczywistniają się implikacje praktyczne wynikające z formułowania teorii. Dlatego tak ważnym zagadnieniem stało się w tym kontekście badanie, rekonstruowanie i umacnianie relacji istniejących między teoriami – na które składają się modele i koncepcje – a praktyką pedagogiczną. „Modele obrazują bowiem złożoność teoretycznych lub praktycznych powiązań”²⁸, służąc tworzeniu koncepcji, jako pochodnych modeli dla praktyki. Koncepcja rozumiana jest w tym kontekście jako rodzaj projektu działania, czy też konstrukcji myślowej, w oparciu o którą można działać. „Wzajemna relacja istniejąca między wyżej wskazanymi kategoriami w konstytutywny sposób formuje myślenie teoretyczne i praktykę wychowawczą. Stąd także tak ważne „... jest dbanie o sprawdzenie naukowe i jakość teorii przedmiotowych, będących przecież

²⁵ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 15.

²⁶ Zob. F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011, s. 258-306.

²⁷ Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania...*, s. 19-57.

²⁸ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 266.

produktem czy też warunkiem procesów badawczych i procesów poznania, mających tym samym istotne znaczenie dla poznania naukowego, tworzenia systemów i zastosowania praktycznego”²⁹. Tym samym w niniejszych rozważaniach zatoczyliśmy koło, czy też przeszliśmy po spirali, przechodząc do zagadnień podstawowych, o charakterze metapoznawczym. Na tym poziomie refleksji, czy też w tej perspektywie odwołania się do teorii, pojawia się kategoria szczególnie zyskująca na znaczeniu we współczesnej wiedzy pedagogicznej, czyli metateoria. W tym miejscu przyjmujemy, że „... teorie, w których fenomeny rzeczywistości wychowawczej są sprowadzane do pojęć i ukazywane w systematycznie występujących związkach zależności, to teorie przedmiotu. Natomiast teorie, które sprowadzają teorie przedmiotu do pojęć i systemów, nazywa się odpowiednio do ich funkcji metateoriami”³⁰. I jako takie, są one bezpośrednio powiązane z uwarunkowaniami konceptualizacji teorii, rekonstruują procedury myślenia i przyjmowane przedzałożenia, a odwołanie się do nich skutkować może zmianą w zakresie struktury i statusu danej teorii³¹. Należy podkreślić, że metateoretyczne aspekty uprawiania pedagogiki (w tym teorii wychowania) stanowią jedną z ważniejszych debat intelektualnych ostatnich dwudziestu lat, tym bardziej, że w tym czasie mamy do czynienia z zaawansowanym różnicowaniem się perspektyw teoretycznych, nadających sens gromadzonym informacjom, czyli stanowiących podstawę formułowania różnorodnych interpretacji³². Metateorie są efektem badań podstawowych, dzięki nim możliwe jest rekonstruowanie i interpretowanie współczesnej myśli pedagogicznej, w całej jej złożoności. I jak podkreśla B. Śliwerski „pluralizm teorii wychowania i kształcenia stał się dla pokolenia pedagogów przełomu XX i XXI w. już czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym czy dobrze przyjętym”³³. Dlatego tak ważne znaczenie posiadają metateorie,

²⁹ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 261.

³⁰ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia...*, s. 261.

³¹ Zob. J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, (przekład J. Szmátka), Warszawa 1985; A. M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, w: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji* red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP,WERS, Bydgoszcz 2002, s. 18-28.

³² Zob. metapedagogiczne dociekania metodologiczne w pracach: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. naukowa K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. naukowa D. Kubinowski, M. Chutorański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

³³ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 8.

ponieważ dostarczają intelektualnych narzędzi umożliwiających prowadzenie metarefleksji, a dokładniej metateoretycznej analizy współczesnych teorii i nurtów wychowania³⁴. To właśnie przyjęcie metapoznawczej perspektywy pozwala formułować najważniejsze, w kontekście tożsamości współczesnej teorii wychowania pytania, pytania o:

- status nauki jako takiej,
- naukowość w odniesieniu do własnej dyscypliny, w tym przypadku teorii wychowania,
- rolę i funkcję nauki (w tym teorii wychowania) we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej,
- znaczenie teorii wychowania, przy słabnącym, społecznym znaczeniu procesu wychowania, np. w kontekście zjawiska przesunięcia socjalizacyjnego.

Zdaniem B. Śliwerskiego „pytanie o rolę metateorii ma dwa poziomy: jeden, dotyczący pedagogiki jako nauki, i drugi odnoszący się do pedagogów, a więc praktyków, profesjonalistów czy społeczników, którzy na co dzień podejmują działania wychowawcze. Odpowiedź z uwzględnieniem pierwszego poziomu analiz dotyczy wszystkich subdyscyplin naukowej pedagogiki”³⁵. Realizacja tego typu badań umożliwia konstruowanie map myśli, czy też kartografię wiedzy, co w bezpośredni sposób przekłada się na jakość dyskursu pedagogicznego. Jednocześnie, B. Śliwerski upomina się o prowadzenie badań teoretycznych nad stanem teorii wychowania w naszym kraju, także dlatego, „by praktycy mogli pozyskiwać w nich potrzebną, wiarygodną, rzetelną, trafną i przekonywującą wiedzę o wychowaniu”³⁶.

I jak podkreśla w innym miejscu, „warto zweryfikować pojawiające się w ostatnich dekadach aporie i paradoksy wychowawcze, zbadać, czy rzeczywistość zaistniała w dyskursie naukowym oraz debatach publicznych mity, idee, modele, orientacje czy kierunki wychowania znajdują swoje uzasadnienie”³⁷. Wprawdzie „za sprawą nowego pokolenia doszło w okresie trzydziestolecia transformacji ustrojowej do rozwoju teoretycznego myślenia o wychowaniu, a wyniki badań podstawowych były (re-)konstruowane na potrzeby poznania i zrozumienia wartości dotychczas nieobecnych

³⁴ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 9-44.

³⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020, s. 7.

³⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium ...*, s. 9.

³⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium ...*, s. 14.

w kraju teorii i odpowiadających im modeli oddziaływań pedagogicznych”³⁸, równocześnie jednak pojawiają się nowe problemy dotyczące epistemologicznych i metodologicznych przesłanek badań, ujawniających się w wieloparadygmatycznej przestrzeni dyskursu pedagogicznego. Wprawdzie każda teoria jest konstruktem umysłowym, dzięki któremu można analizować przedmiot zainteresowań badawczych, jednak pamiętając o tym, że w naukach o wychowaniu istnieje wiele teorii, tym bardziej powinniśmy poszukiwać takich narzędzi intelektualnych, które pozwolą uporządkować nasze myślenie w tym zakresie. Stąd tak wielką wagę należy przywiązywać do wzmacniania tożsamości teorii wychowania, do epistemologiczno-metodologicznych uzasadnień tego stanu oraz do tego, że jako nauka, jest ona społecznie regulowaną praktyką badawczą.

Podsumowanie

Jak podkreśla Krzysztof Rubacha, intencją wyodrębniania subdyscyplin wiedzy pedagogicznej jest szczegółowe skupienie uwagi badaczy na wybranym, dobrze zdefiniowanym aspekcie przedmiotu badań danej dyscypliny, zwłaszcza, że nadmierne poszerzanie przedmiotu badań subdyscyplin, nie sprzyja ich rozwojowi³⁹. Opowiadając się więc za wzmacnianiem tożsamości teorii wychowania, opowiadam się za jej metodologiczną samoświadomością oraz rekonstruowaniem licznych, interdyscyplinarnych kontekstów dotyczących jej przedmiotu badań. Zgadzam się przy tym ze słowami Tomasza Szkudlarka, który stwierdza, że „prędzej czy później, do myślenia pedagogicznego przenikają wszystkie prądy kulturowe, wszystkie stanowiska filozoficzne, epistemologie i metodologie”⁴⁰, dlatego tak ważnym staje się ciągle poszukiwanie narzędzi intelektualnych i uzasadnień, pozwalających rozumieć wychowanie, czyli „...uchwycić jego znaczenie, sens, istotę, czy wreszcie <<odniesienie przedmiotowe>>, czyli to, do których obiektów się ze swej istoty odnosi”⁴¹, a dalej konstytuować pedagogiczne myślenie o nim.

³⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium ...*, s. 101.

³⁹ Zob. K. Rubacha, *Wstęp*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. naukowa K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 9.

⁴⁰ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993, s. 25.

⁴¹ P. Piotrowski, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM, Olsztyn 2012, s. 87.

Bibliografia:

- Czerepaniak-Walczak M., *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, w: (red.) J. Papież *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 53-64.
- Górniewicz J., *Status naukowy teorii wychowania*, w: J. Górniewicz, *Teoria Wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2008, s. 60-66.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006.
- Kron F. W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, redakcja naukowa S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 29-44.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Kubinowski D., M. Chutorański M. (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Męczkowska-Christiansen A., *Teoria wychowania a filozofia. Konteksty, „interteksty”, warunki możliwości*, w: (red.) J. Papież, *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 125-135.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Papież J. (red.), *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Piotrowski P., *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM, Olsztyn 2012.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 59-68.

- Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, T. 4, Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Teorie wychowania*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 203-243.
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
- Tchorzewski A., (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.
- de Tchorzewski A. M., *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, w: (red.) A. M. de Tchorzewski, *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, WERS, Bydgoszcz 2002, s. 18-28.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, (przekład J. Szmatka), Warszawa 1985.

In concern of the identity of the theory of education. Continuity and change in the multi-paradigmatic pedagogical research space

The presented paper concerns the identity of the modern theory of education as the fundamental discipline of pedagogical (educational) sciences. The considerations refer to the theoretical development and research orientations used in the modern theory of education. In this context, the special focus was given to the importance of such analytical categories as theory, model, concept, and the theory-practice relationship of education.

Keywords: theory of education, identity of the theory of education, research orientations in the theory of education, pedagogical subdisciplines.

**W trosce o tożsamość teorii wychowania.
Ciągłość i zmiana w wieloparadygmatycznej przestrzeni
badań pedagogicznych**

Prezentowany tekst dotyczy tożsamości współczesnej teorii wychowania jako podstawowej dyscypliny nauk pedagogicznych. W rozważaniach odniesiono się do rozwoju teoretycznego i orientacji badawczych stosowanych we współczesnej teorii wychowania. W tym kontekście szczególną uwagę zwrócono na znaczenie takich kategorii analitycznych jak teoria, model, koncepcja oraz relację teoria-praktyka wychowania.

Słowa kluczowe: teoria wychowania, tożsamość teorii wychowania, orientacje badawcze w teorii wychowania, subdyscypliny pedagogiczne.