

Magdalena Bartniczak
Uniwersytet Gdański
bartniczak.magdalena@gmail.com

WOKÓŁ TRUDNOŚCI ZWIĄZANYCH Z OKREŚLANIEM ZAKRESU PRZEDMIOTOWEGO PEDAGOGIKI

STRESZCZENIE

Podjęte w artykule zagadnienia stanowią próbę zidentyfikowania niektórych źródeł trudności w określaniu zakresu przedmiotowego pedagogiki oraz dokonania przeglądu głosów w dyskursie naukowo-badawczym pod kątem propozycji rozstrzygnięcia tego problemu i tendencji metodologicznych z nim związanych. Rozważania obejmują kwestie interdyscyplinarnego charakteru pedagogiki, jej złożonych relacji z innymi dyscyplinami naukowymi, wewnętrznego rozproszenia dyscypliny na wiele subdyscyplin i nieujednoliczonego systemu pojęciowego, a także rozbieżności między teorią i praktyką pedagogiczną. Do potencjalnych czynników warunkujących sposób myślenia o granicach poznania pedagogicznego autorka zalicza także wieloparadygmatyczność, kontekstualność i dynamiczny charakter współczesnej nauki.

Słowa kluczowe:

pedagogika, przedmiot badań, zakres przedmiotowy, interdyscyplinarność, trudności metodologiczne.

Wstęp

W ostatnich latach w naukowym dyskursie pedagogicznym trwa gorąca debata nad miejscem i rolą pedagogiki w strukturze nauk społecznych i humanistycznych¹ oraz jej charakterem i tożsamością, co rodzi wiele wątpliwości, zwłaszcza natury metodologicznej. Kwestia zakresu przedmiotowego wydaje się być szczególnie istotna, ponieważ jest on

¹ Zdając sobie sprawę z istniejącego problemu, nie będę w tym miejscu zajmować się rozstrzygnięciem słuszności rozdzielania tych terminów.

powszechnie uważany za konstytutywny czynnik rozróżniający dyscyplinę naukową spośród innych, świadczący nie tylko o jej odrębności i tożsamości, ale także dojrzałości teoretyczno-metodologicznej. Zakres przedmiotowy nie pokrywa się w swoim znaczeniu z pojęciem przedmiotu badań, ponieważ jest wobec niego kwestią nadrzędną. Przedmiot badań dotyczy jedynie tego, co badamy, związany jest z problemami możliwymi do rozwiązania na drodze empirycznej, termin ten zapowiada pewną precyzyjność w określaniu czy wyszczególnianiu obiektów i zjawisk. Natomiast zakres przedmiotowy stanowi ramy myślenia, w obrębie których myślenie to można uznać za specyficzne dla danej dyscypliny. Nie są to zatem jedynie problemy weryfikowane za pomocą badań, ale także obszary tematyczne, które poddaje się rozważaniom, nad którymi się dyskutuje, są one bardziej niedookreślone, a jedynie naznaczone za pomocą mniej lub bardziej ruchomych granic. Głosy w tej sprawie w polskiej pedagogice naukowej podejmowano już w latach 90.² i robi się to systematycznie do dzisiaj, natomiast ta kwestia wymaga ciągłych aktualizacji uwzględniających nowe konteksty i zmienny charakter współczesnej nauki oraz samej pedagogiki. W dyskusji tej nie chodzi bynajmniej o konieczność ostatecznych ustaleń, natomiast samo podejmowanie tematu wydaje się być istotne dla wyznaczenia kierunku rozwoju dyscypliny i niezbędne w kwestii kształtowania jej tożsamości.

Komplikacje w wyznaczeniu zakresu przedmiotowego pedagogiki wynikają z dwóch grup czynników, które dla uporządkowania treści określam jako zewnętrzne i wewnętrzne. W rzeczywistości jednak trudno je precyzyjnie rozdzielić, bo przenikają się nawzajem i wspólnie tworzą kontekst, w którym określone problemy interpretować można jako trudności w określaniu naukowego pola specyficznego dla pedagogiki.

Kryterium podziału jest w tym przypadku dyscyplinarny charakter nauki, a więc czynniki zewnętrzne wynikają spoza dyscypliny i są ulokowane na poziomie klasyfikacji dyscyplin naukowych i struktury nauk społecznych i humanistycznych. Wynikają one z faktu, że pedagogika jest nauką o charakterze interdyscyplinarnym, a więc funkcjonuje w układzie nauk, których pola zainteresowań pokrywają się w pewnym stopniu, co może okazać się problematyczne zwłaszcza w świetle parametryzacji działań naukowych. Czynniki wewnętrzne lokują wewnątrz dyscypliny, są one więc

² Por. np. E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*, Wydawnictwo „EDYTOR”, Toruń 1993; J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995; T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji do heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997.

związane z kondycją współczesnej pedagogiki i jej specyfiką w tradycyjnym ujęciu dyscyplinarnym. Tym, co może decydować o tego rodzaju trudnościach, jest między innymi rozproszenie na wiele subdyscyplin, funkcjonowanie pedagogiki na co najmniej dwa sposoby: w aspekcie teoretycznym (w znaczeniu akademickim) i praktycznym (zinstytucjonalizowane działania edukacyjne), lokowanie badań i działań pedagogicznych są w wielu kontekstach, zarówno w wymiarze rzeczywistym (np. instytucje, kultura, polityka), jak i teoretycznym (obowiązujące paradygmaty, rozwiązania metodologiczne, konstrukty teoretyczne) oraz zmienny i dynamiczny charakter rozwoju dyscypliny.

W tym tekście postaram się ukazać niektóre źródła problemów z formułowaniem zakresu przedmiotowego pedagogiki wynikające właśnie z tych dwóch grup czynników, a także prześlę głosy w dyskursie naukowym dotyczące tej sytuacji i zawierające propozycje sposobów jej rozstrzygnięcia. Rozważania nad zakresem przedmiotowym poprowadzone zostaną z wykorzystaniem jego szerokiego znaczenia, wychodzącego poza aspekt metodologiczny, jednak w części analiza opierać się będzie na kwestii przedmiotu badań, który stanowi specyficzne odzwierciedlenie myślenia o zakresie przedmiotowym.

Interdyscyplinarność pedagogiki w kontekście zależności i odrębności

Interdyscyplinarność pedagogiki jest faktem i stanowi zobowiązanie pedagogów wobec współczesnego świata i opisywania kondycji człowieka w tymże świecie. Najwięcej powiązań interdyscyplinarnych naturalnie pedagogika tworzy z innymi naukami społecznymi i humanistycznymi, odbywa się to zarówno na poziomie teoretycznym, metodologicznym, ale także ideologicznym i praktycznym. Powiązania te wpisane są w charakter każdej nauki o człowieku, jednak są z nimi związane pewne dylematy, z którymi pedagogika zmagą się od lat, a które wydają się być nadal aktualne.

Historia relacji pedagogiki z innymi dyscyplinami (w Polsce) pokazuje, że są okresy, w których pedagodzy chętniej i częściej szukają naukowej współpracy z jedną wybraną dyscypliną pokrewną. Początki tych relacji sięgają oczywiście czasów, kiedy pedagogika wyodrębnia się jako nauka, a przedmiot jej badań „opuszcza” przestrzeń zagospodarowaną przez filozofów. Choć nie jest do końca tak, że odkąd wychowaniem zaczęła

zajmować się oddzielną nauką, to filozofia przestała się nim interesować. Teksty o zależnościach pomiędzy pedagogiką a filozofią³ pokazują, że stanowią one dwa rodzaje namysłu nad tą samą rzeczywistością. W tekście Stanisława Gałkowskiego przywołana została refleksja Johna Deweya, który najwnikliwszą definicję filozofii sprowadza do teorii wychowania w jego najszerszych aspektach⁴. Ma ona na celu uświadomienie, a może raczej przypomnienie, jak bardzo te dwie dyscypliny są sobie (nadal) bliskie. Czas współczesnej pedagogiki nazwałabym pewnego rodzaju powrotem do filozofii, jej wartości i sposobów rozumienia (jako przykład można wskazać choćby hermeneutykę jako interpretacyjny trend w badaniach pedagogicznych). Wcześniej mieliśmy do czynienia ze zwrotem w stronę psychologii (szczególnie za sprawą takich zagadnień jak behawioryzm i związane z nim procesy warunkowania czy wszelkiego rodzaju skale i współczynniki funkcji psychologicznych, na przykład ilorazu inteligencji), najbardziej wyraźnym w okresie sukcesu pomiaru dydaktycznego, standaryzacji metod dydaktycznych, czemu, rzecz jasna, przyświecał ilościowy paradygmat badawczy. Był też wyraźny zwrot w stronę socjologii jako dominującej nauki pomocniczej inspirującej badania pedagogiczne. Ten miał już miejsce w czasach walki o uprawomocnienie naukowe w polskich ośrodkach badawczych paradygmatu interpretatywnego i odwoływano się wtedy na przykład do teorii interakcjonistycznych czy konstruktywizmu społeczno-kulturowego. Dziś natomiast, w obliczu wielości, różnorodności i niewspółmierności teorii, trudno mówić o jednoznacznej dominacji jakiejś dyscypliny nam pokrewnej nad innymi w kontekście relacji i współpracy naukowej.

W związku z tym, że historia współzależności pedagogiki i innych dyscyplin jest niezwykle bogata, trudno się dziwić, że w świecie naukowym, zwłaszcza w kontekście parametryzacji osiągnięć badawczych poszczególnych dyscyplin oraz walki o dominację (która jest jednocześnie walką o środki finansowe na prowadzenie działalności badawczej), zaczęły pojawiać się opinie i działania degradujące pedagogikę, które opierały się na argumentach braku odrębnego przedmiotu badań, braku własnych metod badawczych, a także niewystarczającego zaplecza teoretycznego.

³ S. Gałkowski, *Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2017, nr 1(243); M. Reut, „Etyka praktyczna”, *otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2017, nr 1(243).

⁴ S. Gałkowski, *Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2017, nr 1(243), s. 46.

B. Śliwerski dokonał zestawienia największych myślicieli różnych epok, klasyków myśli społecznej i okazało się, że każdy z nich w mniejszym lub w większym stopniu interesował się i lokował swoje naukowe poglądy w czterech (wskazanych i obserwowanych przez Śliwerskiego) dyscyplinach: naukach o polityce, pedagogice, psychologii i socjologii. Autor formułuje na podstawie tych analiz konkluzję, że ich „dzieła podnoszą rangę każdej z wymienionych nauk, potwierdzając dwoistość historyczno-społecznego kontekstu braku granic między nimi i zarazem legitymizując ich odrębną tożsamość”⁵.

Wydaje się zatem, że powiązania przedmiotowe między poszczególnymi dyscyplinami nauk humanistycznych i społecznych są niejako pierwotne i trudne do uniknięcia. Pojawia się zatem pytanie, czy należy za wszelką cenę bronić odrębności każdej z nich. H. H. Krüger wyznaczenie granic dyscypliny w kontekście pedagogiki humanistycznej nazywa zasadą względnej autonomii i pisze, że przedstawiciele tego nurtu w pedagogice (a zwłaszcza Rousseau) starali się uwolnić z zależności od teologii, filozofii i psychologii, ale udało im się stworzyć jedynie względnie samodzielną dyscyplinę, co należy odbierać raczej w kategoriach sukcesu, a nie porażki, ponieważ „absolutnie nie miano na myśli całkowitego uniezależnienia się praktyki wychowawczej i teorii wychowania od wszelkich kontekstów politycznych i kulturowych”⁶. W perspektywie walki międzydyscyplinarnej sił intelektualnych pedagogika miała przyjąć stanowisko „ponad” walką i stać się „strażniczką bramy” dopuszczającą wnikania do przestrzeni edukacyjnej tylko wartościowych i sprzyjających rozwojowi dyscypliny postulatów⁷.

Przyjęcie takiej pozycji okazało się jednak trudne ze względu na nasilającą się z czasem rywalizację pomiędzy dyscyplinami. B. Śliwerski relacje pedagogiki i innych nauk przedstawił na zasadzie dychotomii obcy – swój, „gdzie z perspektywy każdej z dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych pedagogika jest dyscypliną dla nich obcą (...). Obcość (...) wynika z braku gotowości nawet do czytania rozpraw z tej nauki przez naukowców innych dyscyplin, a tym samym z niezrozumiałości zakresu i wartości dokonań, które są niepodważalne pod względem metodologicznym

⁵ B. Śliwerski, *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, 2016, nr 2, s. 30-31.

⁶ H. H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 27.

⁷ *Ibidem*, s. 28.

i merytorycznym”⁸. Pedagodzy muszą ostatecznie toczyć podwójną walkę o status naukowości dla swojej dyscypliny. Z jednej strony razem z innymi naukami społecznymi, przeciwstawiają się pozytywistycznemu porządkowi nauki i szukają dla siebie miejsca obok nauk przyrodniczych jako tych „prawdziwie” naukowych. Z drugiej zaś strony zmuszeni są udowodniać rację swojego istnienia względem innych nauk społecznych i humanistycznych, takich jak filozofia, psychologia czy socjologia. S. Kunowski natomiast proponuje umieścić pedagogikę w centrum między naukami przyrodniczymi i humanistycznymi⁹, być może ze względu na wciąż żywą obecność dualistycznego podziału paradygmatów w metodologii badań pedagogicznych. Wskazuje to na jej nieoczywisty charakter i złożoność podejmowanych przez nią problemów.

Czy walka o autonomię dyscyplinarną jest w ogóle dziś potrzebna i uzasadniona, kiedy zacierają się wszelkie granice w nauce, a wystrzegając się jedynie eklektyzmu możemy korzystać z każdego rodzaju wiedzy lub każdą wiedzę kwestionować, a badacz staje się refleksyjnym kreatorem swoich naukowych projektów? Nie powinno być wątpliwości, „że wyznaczanie granic między naukami społecznymi ze względu na odrębność przedmiotu badań mija się z celem, skoro jest nim człowiek oraz środowisko jego życia i rozwoju”¹⁰. Pedagogika nigdy nie podejmowała rozważań o człowieku jako bycie oderwanym od rzeczywistości, w której przyszło mu żyć. Ta rzeczywistość kształtuje cele wychowania i kształcenia, ponieważ wychowanek to człowiek zanurzony w kulturze. E. Rodziewicz przyjmując argumentację T. Hejnickiej-Bezwińskiej zaznacza, że zawsze „o nadawaniu znaczenia pewnym typom myślenia i działania wychowawczego, pewnym sposobom tworzenia wiedzy decydowały paradygmaty myślenia przyjęte w rozwoju cywilizacji, a także układy sił społecznych, politycznych, obowiązujące w danym okresie historycznym, przewaga i znaczenie pewnych grup społecznych” (Rodziewicz 1993, s. 14). Oznacza to, że procesy, które interesowały pedagogikę zawsze osadzone były w różnego rodzaju kontekstach i nawet podczas gdy pedagodzy nie zaznaczali szczególnie tego w swoich opracowaniach i działaniach, to zdawano sobie z tego sprawę.

⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*, [w:] „Studia Edukacyjne”, 2013, nr 28, s. 58.

⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 32.

¹⁰ B. Śliwerski, *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*, op. cit., s. 30.

Leszek Koczanowicz twierdzi, że interdyscyplinarność „wydaje się wręcz koniecznością współczesnej nauki”¹¹, przy czym podkreśla, że wśród wszystkich jej form najbardziej wartościową, jego zdaniem, jest dialogowa koncepcja powiązania nauk. Dziś coraz częściej zamiast o interdyscyplinarności, mówi się o transdyscyplinarności traktowanej jako „uzupełnianie się, łączenie, ale także przenikanie się, przechodzenie, a nawet scalanie, nakładanie na siebie”¹² dyscyplin naukowych. Jak pisze Maria Dudzikowa, problem interdyscyplinarności, multidyscyplinarności czy transdyscyplinarności powodujący zacieranie granic pól przedmiotowych poszczególnych dyscyplin może być interpretowany jako szansa i zagrożenie – z jednej strony oznacza wyjście ze strefy komfortu tego, co dozwolone, porzucenie przestrzeni bezpiecznej tożsamości, a z drugiej strony stwarza możliwość szeroko dyskutowanego dziś podejścia meta naukowego do problemów współczesności¹³. Autorka podkreśla ciągłą potrzebę podejmowania i problematyzowania kwestii interdyscyplinarności (czy dyscyplinarności w ogóle)¹⁴, ponieważ ostateczne rozwiązanie związanych z nią dylematów wydaje się być nieosiągalne. Wynika to z tego, że próby integrowania dyscyplin naukowych są, jak pisze Katarzyna Majbroda, „metodologiczną mrzonką, a zakładane przez badaczy współdziałanie przybiera postać asymetrii, wynikającej z trwałości granic poszczególnych dyscyplin”¹⁵. Rozważania nad interdyscyplinarnością prowadzą zatem do pewnego paradoksu – badacze zgadzają się co do konieczności przekraczania granic dyscyplin, czy odchodzenia od dyscyplinarnego ujmowania nauk, które byłoby kluczem do zrozumienia wielowymiarowej i zmiennej współczesności, a z drugiej strony dotychczasowy porządek nauki jest tak bardzo zakorzeniony w tradycji badawczej, że próby jego dekonstruowania wydają się być niemożliwe.

¹¹ L. Koczanowicz, *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem*, [w:] R. Włodarczyk, W. Żłobicki, *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 37.

¹² D. Thel, *Granice myślenia o transdyscyplinarności pedagogiki – niektóre dylematy metodologiczne i praktyczne*, [w:] R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 93.

¹³ M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 18.

¹⁴ Ibidem, s. 24.

¹⁵ Ibidem, s. 18.

Wewnętrzne dylematy

Wciąż nie zostało sprecyzowane, co w istocie stanowi zakres przedmiotowy badań i rozważań pedagogicznych i być może nie zostanie do końca tego artykułu, jednak warto wskazać kilka sposobów jego rozumienia, by zasygnalizować wielość (a co najmniej dwoistość) stanowisk wobec tej kwestii w obrębie samej pedagogiki. Do grupy czynników wewnętrznych warunkujących trudności z ustalaniem zakresu przedmiotowego zaliczam różne strategie radzenia sobie z wyzwaniami współczesności wśród pedagogów w zakresie kształtowania dyscypliny naukowej oraz w wymiarze praktycznym procesów edukacyjnych.

W obliczu ponowoczesnych dylematów tożsamościowych, którym podlegają także dyscypliny naukowe, dąży się do wytwarzania strategii pomocnych w utrzymaniu choćby względnej stałości w płynnym, zmiennym, migocącym i pulsującym znaczeniach światła. Dzieje się tak z dwóch powodów: po pierwsze ze względu na pojawiającą się nawet w tych niepewnych warunkach ponowoczesnego świata potrzebę bezpieczeństwa ontologicznego, a po drugie z braku powszechnej akceptacji na traktowanie nauk o człowieku jako oczywistą całość (co uzasadniłam w pierwszej części tekstu). T. Bauman pisze: „powszechnie akceptowany jest pogląd, że każda z dyscyplin naukowych charakteryzuje się odrębnością przedmiotu badań, a nawet, że dopiero posiadanie ściśle określonego przedmiotu badań pozwala daną dyscyplinę wiedzy zaliczyć do nauki” [Bauman 2008, s. 62]¹⁶. Oznacza to brak gotowości do przyjęcia postulatów transdyscyplinarności w obrębie nauk o człowieku. W sztandarowym już podręczniku akademickim Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego możemy przeczytać słowa K. Rubacha: „przedmiotem badań tłumaczących rację istnienia pedagogiki jako nauki jest praktyka edukacji, na którą składa się wiele zjawisk, takich jak działanie instytucji edukacyjnych, stosunki międzyludzkie w nich panujące, zmiany zachodzące w ludziach poddanych oddziaływaniom edukacyjnym itd.”¹⁷ i chociaż ten podręcznik jest raczej skonstruowany na prostej zasadzie, że pedagogika zajmuje się edukacją, a więc wychowaniem i kształceniem

¹⁶ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 62.

¹⁷ K. Rubacha, *Wstęp*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 18.

(według jasnych definicji W. Okonia), to szczęśliwie we wstępie K. Rubacha poprzedza dalsze wyjaśnienia refleksją, że „przedmiot (pedagogiki – przyp. autorki) jest żywy, ciągle się zmienia, buduje własny świat, świat wyjątkowo oporny na próby obiektywnego pomiaru”¹⁸, a więc niezwykle trudno precyzyjnie go zdefiniować.

W odwołaniu do zmienności jako cechy przedmiotu badań pedagogiki oraz jako argument uzasadniający zarzut nieujednoliczonego systemu pojęć tej dyscypliny przywołałam badanie J. Gniteckiego¹⁹, który dokonał eksplikacji pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”. W rezultacie przeprowadzonego obszernego przeglądu definicji wymienił aż 47 sposobów ujmowania go. Znajdują się wśród nich takie określenia, jak: praktyka pedagogiczna, edukacja, wychowanie, kształcenie, nauczanie, uczenie się, systemy dydaktyczne, zjawiska edukacyjne, rzeczywistość edukacyjna, rzeczywistość wychowawcza, procesy pedagogiczne, doświadczenia edukacyjne, osobowość wychowanka, czy nawet sens bycia człowiekiem. Te określenia oznaczają zupełnie inne procesy bądź zjawiska, o węższej lub szerszej perspektywie oddziaływań. Pokazuje to, jak wiele jest w literaturze różnych definicji przedmiotu badań pedagogiki i jak złożona, wielowymiarowa i wieloaspektowa jest jej przestrzeń badawcza. Choć bez wątplenia świadczy to o tym, że z nieujednoliconym systemem pojęć i teorii w pedagogice, to nie oznacza to, że taki on być musi lub powinien.

J. Rutkowiak wprowadziła pojęcie „pulsujących kategorii” w pedagogice, które pulsują, bo są zależne od kontekstu, stanowią rozumienie tymczasowe, mogą być indywidualnie zróżnicowane. Wyznaczają one w zarysie aktualny stan wiedzy o edukacji w sposób uwzględniający wielość i różnorodność perspektyw, posiadają potencjał teoriiotwórczy, ponieważ umożliwiają stworzenie mapy postrzeganej jako alternatywę do opisu prądów i kierunków w pedagogice w formie wielorakich klasyfikacji²⁰. Jest to argument uzasadniający tezę, że pojęcia w pedagogice nie muszą, a nawet nie powinny być ujednoliczone, bo jej przestrzeń badawcza i praktyczna jest zbyt skomplikowana i zależna od kontekstu. Teoria „pulsujących kategorii” stwarza podstawę do interpretowania pojęć i teorii pedagogicznych nie tylko przez prymat

¹⁸ Ibidem, s. 19.

¹⁹ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 13-43.

²⁰ J. Rutkowiak, „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, op. cit., s. 11-42.

indywidualnych doświadczeń i poglądów na edukację poszczególnych pedagogów, ale także w warunkach zmiany i rozszerzania pola namysłu pedagogów.

Zmiany i przesunięcia, które mam na myśli powodują redefiniowanie pojęć i potrzebę nowych rozwiązań badawczych. T. Bauman zauważa na przykład, że jeśli za przedmiot badań pedagogiki będziemy uważać jedynie szeroko pojęte wychowanie (a jest to nadal dość powszechne), w którego definicję celowego procesu zmiany człowieka wpisuje się nauczanie, to pominiemy niezmiernie istotny aspekt kariery edukacyjnej człowieka jakim jest uczenie się²¹. Pedagodzy czujnie dostrzegli tę terminologiczną pułapkę i następuje zmiana mająca znamiona paradygmatycznej, której efektem jest między innymi właśnie umieszczenie pojęcia uczenia się w centrum zainteresowania pedagogiki²². „S. Palka do dziedziny pedagogiki wprowadza następujące komponenty: procesy pedagogiczne (edukacyjne) organizowane w instytucjach (świadome działania dośrodkowe); procesy pedagogiczne spontanicznie występujące w praktyce życia społecznego, w różnych sytuacjach (działania rzadko planowane i nie do końca uświadamiane); samokształtowanie, samokształcenie, samowychowanie, samodoskonalenie człowieka, autokreacja jego sił i możliwości (działania odśrodkowe); rozwój człowieka w ciągu całego życia”²³. Idąc jeszcze dalej, można stwierdzić, że rozumienie badań pedagogicznych jako zbierania faktów umożliwiających odpowiedzi na pytania związane z dziedziną wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka powinno ulec rozszerzeniu, gdyż „istotną rolę w przebiegu i jakości prowadzonych badań mogą odgrywać czynniki pozaplanowe, związane z różnymi typami wiedzy, jaką dysponuje podmiot w związku ze swoim uczestnictwem w praktyce społecznej. Przy czym wiedza ta – o różnym poziomie teoretycznego skodyfikowania – może być

²¹ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2008, s. 62.

²² T. Hejnica-Bezwińska, „Ogólność” we współczesnym myśleniu o pedagogiach (w warunkach zmiany o charakterze paradygmatycznym), [w:] Rodziewicz E., Kożyczkowska A, Lewartowska-Zychowicz M. (red.), *Terazniejszość jako impuls dla pytań o ogólność pedagogiki*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 60.

²³ W. Prokopiuk, *Nowe aspekty pedagogiki ogólnej widziane przez pryzmat hermeneutyki filozoficznej*, [w:] Rodziewicz E., Kożyczkowska A, Lewartowska-Zychowicz M. (red.), *Terazniejszość jako impuls...*, op. cit., s. 74.

także traktowana jako przedmiot krytycznej refleksji metodologicznej”²⁴. W obliczu przywołanych przykładów można zauważyć, że zakres przedmiotu badań pedagogicznych raczej się rozszerza niż uściśla.

Dodatkowo wraz z przyspieszeniem cywilizacyjnym w XX i XXI w. zmiany stały się bardziej dynamiczne i nabrały charakteru globalnego. Jednym z przykładów znaczącej zmiany w interesującym mnie obszarze może być uznanie dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki. Jest to konsekwencja świadomości badaczy, że kultura ponowoczesna stanęła pod znakiem dyskursyfikacji, tekstualności i narracyjności²⁵. W pedagogice „zmiana ta odzwierciedla (...) główną ideę przechodzenia od ortodoksji do heterogeniczności w myśleniu o edukacji” i oznacza „zainteresowanie nie tylko metodologią badania procesów edukacyjnych, ale także metodologią badania dyskursów edukacyjnych”²⁶. Wiedza pedagogiczna jest konstruowana w obecności określonych relacji władzy oraz obowiązujących dyskursów, w których ustalane są znaczenia i interpretacje. Otwiera to wiele możliwości badania rzeczywistości edukacyjnej w znacznie szerszych niż do tej pory kontekstach. „Poznanie, a także opisywanie tej zmieniającej się, nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej jako horyzontu wychowania i edukacji staje się powinnością pedagoga. Można by powiedzieć, że wiedza pedagogiczna wkomponowana jest w kontekst kulturowy życia człowieka, wyrasta z niego, a analiza faktów wychowawczych nie może być prowadzona poza tym kontekstem”²⁷. Dlatego takie zainteresowanie wśród badaczy zyskują badania dyskursu czy badania biograficzno-narracyjne, ponieważ pozwalają na krytyczne analizy uwzględniające właśnie konteksty edukacyjne, które sprawiają, że procesy składające się na kształtowanie człowieka są tak bardzo zindywidualizowane, a więc tym samym trudne do zdefiniowania na poziomie uniwersalnym. Jednocześnie, paradoksalnie, historie życia ludzi (również ich drogi edukacyjne) rozgrywają się w oparciu

²⁴ J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] Kubinowski D., Nowak M., *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 99.

²⁵ J. Marzec, *Dyskurs, tekst, narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

²⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, „Ogólność” we współczesnym myśleniu o pedagogiach (w warunkach zmiany o charakterze paradygmatycznym), [w:] Rodziewicz E., Kożyczkowska A, Lewartowska-Zychowicz M. (red.), *Teraźniejszość jako impuls...*, op. cit., s. 87.

²⁷ B. Turlejska, *Społeczno-kulturowy horyzont wiedzy pedagogicznej*, [w:] Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 157.

o kulturowe wzory biegu życia²⁸, zatem w pewnym stopniu są determinowane zewnętrznie i dające się sprowadzić do uogólnionych klasyfikacji. Tak nakreślone rozumienie kontekstów i dyskursów, które nie tylko warunkują powstawanie wiedzy o edukacji, ale także same stanowią przedmiot tej wiedzy, powoduje znaczne rozszerzenie pola zainteresowań pedagogów. Nawet, jeśli pozostalibyśmy przy klasycznym sformułowaniu przedmiotu badań pedagogicznych, jakim miałoby być wychowanie, nauczanie i uczenie się, to należy brać pod uwagę także trudność definiowania tych terminów. W kontekście takich zagadnień, jak na przykład całozyciowe uczenie się, uczenie się przez doświadczanie, czy uczenie się z własnej biografii itp., trudno jednoznacznie stwierdzić, co jest, a co nie jest uczeniem się, a więc, co wchodzi w zakres tego pojęcia, a tym samym w zakres przedmiotowy pedagogiki.

Z drugiej strony takie rozszerzanie pojęć i pola zainteresowań dyscypliny stwarza ryzyko zaniedbania obszarów podstawowych, związanych z edukacją szkolną. E. Rodziewicz przywołuje określenie Zygmunta Mysłakowskiego, które można rozpatrywać właśnie w kontekście odchodzenia w namyśle pedagogicznym od tych zagadnień – chodzi o aberrację, która we współczesnej pedagogice oznacza zagubienie, niedocenianie czy eliminację dorobku dotychczasowego myślenia o wychowaniu²⁹. Z kolei Tadeusz Lewowicki niebezpieczeństwo zagubienia trzonu myślenia pedagogicznego widzi w zbyt dużym nastawieniu badaczy na zjawiska nietypowe, patologiczne i pisze: „pedagogiki w Polsce (...) wydaje się (...) bardziej zaangażowana w tropienie patologii niż sprzyjanie kształtowaniu edukacji modeli edukacji szkolnej, modeli wychowania, oddziaływań środowiskowych – i wielu innych obszarów powszechnej edukacji”³⁰. Autor w dalszej kolejności formułuje postulat, że „pedagogika powinna odzyskać – w nowych warunkach – swoje funkcje regulujące czy wyznaczające refleksję o edukacji i praktykę edukacyjną”³¹. Nie oznacza to zatem, że pedagogika ma pozostać zbiorem skostniałych konstruktów teoretycznych i ma być obojętna wobec zmieniającej się rzeczywistości, ale dostosować rodzaj namysłu nad nadrzędnymi dla niej sprawami do nowych

²⁸ E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

²⁹ E. Rodziewicz, *Od pedagogiki ku pedagogii*, [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*, op. cit., Toruń 1993, s. 14.

³⁰ T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2007, s. 261.

³¹ Ibidem, s. 262.

warunków, jak określa to autor. Zaniechanie problemów edukacji może powodować zawłaszczenie tego obszaru działań przez polityków nieposiadających wiedzy pedagogicznej, co skutkować może podejmowaniem nieodpowiedzialnych decyzji³².

Wielość subdyscyplin i kierunków teoretycznych pedagogiki również komplikuje kwestię jej zakresu przedmiotowego. W przypadku niektórych subdyscyplin, takich jak na przykład pedagogika specjalna, pedagogika twórczości, czy praca socjalna, które na wielu uczelniach są specjalnością ogólnego kierunku: pedagogika, można by wysuwać różne niepewności dotyczące ich relacji z rodzimą dyscypliną, równowagi zakresu pól badawczych z i *spoza* dyscypliny i wiele innych. Tak naprawdę wiele subdyscyplin pedagogiki tworzy odrębne środowiska naukowe, które wchodzi w debatę ogólnopedagogiczną tylko w pewnych okolicznościach, na poziomie metodologicznym lub w sytuacji, gdy problem z ich obszaru jest dyskutowany przez polityków czy społeczeństwo. W praktyce badań empirycznych to właśnie przynależność autora do subdyscypliny determinuje wybór przedmiotu badań. Rodzi się zatem pytanie, czy jest możliwe takie jego sformułowanie, żeby uwzględnić tę różnorodność, a zarazem zachować ogólność pedagogiki? Jeśli tak, to w jaki sposób i czy jest to w ogóle potrzebne? Odpowiedzi próbuje udzielić D. Urbaniak-Zajac pisząc: „gdyby mimo tej różnorodności tematycznej chcieć zrekonstruować wspólny przedmiot pedagogiki, to byłoby to możliwe jedynie na bardzo wysokim poziomie abstrakcji, co z pewnością utrudniałoby wyprowadzenie konkretnych „linii demarkacyjnych” pomiędzy obszarem pedagogiki i nie pedagogiki”³³. Autorka widzi alternatywną możliwość formułowania przedmiotów badań poszczególnych subdyscyplin, jednak wtedy rodzą się poważne pytania o aktualność cechy, jaką jest „ogólność” pedagogiki.

Problemy z naukowością pedagogiki rozumianą z perspektywy tradycyjnych kryteriów, ale również z określaniem zakresu jej zainteresowań badawczych mogą być również spowodowane tym, że jest to dyscyplina w dużym stopniu praktyczna. Teoria (choćby w sensie akademickim) i praktyka edukacyjna pozostają nieustannie w relacji ze sobą nawzajem, ale pedagogia (w rozumieniu K. Sośnickiego – rzeczywiste wykonywanie czynności wychowawczych³⁴) przetrwałaby bez względu na istnienie

³² Ibidem, s. 265.

³³ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 187.

³⁴ E. Rodziewicz, *Od pedagogiki ku pedagogii*, op. cit., s. 15.

naukowej dyscypliny zwanej pedagogiką (stanowiącej rodzaj refleksji nad procesami wychowania). Wynika to z faktu, że rozwój praktyki nauczania i wychowywania człowieka poprzedzał historycznie rozwój naukowego namysłu nad tymi procesami. To rodzi czasem wątpliwość wśród innych nauk, na ile dyscyplina naukowa, zwana pedagogiką okazuje się przydatna i pomocna lub w ogóle potrzebna dla praktyki i jaką ma względem niej funkcję. Jest bowiem nauką badającą rzeczywistość, którą współwytwarza, należy do nauk refleksyjnych, co oznacza, że sama jest częścią analizowanego przez siebie przedmiotu, co powoduje trudności z przyjęciem postawy zewnętrznego obserwatora³⁵. Poniekąd ta niemożność zdystansowania się wobec badanej rzeczywistości może stanowić powód posądzania pedagogiki o niespełnianie kryteriów tradycyjnie rozumianej naukowości, o czym pisałam wcześniej. Poza tym nie bada ona jedynie faktów, a więc tzw. rzeczywistości zastanej, „ale także zajmuje się rzeczywistością postulowaną – wartościami, ideałami, dyrektywami, wzorami kształcenia i wychowania, a więc także tym, co wykracza poza możliwość formułowania badanej rzeczywistości w trybie oznajmującym, sprawozdawczym, który podlega weryfikacji w kategorii prawdy lub fałszu”³⁶. Ta postulowana rzeczywistość jest oczywiście zmienna w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego lub nawet światopoglądu człowieka ją wytwarzającego.

Dokonom jeszcze jednej refleksji dotyczącej samej terminologii, gdyż, jak niejednokrotnie już w publikacjach pedagogicznych udowodniono, ma ona dużą moc sprawczą i nie jest tylko nazywaniem rzeczy, ale także ma charakter kreacyjny. Nierzadko spotykamy się z sytuacją, że badane są nie procesy, którym przypisuje się miano przedmiotu badań pedagogicznych, a więc wychowanie, kształcenie, czy samokształcenie, ale osoby, które uruchamiają te procesy i w nich uczestniczą. Jest to trend badawczy uwarunkowany między innymi humanizacją badań pedagogicznych i uprawomocnieniem w sensie postulowanej naukowości paradygmatu interpretatywnego. Wówczas mamy do czynienia nie z przedmiotem, a z podmiotem badań, a wydaje się to kwestia istotna do rozstrzygnięcia, gdyż w tym kontekście przemyślana terminologia warunkuje w projekcie badawczym wiele późniejszych decyzji metodologicznych, usytuowanie i pozycję badacza, a także podkreśla cechy, które przysługują podmiotom,

³⁵ Ibidem, s. 187.

³⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*, [w:] „Studia Edukacyjne”, 2013, nr 28, s. 59.

a nie przysługują przedmiotom, takie jak refleksyjność, samostanowienie, decyzyjność, itd. Jeśli więc przywołać jeszcze raz argumenty za tym, by nauki społeczne i humanistyczne traktować ogólnie jako nauki o człowieku w różnych aspektach jego życia, to należałoby zastanowić się, czy mamy do czynienia z przedmiotem badań, czy raczej możemy mówić o podmiocie badań na najogólniejszym poziomie myślenia pedagogicznego.

Refleksja końcowa

W obliczu problemów z określeniem zakresu przedmiotowego pedagogiki można zaobserwować różne strategie radzenia sobie z tą sytuacją, z czego dwie opozycyjne polegają albo na podejmowaniu ciągłych prób precyzowania go, aby zakreślić wyraźną granicę między tym, co pedagogiczne, a tym, co nie powinno badawczo interesować pedagogów, albo na rezygnowaniu ze ścisłego określania pola badawczego i pozostawieniu dużej swobody indywidualnym działaniom pedagogów, co oznacza postawę otwartą wobec badań interdyscyplinarnych i zielone światło dla tematów z pogranicza nauk. B. Śliwerski, mimo tego, że jest zaciekłym obrońcą autonomii pedagogiki, ogłasza potrzebę powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych³⁷, które realizowałyby wspólne dla wszystkich nauk społecznych cele w toku interdyscyplinarnych analiz. Pedagogika świadomie reaguje na doniesienia badawcze innych nauk, brakuje jednak podobnych reakcji z drugiej strony, a konflikty między dyscyplinami nie służą ani żadnej z nich, ani nauce, ani społeczeństwu. „Nie ma (...) miejsca komunikacja między przedstawicielami nauk pedagogicznych a innych nauk humanistycznych i społecznych, skoro te nie zakładają naszej suwerenności. To pedagogicy usilnie zabiegają o interdyscyplinarność, studiują do swoich badań filozofię, socjologię, psychologię czy politologię, by lepiej rozpoznać i zrozumieć badane zjawiska, ale wyniki ich badań nie wchodzi w zwrotny obieg komunikacyjny, nie przenikają do innych nauk, nie objawiają się w mnogości ich świadomości i w ich wzajemnej komunikowalności”, pisze w innym tekście Śliwerski³⁸. Pedagogicy muszą więc nadal liczyć się

³⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych*, [w:] Żłobicki W. (red.), *Transgresje w edukacji*, tom I, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 28-29.

³⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*, op. cit., s. 78.

z zarzutami wkradania się na cudze obszary tematyczne, ponieważ tendencje zapowiadają zdecydowanie dalsze poszerzanie pola przedmiotowego pedagogiki o wielorakie konteksty i dyskursy.

Przejęcia i zmiany w pedagogice powodują wyczerpanie się zasobów wewnętrznych rozwoju cywilizacji „reprodukcyjno-pedagogicznej”, a rodzenie się nowej epoki: „kreatywno-pedagogicznej”, w której podmiotem i przedmiotem oddziaływań miałyby być społeczność świata³⁹. Refleksja pedagogiczna powinna w związku z tym stawać się coraz bardziej otwarta na zmiany i podążająca za człowiekiem, a nie dopasowująca go do swoich ram. Jest to wielka szansa dla badań pedagogicznych, ale również utrudnienie, bo wymaga od badaczy kreatywności i odwagi metodologicznej. Można byłoby skłonić się ku strategii rezygnacji z ograniczającego tak rozumiane badania formułowania przedmiotu badań. Zwłaszcza w związku z paradygmatycznością nauki, w czasach wiedzy niepewnej, upadku tzw. Wielkich Narracji, gdy uświadomiliśmy sobie jako badacze, że prawda jest prawdą tylko w określonej ramie interpretacyjnej, konceptualizacje zakresu przedmiotowego pedagogiki można traktować jedynie jako propozycje, możliwości wciąż na nowo artykułowane i odczytywane w dyskursie dyscyplinarnym i pozadyscyplinarnym. Można więc myśleć o porzuceniu prób określania tegoż przedmiotu na rzecz jego projektowania w indywidualnych projektach badawczych, uwarunkowane byłoby głównie ich celem⁴⁰. Wynikałoby to nie tylko ze specyfiki dyscypliny, która w zarysie została przedstawiona w tym tekście, ale także z potrzeby nowoczesnej metodologii, która wymaga od badacza czegoś więcej niż wystandaryzowanej powtarzalności.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Bauman T., *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje*

³⁹ W. Prokopiuk, *U źródeł wielorodności przestrzeni pedagogiczno-edukacyjnej na początku XXI wieku*, [w:] Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 147-148.

⁴⁰ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 190.

- przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 57-72.
- [2] Dudzikowa M., *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 15-38.
- [3] Gałkowski S., *Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1(243)/2017, s. 46-61.
- [4] Gnitecki J., *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 120-143.
- [5] Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji do heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa 1997.
- [6] Hejnicka-Bezwińska T., *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*, [w:] Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 83-96.
- [7] Hejnicka-Bezwińska T., *„Ogólność” we współczesnym myśleniu o pedagogiach (w warunkach zmiany o charakterze paradygmatycznym)*, [w:] Rodziewicz E., Kożyczkowska A., Lewartowska-Zychowicz M. (red.), *Teraźniejszość jako impuls dla pytań o ogólność pedagogiki*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 60-71.
- [8] Koczanowicz L., *Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem*, [w:] R. Włodarczyk, W. Żłobicki, *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 35-42.
- [9] Krüger H. H., *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- [10] Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- [11] Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2007.
- [12] Marzec J., *Dyskurs, tekst, narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

- [13] Piekarski J., *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] Kubinowski D., Nowak M., *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 97-127.
- [14] Prokopiuk W., *U źródeł wielorodności przestrzeni pedagogiczno-edukacyjnej na początku XXI wieku*, [w:] Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 143-155.
- [15] Prokopiuk W., *Nowe aspekty pedagogiki ogólnej widziane przez pryzmat hermeneutyki filozoficznej*, [w:] Rodziewicz E., Kożyczkowska A., Lewartowska-Zychowicz M. (red.), *Teraźniejszość jako impuls dla pytań o ogólność pedagogiki*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 72-82.
- [16] Reut M., „*Etyka praktyczna*”, *otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki*, [w:] „Kwartalnik pedagogiczny”, nr 1 (243)/2017, s. 34-44.
- [17] Rodziewicz E., *Od pedagogiki ku pedagogii*, [w:] E. Rodziewicz (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*, Wydawnictwo „EDYTOR”, Toruń 1993, s. 13-26.
- [18] Rubacha K., *Wstęp*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 18-20.
- [19] Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 21-33.
- [20] Rutkowiak J., „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 11-52.
- [21] Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- [22] Śliwerski B., *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*, [w:] „Studia Edukacyjne”, nr 28/2013, s. 57-84.
- [23] Śliwerski B., *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, nr 2/2016, s. 29-40.
- [24] Śliwerski B., *Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych*, [w:] Żło-

- bicki W. (red.), *Transgresje w edukacji*, tom I, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 13-29.
- [25] Thel D., *Granice myślenia o transcyplinarności pedagogiki – niektóre dylematy metodologiczne i praktyczne*, [w:] R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 89-95.
- [26] Turlejska B., *Spoleczno-kulturowy horyzont wiedzy pedagogicznej*, [w:] Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 157-163.
- [27] Urbaniak-Zajac D., *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 185-200.

AROUND THE DIFFICULTIES ASSOCIATED WITH DEFINING THE SUBJECT OF RESEARCH IN PEDAGOGY

ABSTRACT

The issues raised in the article are an attempt to identify some sources of difficulty in defining the subject of research of pedagogy and to review the voices in the scientific and research discourse in terms of proposals for resolving this problem and methodological trends related to it. The considerations include issues of the interdisciplinary nature of pedagogy, its difficult relations with other sciences, the internal dispersion into many subdisciplines and a non-ordinated conceptual system, as well as discrepancies between theory and pedagogical practice. The author also includes the multi-paradigmatic, contextual and dynamic character of modern pedagogy among potential factors determining the way of thinking about its subject of research.

Key words:

pedagogy, subject of research, scope of subject, methodological difficulties.