

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.03>

Agata ŁOPATKIEWICZ

<https://orcid.org/0000-0003-0831-8817>

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Kontakt: agata.lopatkiewicz@uj.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Łopatkiewicz, A. (2022). Co sprawia, że pytania badawcze mają charakter pedagogiczny? O uniwersum przedmiotowym pedagogiki przez pryzmat rozważań nad jej rozwojem. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 19–38.

Co sprawia, że pytania badawcze mają charakter pedagogiczny? O uniwersum przedmiotowym pedagogiki przez pryzmat rozważań nad jej rozwojem

Streszczenie

Czy z faktu, że pytanie badawcze formułuje pedagog, można wnioskować, że jest to pytanie pedagogiczne? Co sprawia, że pytanie jest traktowane jako relewantne z pedagogicznego punktu widzenia? Jakie znaczenie ma w tym kontekście sposób myślenia o rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej? Celem artykułu jest próba sformułowania odpowiedzi na powyższe pytania, które postawiono w związku z refleksją nad zakresem i zawartością uniwersum przedmiotowego pedagogiki. Wyróżnienie dwóch podstawowych sposobów myślenia o rozwoju tej dyscypliny – jako ekspansji i kontynuacji – pozwala wydobyć i zaakcentować różnice w określaniu tego, „co pedagogiczne”, a co posiada przełożenie na zakres i treść pytań badawczych formułowanych przez pedagogów.

Słowa kluczowe: pedagogika, rozwój naukowy, pytania badawcze, status naukowy.

Uwagi wstępne

Aby określona dziedzina poznania mogła pretendować do miana dyscypliny naukowej, a więc podstawowej jednostki wewnętrznego zróżnicowania nauki¹, konieczne jest spełnienie kilku warunków². W literaturze wskazuje się na: posiadanie określonego pola badawczego; dysponowanie specjalistyczną wiedzą odnoszącą się do tego pola badawczego; wypracowanie teorii porządkujących i systematyzujących zgromadzoną wiedzę; operowanie terminologią i językiem adekwatnymi do opisu pola badawczego; dysponowanie aparaturą metodologiczną dostosowaną do wymogów prowadzonych badań; organizację instytucjonalną w ramach struktur uniwersyteckich, prowadzenie kształcenie akademickiego i uczestnictwo w naukowych zrzeszeniach badaczy (Krishnan, 2009). Z uwagi na problematykę niniejszego tekstu, kluczowego znaczenia nabiera wymóg związany z dookreśleniem dyscypliny naukowej od strony przedmiotowej. Niezależnie od tego, czy badawcze zainteresowania pedagogów określać mianem „przedmiotu pedagogiki, przedmiotu badań pedagogiki, warstwy przedmiotowej czy uniwersum przedmiotowego pedagogiki”, terminy te mogą być traktowane jako bliskoznaczne i stosowane na oznaczenie puli problemów wyłonionych w następstwie rozpoznania pola badawczego dyscypliny, którymi zajmują się pedagodzy i które stanowią domenę pedagogiki, a więc co do zasady nie są podejmowane w tym samym kształcie przez przedstawicieli innych dyscyplin naukowych³. W nawiązaniu do przewodniego tematu niniejszego tomu, pytanie

¹ Przyjęty punkt widzenia jest zainspirowany stanowiskiem, zgodnie z którym dyscyplina nauki jest podstawową jednostką wewnętrznego zróżnicowania wiedzy naukowej. Modyfikacja polegająca na zastąpieniu terminu *wiedza naukowa* terminem *nauka* jest uzasadniona szerszym zakresem znaczeniowym tego ostatniego, mieszczącym nie tylko statyczny wymiar nauki w formie systemu wiedzy, ale również jej aspekt funkcjonalny, obejmujący działalność uczonych. Zob. Clark, 1983, s. 73, za: Żłobicki, 2011, s. 100. Na temat statycznego i funkcjonalnego ujęcia nauki: Kotarbiński, 1961.

² W literaturze można znaleźć liczne ujęcia dyscyplinarności i zestawów przesłanek warunkujących orzekanie tej własności. Samo pojęcie dyscyplinarności, podobnie jak ma to miejsce w przypadku innych terminów towarzyszących systematyzacji nauki, jest sporne i bywa rozmaicie definiowane (np. Krishnan, 2009).

³ Wydaje się, że uniwersa przedmiotowe poszczególnych dyscyplin naukowych nie powinny posiadać znaczących części wspólnych. W przeciwnym razie, stawałoby pod znakiem zapytania sens ich dyscyplinarnego wyróżnienia, przynajmniej z uwagi na względy przedmiotowe. Postulat autonomii przedmiotowej ma przy tym charakter idealizacyjny, a jego praktyczna realizacja nie jest w pełni możliwa. Wynika to z faktu częściowej zbieżności problemów badawczych, zwłaszcza o dużym stopniu ogólności, rozważanych przez dwie lub więcej dyscypliny. Trafnie ilustruje to przykład pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, zwłaszcza psychologii i socjologii, które łączy zainteresowanie rozległą problematyką funkcjonowania człowieka. Ponadto, pełna przedmiotowa odrębność w jakiejś mierze znosiłaby sens naukowej współpracy badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe.

o to, „na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi”, jest w istocie pytaniem o zawartość uniwersum przedmiotowego współczesnej pedagogiki.

Celem analizy nie jest wskazanie konkretnych problemów lub klas problemów identyfikowanych współcześnie w polskiej pedagogice, ale bardziej generalna refleksja nad tym, co powoduje, że dany problem badawczy⁴ jawi się jako pedagogiczny. Uszczegółowieniem tego zagadnienia są trzy powiązane pytania sformułowane w związku z refleksją nad uniwersum przedmiotowym pedagogiki, analizowanym przez pryzmat rozwoju tej dyscypliny:

1. Czy z faktu, że pytanie badawcze formułuje pedagog, można wnioskować, że jest to pytanie pedagogiczne?
2. Co sprawia, że pytanie jest traktowane jako relewantne z pedagogicznego punktu widzenia?
3. Jakie znaczenie ma w tym kontekście sposób myślenia o rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej?

Przedstawienie wyczerpujących i rozstrzygających sprawę odpowiedzi na tak postawione pytania, z racji poziomu ich ogólności oraz mnogości zagadnień towarzyszących, przekracza ramy niniejszego tekstu, a najpewniej również całych podręczników z zakresu pedagogiki ogólnej. Istnieje wiele wariantów odpowiedzi, uwzględniających różne aspekty i wątki. Można, na przykład, twierdzić, że o pedagogicznym charakterze problemów badawczych przesądzają sami pedagodzy, formułując pytania określonej treści (wariant 1). W takim ujęciu przedmiotem pedagogiki może być działalność wychowawcza (Okoń, 2007), rozwój człowieka (Kunowski, 2007), zastana rzeczywistość (Hessen, 1931) czy fakty, które składają się na praktykę edukacji (Rubacha, 2004). W innym wariantcie, o tym, co pedagogiczne przesądza rodzaj aktywności badawczej podejmowany przez przedstawicieli tej dyscypliny (wariant 2). Można w tym kontekście przywołać, na przykład, empiryczny opis i wyjaśnianie zjawisk edukacyjnych, krytyczne myślenie o edukacji, odkrywanie jej sensu czy nawet tworzenie scalonego obrazu świata (za: Gnitecki, 2008). Alternatywnie można przyjąć, że pedagogiczne jest to, co wynika z istoty pedagogiki jako dyscypliny naukowej (wariant 3). Jakkolwiek pojęcie istoty jawi się w tym kontekście jako bardzo problematyczne, w literaturze można natrafić na próby jego operacjonalizacji, odwołujące się do definicji przewodnich pojęć, rysu historycznego czy podstawowych nurtów, prądów i kierunków (na przykład Kretek i in., 2020).

Każdy z zaproponowanych wariantów odpowiedzi oferuje do pewnego stopnia odmienne spojrzenie na uniwersum przedmiotowe pedagogiki. Żaden nie

⁴ W myśl twierdzenia, że *problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź poszukiwana jest w procesie badań* (Szmidt, 2011, s. 176), w niniejszym tekście terminy *problem badawczy* i *pytanie badawcze* pozostają względem siebie w relacji tego rodzaju, że (1) ilekroć mowa o problemie badawczym, należy przez to rozumieć również pytanie, które je wyraża oraz (2) ilekroć mowa o pytaniu badawczym, jest ono sformułowane w celu wyrażenia jakiegoś problemu.

jest również wolny od nieścisłości – można im zarzucić brak konsensusu wynikający z wielości poglądów na przedmiot pedagogiki, ograniczenia związane z przyjętymi sposobami poznania, czy stosowanie rozmytych, metaforycznych pojęć trudno poddających się zabiegom uściślającym. Warto nadmienić, że przedstawione sposoby myślenia nie wyczerpują możliwych wariantów dookreślenia uniwersum przedmiotowego pedagogiki. Tytułem dalszych przykładów można wskazać chociażby historyczne uwarunkowania związane z kształtowaniem się przedmiotu pedagogiki, międzynarodowe trendy badawcze oddziałujące na pedagogikę polską czy prawne i instytucjonalne realia uprawiania pedagogiki jako dyscypliny naukowej (rzutujące, między innymi, na aktywność publikacyjną badaczy skoncentrowaną wokół określonych, podatnych na umiędzynarodowienie, pól tematycznych).

Perspektywa zarysowana w niniejszym tekście wiąże wątek zawartości uniwersum przedmiotowego pedagogiki z zagadnieniem rozwoju tej dyscypliny. Proponowane ujęcie, jakkolwiek stanowi odmienną propozycję w stosunku do wariantów wskazanych powyżej, może być traktowane zarówno jako wypadkowa poglądów i działań środowiska naukowego pedagogów (warianty 1 i 2), myślenia o tym, co dla pedagogiki konstytutywne (wariant 3), jak i innych czynników kształtujących współczesny obraz tej dyscypliny. Trudno byłoby zatem mówić o możliwości wyłonienia odseparowanych determinant uniwersum przedmiotowego pedagogiki funkcjonujących w formie typów czystych. Należy raczej przyjąć, że o *tym, co pedagogiczne*, przesądzają elementy różnorodnjowe, pozostające we wzajemnych zależnościach i oddziałujące z różną intensywnością. Uwaga ta nie stanowi przeszkody w analizowaniu tytułowego problemu. Wskazuje jednak na brak możliwości rozstrzygnięcia sprawy co do istoty, stawiając tym samym granice ambicjom precyzyjnego ujmowania znaczenia i zakresu pojęć stosowanych do opisu pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Rozwój pedagogiki a jej przedmiot

Rozwój nauki stanowi niezwykle złożone, a przy tym sporne zagadnienie z zakresu filozofii nauki i ogólnej metodologii nauk. Wśród badaczy nie ma zgody zarówno co do definicji terminu *rozwój*, jak i bliższej jego specyfiki. Co więcej, termin ten bywa traktowany jako zbiorcza kategoria obejmująca swoim zakresem inne terminy określające przekształcenia w obrębie nauki, takie jak *rozrost*, *kumulacja*, *atomizacja*, *dyferencjacja*, *defragmentaryzacja*, *dezintegracja*, *konsolidacja* i wiele innych. Z uwagi na złożoność i wieloaspektowość rozważań nad rozwojem nauki i jednostek jej wewnętrznego zróżnicowania, wskazane wydaje się poczynienie dwóch uwag precyzujących przyjmowane stanowisko i zawężających rozległe zagadnienie rozwoju do wybranych wątków.

Pierwsza uwaga dotyczy perspektywy myślenia o rozwoju. Rozważaniom nad tym obszarem najczęściej towarzyszy odwołanie do konkretnych teorii i koncepcji filozoficznonaukowych. Określają one prawidłowości rozwoju nauki i mechanizmy rządzące zmianami, często ze wskazaniem na ich bardziej ewolucyjny lub rewolucyjny charakter. Celem niniejszego tekstu nie jest sprawozdanie tych stanowisk ani też prezentowanie autorskiego punktu widzenia na tę kwestię. Wydaje się, że przywołanie różnych sposobów myślenia o rozwoju nauki nie niesłoby zauważalnych korzyści z punktu widzenia postawionych pytań badawczych. Stwierdzenie, że rozwój pedagogiki może się opierać na następstwie paradygmatów, zmianie programów badawczych czy przemianach w obrębie stylu i kolektywu myślowego nie przybliży znacząco do odpowiedzi na pytanie o to, co powoduje, że dany problem jest traktowany jako *pedagogiczny*. Proponowana w tekście perspektywa rozkłada punkt ciężkości rozważań nad rozwojem pedagogiki pomiędzy wątki metodologiczne i kwestie socjologiczne⁵. Oznacza to, że równie istotne jak teoretyzowanie nad mechanizmami rozwoju nauki (jak czynili to, między innymi, Ludwik Fleck, Thomas Kuhn czy Imre Lakatos), rozważanie miejsca poszczególnych dyscyplin w strukturze nauki czy określanie elementów składających się na ich tożsamość naukową, jest przyglądanie się działaniom, jakie podejmuje wspólnota uczonych funkcjonująca w ramach określonej dyscypliny. Innymi słowy – analizując rozwój pedagogiki, należałoby pytać nie tylko o to, jakie ramy brzegowe myślenia o nim można nakreślić, odwołując się do dorobku filozofii nauki i pedagogiki ogólnej, ale również o to, jaki jego obraz wyłania się z faktycznej aktywności uczonych. Ustalenia metodologiczne wydają się stanowić element konieczny prowadzonych rozważań, leżą bowiem u podstaw każdego twierdzenia sformułowanego w przedmiocie naukowości pedagogiki. Zarazem jednak, nie muszą stanowić wyłącznego punktu odniesienia dla badań nad rozwojem dyscyplin naukowych, towarzysząc refleksji nad uniwersum przedmiotowym pedagogiki prowadzonej z perspektywy funkcjonowania wspólnoty naukowej pedagogów.

Druga uwaga dotyczy określenia elementów będących miernikami rozwoju dyscypliny naukowej. Można wśród nich wskazać, na przykład, przyrost wiedzy, usprawnianie aparatury metodologicznej czy poszerzanie lub doskonalenie schematu pojęciowego. Nie wydaje się, aby wszystkie te elementy musiały podlegać proporcjonalnym zmianom i aby równoczesna zmiana każdego z nich była koniecznym warunkiem orzekania faktu rozwoju w odniesieniu do dyscypliny. Równie dobrze można mówić o rozwoju w kontekście wybranych aspektów czy elementów. Ambicją niniejszego tekstu nie jest nakreślenie całościowej perspektywy myślenia o rozwoju pedagogiki, ale zawężenie rozważań do wątku uniwersum przedmiotowego. Za miernik rozwoju pedagogiki należałoby w tym przy-

⁵ Ujęcie inspirowane rozróżnieniem na metodologiczne i socjologiczne pojęcie nauki (Woleński, 2009).

padku uznać zmiany dokonujące się w warstwie przedmiotowej. W takim ujęciu, pod pojęciem *rozwoju pedagogiki* można by rozumieć dokonujące się w czasie modyfikacje obejmujące zakres i treść problemów badawczych stawianych w tej dyscyplinie. Przekształcenia te, analizowane z pewnego oddalenia i z uwzględnieniem wybranego momentu czasowego, dają przybliżony obraz przedmiotu tej dyscypliny. W nawiązaniu do przewodniej dla niniejszego tomu kwestii *pytań, na które poszukujemy dziś odpowiedzi*, można uznać, że w jakiejś mierze treść tych pytań pozostaje w związku ze zmianami, jakie dokonały się i dokonują w uniwersum przedmiotowym pedagogiki. Szczególnie interesujący wydaje się być charakter owych modyfikacji.

Rozwój w postaci kontynuacji i ekspansji

Analizując rozwój pedagogiki w odniesieniu do warstwy przedmiotowej, można nakreślić jego dwa podstawowe warianty. Po pierwsze, rozwój może polegać na coraz bardziej szczegółowym opracowywaniu problemów badawczych już obecnych w uniwersum przedmiotowym tej dyscypliny. Mogą one dotyczyć rozmaitych zagadnień uznanych za istotne z punktu widzenia pedagogiki, bez względu na ich bardziej teoretyczny (w tym metateoretyczny) czy praktyczny charakter⁶. Po drugie, rozwój może się wiązać z eksploracją nowych pól tematycznych, nieidentyfikowanych dotąd jako relewantne pedagogicznie i nieobecnych w polu badawczym tej dyscypliny. Przywołane rozróżnienie nie wyczerpuje możliwych sposobów charakteryzowania rozwoju pedagogiki. Nie jest również szczególnie precyzyjne, zakłada bowiem wyłącznie typy czyste, to jest takie, w których rozwój następuje albo poprzez różnicowanie elementów, albo poprzez ekspansję tematyczną. Ponadto pomija ono doniosłe zagadnienie procesu kształtowania się uniwersum przedmiotowego dyscypliny, w tym określenie, czy pewne jego elementy stanowią trzon warstwy przedmiotowej danej nauki i zarazem warunek *sine qua non* możliwości jej naukowego uprawiania, czy też pomiędzy poszczególnymi problemami nie istnieją dające się wyodrębnić różnice jakościowe i, w efekcie, dowolny problem badawczy, po spełnieniu określonych warunków, może stać się przedmiotem badań prowadzonych w obrębie tej dyscypliny. Pomimo wskazanych niedostatków ujmowania zagadnienia rozwoju z uwzględnieniem dwóch uproszczonych mechanizmów, przedstawiona perspektywa może być użyteczna do zobrazowania charakteru modyfikacji dotyczących warstwy przedmiotowej, zachodzących we współczesnej pedagogice.

⁶ Zgodnie z niektórymi propozycjami systematyzacji problemów badawczych pedagogiki, punkty graniczne w postaci, z jednej strony, kryterium praktyczności, a z drugiej, kryterium teoretyczności, pozwalają wyodrębnić następujące rodzaje problemów badawczych: problemy praktyczne, problemy teoretyczno-praktyczne, problemy teoretyczne oraz problemy metateoretyczne (Palka, 2006).

Z uwagi na nieostrość znaczeń terminów funkcjonujących w literaturze przedmiotu na określenie rozwoju nauki, wskazane jest uporządkowanie terminologii stosowanej w dalszej części tekstu. Ze świadomością poczynionych uproszczeń można przyjąć, że wyrażenie *rozwój w postaci kontynuacji* będzie stosowany na określenie zmian polegających na postępującym uszczegóławianiu i coraz lepszym opracowywaniu pól problemowych, uzasadnianiu twierdzeń i badaniu hipotez, które są identyfikowane jako relewantne pedagogicznie i które mieszczą się w ramach uniwersum przedmiotowego pedagogiki, z kolei wyrażenie *rozwój w postaci ekspansji* – na określenie poszerzania zainteresowań przedmiotowych o elementy dotąd nieobecne w tym uniwersum i dopiero włączane w jego ramy⁷.

Można sądzić, że w procesie rozwoju nauki niezbędny jest udział zarówno mechanizmu kontynuacji, jak i ekspansji. Zrównoważony udział obu tendencji, to jest taki, w którym badacze rozwijają najbardziej charakterystyczne i typowe dla danej dyscypliny obszary problemowe, a przy tym poszerzają pole badawczych eksploracji, stopniowo włączając do uniwersum przedmiotowego poszczególnych dyscyplin nowe grupy zagadnień, wydaje się być stanem korzystnym. Radykalna dominacja tendencji do kontynuacji niósłaby ryzyko nadmiernej specjalizacji zagadnień bez odniesienia do problemów nowo powstałych, z kolei dominacja tendencji ekspansyjnych mogłaby się wiązać z odejściem od tematów dyscyplinowo ortodoksyjnych⁸ na rzecz rozpoznawania przestrzeni pogranicznych lub zupełnie nowych. Wyważenie udziału obu zjawisk ogranicza takie ryzyka, będąc równocześnie zadaniem niełatwym, o ile w ogóle możliwym do realizacji⁹. Widać to na przykładzie pedagogiki, która boryka się współcześnie z za-

⁷ Rozróżnienie rozwoju w postaci kontynuacji i ekspansji nie pokrywa się z funkcjonującym w literaturze przedmiotu podziałem na *pytania badawcze dziedziczne* i *pytania badawcze odkrywcze*. Pierwsze wyrażenie funkcjonuje na określenie pytań, które przynależą do uniwersum przedmiotowego danej dyscypliny *jak dobra rodzinne dziedziczone po rodzicach przez kolejne pokolenia dzieci* (Szmidt, 2011, s. 177) i są przekazywane w procesie *socializacji badawczej* (sformułowania za: Szmidt) kolejnym pokoleniom badaczy, wyznaczając tym samym *rdzeń problemowy danej dziedziny* (Szmidt). Pytania badawcze odkrywcze odślaniają z kolei *nowe dylematy warte lepszego poznania i sprawiające, że nic już nie jest takie samo* (Szmidt, 2011, s. 178) jak przed ich sformułowaniem. O ile pytania dziedziczne wydają się dobrze wpisywać w wizję rozwoju w postaci kontynuacji, o tyle zestawienie pytań odkrywczych z rozwojem w postaci ekspansji nie wydaje się w pełni uprawnione. Nie każdy bowiem problem badawczy, który został postawiony w następstwie ekspansji tematycznej musi powodować utratę znaczenia problemów już istniejących w uniwersum przedmiotowym dyscypliny. Co więcej, wydaje się, że w przypadku nowych obszarów tematycznych, z uwagi na ich brak lub słabą korespondencję z tym, co w pedagogice już obecne, ryzyko unieważnienia *starych* problemów jest raczej znikome.

⁸ Terminologia zmodyfikowana za: Malewski, 2005, s. 91.

⁹ Z uwagi na mnogość mechanizmów uczestniczących w procesie uprawiania nauki, wyważenie pomiędzy mechanizmem kontynuacji i ekspansji wydaje się być raczej postulatem dotyczącym idealnego stanu rzeczy niż projektem możliwym do zaplanowania i realizacji.

burzeniem równowagi pomiędzy wskazanymi mechanizmami. Polega ono na tym, że „pedagogika raczej się rozrasta niż rozwija”¹⁰ (Piekarski, 2011, s. 155). Przyczyną takiego stanu rzeczy może być przekonanie pewnej części środowiska naukowego, że „pedagogika jest nauką bez granic (także dyscyplinowych), i że przedmiotem pedagogicznej refleksji może być dosłownie wszystko” (Malewski, 2005, s. 91). Prowadzi to do włączania w ramy zainteresowań badawczych pedagogiki coraz to nowych zagadnień, połączonego z oczekiwaniem „uzyskania dla nich statusu poznawczej prawomocności w obrębie dyscypliny” (tamże). Niektórzy badacze wyprowadzają na tej podstawie defetystyczne wnioski głoszące, że „dyscyplina uprawiana jako kompleks wypowiedzi monologicznych kreuje sytuację opisaną w Księdze Rodzaju i przywodzi na myśl metaforę Wieży Babel” (Malewski, 2005, s. 92), zaś aktywność badaczy, nazwana niekiedy dosadnie „pisaniną i gadaniną”¹¹, stwarza „żłudne przekonanie o różnorodności i bogactwie kompetencyjnych zasobów dyscypliny, zaciemniając jedynie jej pole epistemiczne” (Malewski, 2005, s. 92), co jest „źródłem powszechnej dezorientacji” (Malewski, 2005, s. 92).

Dominacja mechanizmu ekspansji wydaje się nieść dla pedagogiki skutki zarówno pozytywne, jak i negatywne. Zalety poszerzania pola zainteresowań badawczych są związane z objęciem refleksją pedagogiczną nowych obszarów tematycznych. Skoro, według niektórych ujęć (np. Kunowski, 2007), centralne miejsce w uniwersum przedmiotowym pedagogiki przypada problematyce człowieka, potencjalnie niemal każde zagadnienie antropologiczne może stać się interesujące z punktu widzenia tej dyscypliny. Do pewnego stopnia tłumaczy to zaliczanie do przedmiotu pedagogiki obszarów, które jeszcze kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu nie uchodziły za relewantne z punktu widzenia tej dyscypliny, a być może w ogóle nie były z nią łączone. W literaturze pedagogicznej można wskazać wiele przykładów ilustrujących mechanizm rozwoju w postaci ekspansji. Dokonując podstawowej systematyzacji nowych obszarów tematycznych w oparciu o kryterium obiektu zainteresowania, można wyłonić kilka przewodnich klas czy grup problemów badawczych. Są wśród nich takie, które przedmiotem namysłu pedagogicznego czynią określone profesje czy dziedziny aktywności człowieka, na przykład *pedagogika wojskowa* (np. Niemiec, 2012; Marcinkowski, Wasilewski, 2014) czy *pedagogika prawa*¹² (np. Stadniczeńko, Zamelski, 2016 i 2020). Inną klasę wyznaczają problemy powiązane z określonymi fazami czy etapami życia człowieka, na przykład *pedagogika prenatalna* (np. Kornas-Biela, 2009) czy *pedagogika umierania* (np. Chudy, 2007; Sztobryn-Bochomulska,

¹⁰ W opinii cytowanego autora, pedagogika jako dyscyplina naukowa wydaje się zmierzać w kierunku modelu racjonalności ekologicznej. Więcej na ten temat: Piekarski, 2011.

¹¹ Terminologia za: Kwieciński, 2004, s. 17, cyt. za: Malewski, 2005, s. 92.

¹² Jak również jej szczegółowe warianty, takie jak, na przykład, *pedagogika prawa kościelnego* (Zamelski, 2014).

2019). Włączeniu w zakres uniwersum przedmiotowego pedagogiki podlegają również wybrane aspekty kulturowego funkcjonowania człowieka, co znajduje wyraz w badaniach funkcjonujących pod nazwą, na przykład, *pedagogiki dramatu* (Ryk, 2008) czy *pedagogiki Bollywood* (Adamska, 2008). Wreszcie, refleksja pedagogiczna obejmuje niektóre aspekty biologicznego czy naturalnego funkcjonowania człowieka, o czym świadczy rozwijana współcześnie *pedagogika lasu* (np. Śliwerski, 2021¹³) czy *pedagogika ekologiczna* (np. Gromkowska-Melosik, 2004)¹⁴.

Wskazane tematy nie wyczerpują faktycznego bogactwa nowych obszarów badawczych identyfikowanych i rozwijanych współcześnie w pedagogice. Wystarczają zarazem dla zobrazowania specyfiki i skali praktyki polegającej na poszerzaniu uniwersum przedmiotowego tej dyscypliny. To, co można poczytywać jako zaletę rozwoju w postaci ekspansji – wskazywanie, że w wielu odległych (w sensie przedmiotowym) aspektach czy obszarach rzeczywistości kryją się wątki istotne z punktu widzenia pedagogiki – można również uczynić przedmiotem krytyki. Praktyka intensywnego poszerzania uniwersum przedmiotowego o nowe klasy zagadnień niesie ryzyko *upedagogicznienia* lub *spedagogizowania* co do zasady każdego fragmentu rzeczywistości¹⁵. O ile w niektórych przypadkach praktyce takiej nie można odmówić waloru poznawczego, a nowo powstałe obszary badawcze są stopniowo włączane do kanonu wykształcenia pedagogicznego¹⁶, o tyle w innych przypadkach ekspansja pedagogiki sprawia wrażenie słabo uzasadnionej, co może generować wątpliwości co do celowości poszerzania uniwersum przedmiotowego o pewne klasy zagadnień.

Intensywne poszerzenie uniwersum przedmiotowego o nowe elementy, dotychczas nieobecne w refleksji pedagogicznej, niesie różne skutki, zarówno w aspekcie metodologicznym, związanym ze statusem naukowym tej dyscypliny, jak i socjologicznym, dotyczącym funkcjonowania środowiska pedagogów.

¹³ Nagranie wykładu pod tytułem *Pedagogika Lasu jako (nie)nowa orientacja w ogrodzie nauk pedagogicznych*, wygłoszonego w ramach seminarium eksperckiego *Pedagogika Lasu – próba definicji*, jest dostępne pod adresem internetowym: <https://www.youtube.com/watch?v=fR3c7MOF1XM> [dostęp: 30.06.2022].

¹⁴ Niektórzy spośród przywołanych badaczy nie są pedagogami, a reprezentantami innych dyscyplin w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych. Rodzi to wątpliwości związane z zasadnością przyporządkowania nowych obszarów tematycznych do dyscypliny, jaką jest pedagogika. Trudność tę można wyrazić w formie pytania: „czy problem badawczy określany mianem pedagogicznego (na co wskazuje praktyka posługiwania się wyrażeniem *pedagogika X*, gdzie pod X można podstawić nowe obszary tematyczne), ale sformułowany przez badacza, który nie jest pedagogiem, powinien zostać zaklasyfikowany do uniwersum przedmiotowego pedagogiki czy dyscypliny reprezentowanej przez tego badacza?”. W zależności od przyjętych sposobów określania tego, co pedagogiczne, przedstawionych w dalszej części tekstu, *prima facie* dopuszczalne wydają się być oba warianty odpowiedzi.

¹⁵ W literaturze zjawisko to bywa określane mianem *panpedagogizmu* (Piekarski, 2011).

¹⁶ Co widać na przykładzie takich obszarów kształcenia akademickiego pedagogów jak chociażby *pedagogika czasu wolnego* czy *pedagogika medialna*.

Po pierwsze, dominacja mechanizmu ekspansji może rodzić nieporządek w systematyzacji nowych obszarów badawczych i ich osadzeniu w subdyscyplinarnej strukturze pedagogiki. O ile w perspektywie ujmowania nauki na sposób poststrukturalistyczny i ponowoczesny taki stan rzeczy niekoniecznie musi być traktowany jako problematyczny, o tyle w bardziej tradycyjnej optyce myślenia o nauce może być postrzegany jako niekorzystny. Analiza uniwersum przedmiotowego pedagogiki przez pryzmat jej zróżnicowania subdyscyplinarnego generuje wiele trudności wynikających, między innymi, z braku jasnych kryteriów wyłaniania jednostek wewnętrznego zróżnicowania tej dyscypliny, wielości propozycji typologii i klasyfikacji subdyscyplin czy relacji zakresowych zachodzących pomiędzy poszczególnymi subdyscyplinami. Można się spodziewać, że postępująca ekspansja tematyczna pogłębi już istniejące problemy, prowadząc do silniejszego rozmycia obrazu przedmiotowych zainteresowań pedagogiki.

Po drugie, dominacja tendencji ekspansyjnych nie pozostaje bez wpływu na jakość dialogu prowadzonego przez wspólnotę pedagogów. Systematyczne poszerzanie pola badawczego może się wiązać z postępującą specjalizacją badaczy, a wraz z nią, z zamknięciem w coraz to węższych obszarach i izolacją względem innych obszarów badawczych (jak również subdyscyplin)¹⁷. O ile w sytuacji dominacji rozwoju w postaci kontynuacji nad mechanizmem ekspansji treść problemów badawczych mieści się, co do zasady, w znanych badaczom ramach tematycznych, a modyfikacje dotyczą sposobu i/lub stopnia ich opracowania, o tyle znaczny przyrost nowych problemów badawczych odwraca proporcje, niosąc ryzyko izolacji działalności badawczej. Może to doprowadzić do stanu, w którym pedagogika będzie się prezentować

jako pole wielu indywidualnych wypowiedzi «myślicieli prywatnych», przywiązanych poznawczo i emocjonalnie do własnych punktów widzenia, lecz jakby nie zważających na całość, w której żyjemy, myślicieli żyjących obok innych (Rutkowiak, 1997, s. 22).

Okoliczność ta nie pozostaje bez wpływu nie tylko na treść pytań badawczych stawianych przez pedagogów, ale i szanse nawiązania jakościowego dialogu w ich przedmiocie z obrębem tej samej wspólnoty naukowej.

Po trzecie, osłabienie równowagi pomiędzy mechanizmami rozwoju pedagogiki może rzutować na traktowanie pewnych jej obszarów jako konstytutywnych¹⁸. Analiza tego zagadnienia jest zasadna jedynie w następstwie przyjęcia twierdzenia o możliwości wyodrębnienia w ramach uniwersum przedmiotowego pedagogiki elementów pełniących wyróżnioną rolę¹⁹. W takim przypadku,

¹⁷ Por. Kruszewski, 2014.

¹⁸ Por. Benner, 2015.

¹⁹ Otwarte pozostaje pytanie o kryteria wyłonienia takich elementów oraz ich treść. Według niektórych badaczy, możliwe jest zidentyfikowanie *ducha czasu dyscypliny* w postaci „idei, koncepcji, technik, teorii, praw, celów i pytań oraz kryteriów i zmiennych, które tworzą daną dziedzinę nauki w określonym czasie historycznym” (Szmidt, 2011, s. 177).

obejmowanie zainteresowaniem badawczym nowych obszarów, nierzadko słabo powiązanych z klasycznie rozumianą pedagogiką, może powodować nadmierne rozmycie jej przedmiotu, a w rezultacie dezorientację co do rangi i istotności poszczególnych pól problemowych. Ponadto koncentracja badaczy na wąskich i szczegółowych zagadnieniach niesie wspomniane już ryzyko przedmiotowego, metodologicznego i terminologicznego zamknięcia oraz prywatyzacji przekonań i wiedzy²⁰, a w konsekwencji – osłabienia związków z tym, co w pedagogice podstawowe²¹.

Pedagogiczny charakter pytań badawczych stawianych w pedagogice

Przedstawione dotychczas rozważania dotyczące sposobów myślenia o rozwoju pedagogiki w kontekście zawartości jej uniwersum przedmiotowego pozwalają sformułować propozycje odpowiedzi na pytania badawcze postawione we wstępie do niniejszego tekstu.

W odniesieniu do pierwszej wątpliwości dotyczącej tego, „czy z faktu, że pytanie badawcze stawia pedagog można wnioskować, że jest to pytanie pedagogiczne”, warto wziąć pod uwagę dwa warianty odpowiedzi.

Po pierwsze, można udzielić odpowiedzi twierdzącej, argumentując, że tym, co przesądza o pedagogicznym charakterze problemów badawczych jest sam fakt ich sformułowania w obszarze tej dyscypliny²². W takim ujęciu, o specyfice problemów badawczych, a tym samym o kształcie uniwersum przedmiotowego dyscypliny, decydują członkowie wspólnoty uczonych, podejmując zagadnienia takiej, a nie innej treści. Zadanie określonego pytania badawczego może być wypadkową czynników różnego rodzaju, na przykład bieżącego zapotrzebowania zgłaszanego przez pedagogów-praktyków, efektu celowego poszukiwania nisz badawczych, trendów rozwijanych w badaniach krajowych i zagranicznych, a nawet przypadku. Kluczowego znaczenia nabiera sam fakt postawiania przez środowisko naukowe problemów badawczych, legitymizujący ich pedagogiczny charakter. Relewantne pedagogicznie jest zatem to, co jest sformułowane w pedagogice.

Aprobata dla wariantu socjologicznego nie pozostaje bez skutków dla myślenia o uniwersum przedmiotowym pedagogiki. Skoro wyłącznym kryterium uznania problemu za pedagogiczny jest sam fakt jego identyfikacji w obszarze tej dyscypliny, to w perspektywie czasu taki stan rzeczy może się wiązać z dominacją

²⁰ Terminologia za: Piekarski, 2011, s. 163.

²¹ Przy założeniu możliwości identyfikacji puli zagadnień, które można określić mianem podstawowych dla pedagogiki.

²² W dalszej części tekstu ten wariant odpowiedzi nosi nazwę *wariantu socjologicznego*.

rozwoju w postaci ekspansji nad mechanizmem kontynuacji. Wiele zależy, rzecz jasna, od treści stawianych pytań, niemniej jednak, w skrajnej postaci, wariant ten może doprowadzić do realizacji feyerabendowskiej maksymy *anything goes* (Feyerabend, 2001), tyle tylko, że w zawężeniu do uniwersum przedmiotowego pedagogiki, nie zaś z punktu widzenia nauki jako takiej.

W opozycji do wariantu socjologicznego można argumentować, że sam fakt postawienia pytania w obszarze pedagogiki nie jest okolicznością wystarczającą do uznania go za pedagogicznie istotny²³. Konieczne jest bowiem spełnienie innych lub dodatkowych²⁴ kryteriów. Wydaje się, że mogą to być kryteria różnego rodzaju. Na przykład, za pedagogiczne można by uznać te pytania, na które można udzielić odpowiedzi z wykorzystaniem aparatury metodologicznej będącej w dyspozycji pedagogiki. Jakkolwiek sformułowanie takiego wymogu jest możliwe, to nie wydaje się zasadne. Metodologia nauk społecznych i humanistycznych ma charakter ponaddiscyplinarny w tym sensie, że może być efektywnie stosowana przez przedstawicieli niemal wszystkich dyscyplin zaliczanych do tej dziedziny nauki. W tym sensie pedagogika nie dysponuje (w aspekcie metodologicznym) niczym, z czego nie korzystałyby dyscypliny takie jak filozofia, psychologia czy socjologia. Wyróżnienie puli problemów pedagogicznych w oparciu o takie kryterium nie doprowadziłoby zatem do zadowalających rezultatów.

Dużo większy potencjał wydaje się mieć odniesienie do treści problemów badawczych. W takim przypadku, kryterium mogłyby stanowić związki z obszarami tematycznymi dotychczas podejmowanymi w pedagogice. Zgodnie z tak ujętym kryterium korespondencji, o pedagogicznym charakterze pytania badawczego świadczyłoby nie tyle to, czy zostało ono postawione w obszarze pedagogiki, ale to, czy pozostaje w związkach z uniwersum przedmiotowym tej dyscypliny. W odniesieniu do problematyki rozwoju pedagogiki, można się spodziewać, że realizacja tego warunku spowodowałaby zawężenie orzekania własności „bycia problemem pedagogicznym” do określonej puli zagadnień powiązanych przedmiotowo ze sferą, na przykład, wychowania, kształcenia, opieki czy rozwoju. W stosunku do socjologicznego wariantu odpowiedzi, w którym *upedagogicznieniu* może podlegać *de facto* dowolny obszar rzeczywistości²⁵, wariant me-

²³ W dalszej części tekstu ten wariant odpowiedzi nosi nazwę *wariantu metodologicznego*.

²⁴ Nie jest jasne, czy realizacja wariantu metodologicznego wymaga również spełnienia kryterium określonego dla wariantu socjologicznego, a więc sformułowania problemu badawczego w ramach pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Dopuszczalna wydaje się zarówno opcja twierdząca, jak i przecząca. Drugi przypadek wydaje się o tyle ciekawy, że umożliwia postawienie pytań o charakterze pedagogicznym na gruncie innych niż pedagogika dyscyplin naukowych, na przykład psychologii czy socjologii. Rzuci to nowe światło na wątpliwość wyrażoną w przypisie 14.

²⁵ *Prima facie*, przedmiotem refleksji pedagogicznej w wariacie socjologicznym może być dowolne zagadnienie. Wydaje się jednak, że czynniki w postaci, między innymi, dominujących kierunków pracy badawczej, realiów działalności akademickiej czy znajomości kanonu wiedzy pedagogicznej zapobiegają formułowaniu przez środowisko naukowe pytań, które można by

metodologiczny wprowadza ograniczenie w postaci wymogu korespondencji z tym, co już traktuje się jako relewantne z pedagogicznego punktu widzenia²⁶.

Odpowiedź na drugie pytanie postawione w niniejszym tekście, dotyczące tego, „co czyni określony problem relewantnym z punktu widzenia pedagogiki”, pozostaje w bezpośrednim związku z ustaleniami przedstawionymi powyżej. Mając na uwadze socjologiczny i metodologiczny wariant wyłaniania „tego, co pedagogiczne”, należałoby uznać, że czynnikiem determinującym jest w tym względzie albo decyzja badacza – a w szerszej perspektywie – działania środowiska naukowego pedagogów skoncentrowane wokół konkretnych obszarów tematycznych – albo specyfika formułowanego pytania. Innymi słowy, własności *pedagogiczności* problemu badawczego można albo poszukiwać poza nim, w aktywności wspólnoty uczonych (wariant socjologiczny), albo lokować ją w nim samym, z uwagi na jego treść i związki z polem przedmiotowym dyscypliny (wariant metodologiczny). Opowiedzenie się za którymś z wariantów wydaje się stanowić zaledwie wierzchołek góry lodowej trudności i wątpliwości, jakie generują próby bliższego dookreślenia własności bycia problemem *pedagogicznym*. W szczególności, nie jest jasne, czy jest to własność stopniowalna, możliwa do realizacji w mniejszym lub większym zakresie, czy też orzekana na zasadzie zero-jedynkowej, jako przysługująca lub nieprzysługująca danemu problemowi badawczemu. W przypadku wariantu metodologicznego wydaje się możliwe stopniowanie cechy pedagogiczności. Lepsza korespondencja z uniwersum przedmiotowym pedagogiki uprawniałaby do uznania danego zagadnienia za bardziej pedagogiczne, podczas gdy słabszy związek pociągałby odpowiednio mniejsze nasilenie tej własności. W przypadku wariantu socjologicznego, opartego na faktycznych działaniach wspólnoty uczonych, bardziej zasadny wydaje się model zero-jedynkowy, zakładający, że pedagogiczne jest to, co zostało sformułowane w pedagogice, zaś problemy badawcze postawione w obszarze innych dyscyplin co do zasady²⁷ są pozbawione tej własności.

Nie ulega wątpliwości, że wariant metodologiczny nakłada na wspólnotę uczonych większe obostrzenia w kwestii treści formułowanych pytań niż ma to miejsce w przypadku wariantu socjologicznego. Przy założeniu, że o pedagogiczności problemu badawczego przesądza jego treść (w znaczeniu stopnia korespondencji z tym, co już zawiera się w warstwie przedmiotowej dyscypliny), nie

określić mianem oczywiście niezasadnych czy nieprzystających do danej dyscypliny naukowej. Z drugiej strony, przynajmniej w jakiejś mierze wydaje się to być kwestia ocenna.

²⁶ Otwarte pozostają pytania o to, w jakiej perspektywie czasowej należałoby weryfikować korespondencję pomiędzy problemami już obecnymi w uniwersum przedmiotowym pedagogiki a nowo sformułowanymi oraz jaki stopień związków umożliwia nadanie im statusu problemów pedagogicznych.

²⁷ Wątpliwości nasuwa określenie badanej własności w przypadku projektów inter-, multi- i transdyscyplinarnych.

można wykluczyć sytuacji, w której dane zagadnienie, mimo że zidentyfikowane w pedagogice, z uwagi na zbyt słabe powiązanie z jej uniwersum przedmiotowym, nie będzie miało pedagogicznego charakteru. W takim przypadku można by co najwyżej uznać, że jest to pytanie filozoficzne, psychologiczne czy kulturoznawcze, które zostało postawione w pedagogice. Sytuacja taka nie miałaby racji bytu w przypadku wariantu socjologicznego, najpewniej nawet za cenę szeroki odniesień do dorobku innych dyscyplin naukowych.

Odpowiedź na trzecie pytanie, dotyczące związków zachodzących pomiędzy refleksją nad *tym, co pedagogiczne*, a specyfiką rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej, warto zniuansować, uwzględniając dwa kierunki potencjalnych oddziaływań. Zbadania wymaga (1) to, w jaki sposób definiowanie własności bycia problemem pedagogicznym może przekładać się na sposób myślenia o rozwoju pedagogiki oraz (2) to, w jaki sposób realizowana wizja rozwoju pedagogiki może rzutować na określanie pedagogicznego charakteru formułowanych pytań. Nietrudno zauważyć, że tak określone relacje stanowią w istocie dwie strony tego samego medalu – rozwój pedagogiki, niezależnie od dominującego mechanizmu, dokonuje się wskutek identyfikowania i opracowywania istotnych z punktu widzenia tej dyscypliny problemów badawczych, z kolei realizowany model rozwoju sprzyja stawianiu określonych pytań i traktowaniu ich jako pedagogicznie relewantne.

W odniesieniu do pierwszego wątku, można argumentować, że aprobata dla metodologicznego lub socjologicznego wariantu wyłaniania problemów pedagogicznych może mieć przełożenie na realizację określonej wizji rozwoju pedagogiki – w postaci kontynuacji lub ekspansji²⁸. Wymóg korespondencji formułowanych problemów badawczych z uniwersum przedmiotowym pedagogiki odpowiada wizji rozwoju w postaci kontynuacji. Warunek powiązania pomiędzy tym, co nowe a tym, co już w tej dyscyplinie obecne, stabilizuje lub nawet kryształizuje przedmiot pedagogiki, sprzyjając utrzymaniu ciągłości badań naukowych i ich bardziej ewolucyjnego (w aspekcie dynamiki modyfikacji przedmiotowych) niż rewolucyjnego charakteru.

Odwrotne wnioski można wyprowadzić, mając na uwadze socjologiczny wariant orzekania własności bycia problemem pedagogicznym. Z uwagi na brak wymogu związków nowo formułowanych pytań badawczych z tym, co w pedagogice już obecne, wydaje się on dobrze wpisywać w wizję rozwoju w postaci ekspansji. Należy przy tym podkreślić, że z uwagi na przyjęty u podstaw wariantu socjologicznego warunek, jakim jest sformułowanie problemu w obszarze pedagogiki, nie ma przeszkód, by przedmiotem pracy badawczej uczynić zarówno nowe, niepodejmowane dotąd zagadnienia, jak i kwestie już w tej dyscyplinie

²⁸ Przy założeniu względnie jednolitego stanowiska w tej kwestii prezentowanego przez wspólnotę uczonych zrzeszonych w ramach danej dyscypliny naukowej, a nie pojedynczych badaczy.

sygnalizowane. W tym sensie, z racji bardziej liberalnie (w stosunku do wariantu metodologicznego) określonego wymogu orzekania własności *pedagogiczności* problemów badawczych, *prima facie* wariant socjologiczny nie wyklucza mechanizmu rozwoju ani w postaci ekspansji, ani kontynuacji.

W odniesieniu do drugiego wątku, dotyczącego tego, w jaki sposób realizowana wizja rozwoju pedagogiki przekłada się na sposób myślenia o *tym, co pedagogiczne*, zależności wydają się być względnie czytelne. To, że w rozwoju pedagogiki dominuje mechanizm ekspansji może świadczyć o otwartości wspólnoty uczonych na traktowanie nowych obszarów tematycznych jako relewantnych z punktu widzenia tej dyscypliny. Tym samym, na podstawie analizy takiego modelu rozwoju, można by wnioskować o akceptacji raczej dla socjologicznego niż metodologicznego wariantu orzekania własności bycia problemem pedagogicznym. Sposób myślenia o rozwoju pedagogiki jako o kontynuacji obszarów problemowych już obecnych w jej uniwersum przedmiotowym wydaje się być, z kolei, silniej powiązany z wariantem metodologicznym, statuującym wymóg korespondencji pomiędzy formułowanymi problemami, a tym, co już obecne w warstwie przedmiotowej.

Należy przypomnieć, że przedstawiona powyżej analiza możliwych powiązań pomiędzy wizją rozwoju pedagogiki a orzekaniem własności bycia problemem pedagogicznym bazuje na typach czystych, zarówno w odniesieniu do zagadnienia rozwoju w postaci kontynuacji i ekspansji, jak i metodologicznego i socjologicznego wariantu wyłaniania *tego, co pedagogiczne*. Zestawienia powstałe z takich elementów mogą być użyteczne z punktu widzenia analiz teoretycznych. Równocześnie należy spodziewać się, że w praktyce funkcjonowania nauki będą one ulegać różnego rodzaju zniekształceniom. Na przykład, pomimo potencjalnie większego powinowactwa modelu rozwoju w postaci ekspansji do wariantu socjologicznego, nie można wykluczyć, że również wariant metodologiczny może prowadzić do poszerzania uniwersum przedmiotowego pedagogiki o nowe, nieobecne w nim dotąd obszary problemowe. Wymaga to jednak założenia bardziej ewolucyjnego charakteru mechanizmu ekspansji. Wydłużenie procesu włączania nowych wątków wynika z konieczności realizacji wymogu korespondencji. Tym samym, nowo formułowane problemy muszą pozostawać w związkach z zagadnieniami już obecnymi w pedagogice. Po uzyskaniu statusu problemów *pedagogicznych* i ich włączeniu do uniwersum przedmiotowego tej dyscypliny, staną się miernikiem stopnia korespondencji z kolejnymi, nowo zidentyfikowanymi zagadnieniami. W porównaniu do wariantu socjologicznego, który nie wymaga realizacji takiej ścieżki i pozwala na szybką progresję tematyczną, wariant metodologiczny wiąże się z realizacją dużo wolniejszych, bardziej złożonych i subtelnych operacji, finalnie nie wyklucza jednak rozwoju pedagogiki w postaci ekspansji. Zasygnalizowana kwestia nie wyczerpuje niuansów możliwych do identyfikacji w związku z analizowaną problematyką. Stanowi jednak

ilustrację dla twierdzenia, zgodnie z którym faktyczna złożoność zagadnień dotyczących rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej i specyfiki jej uniwersum przedmiotowego wykracza poza proponowane warianty, rozróżnienia i zależności. Otwarte pozostaje pytanie o możliwości takiej ich konceptualizacji, która przyniesie (bardziej) wymierne wyniki.

Podsumowanie

Zgodnie z przewodnią myślą niniejszego tomu, zagajenie o to, „na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi”, jest w istocie pytaniem o to, jakie problemy badawcze pedagogzy uznają za warte postawienia i opracowania. Innymi słowy – jakie problemy uznają za relewantne z punktu widzenia reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej. Od tak postawionej wątpliwości już tylko krok do pytania o to, co czyni problemy *pedagogicznymi*. Celem rozważań przedstawionych w tekście było zainicjowanie refleksji nad uniwersum przedmiotowym pedagogiki nie tyle od strony systematyzacyjnej, jak ma to najczęściej miejsce w przypadku klasyfikacji problemów badawczych pod kątem zróżnicowania subdyscyplinarnego czy określenia ich bardziej teoretycznego czy praktycznego charakteru, ale z uwagi na bardziej fundamentalną kwestię, jaką jest sama własność *bycia problemem pedagogicznym*.

Prezentowane rozważania nie doprowadziły do rozstrzygnięcia tego problemu. Nakreślone wątki należy raczej rozpatrywać w kategoriach wprowadzenia do dalszych analiz aniżeli prezentacji jej finalnych rezultatów. Na żadne z trzech postawionych w tekście pytań nie można sformułować dobrej – z uwagi na kryteria precyzji, rozstrzygalności czy spójności – odpowiedzi. Propozycja odpowiedzi uwzględniająca zidentyfikowane trudności i niejasności powinna brzmieć: *to zależy*. Od czego zatem? Od szeregu zróżnicowanych czynników, między innymi: od przyjętych kryteriów oceny własności bycia problemem pedagogicznym, sposobów definiowania uniwersum przedmiotowego pedagogiki, ustaleń dotyczących rozwoju tej dyscypliny czy znaczenia działań podejmowanych przez wspólnotę uczonych, zaś na jeszcze bardziej elementarnym poziomie – od przyjętego sposobu myślenia o wewnętrznym zróżnicowaniu nauki, w tym granicach dyscyplinarności i przedmiotowej odrębności poszczególnych jednostek. Należy spodziewać się, że inny od przyjętego w tekście zestaw założeń filozoficznonaukowych dotyczących szeroko rozumianego statusu pedagogiki jako dyscypliny naukowej doprowadziłby do odmiennych wniosków, włącznie z możliwością poddania pod wątpliwość pedagogicznego charakteru tytułowego pytania.

Wskazane trudności można próbować odeprzeć lub przynajmniej osłabić, argumentując, że problemy badawcze nie muszą być rozpatrywane w zawężeniu do konkretnych dyscyplin naukowych, zwłaszcza jeśli tego rodzaju dyscyplinarne

konotacje są źródłem dezorganizacji. W takim ujęciu, nie ma sensu mówienie o problemach pedagogicznych, psychologicznych czy socjologicznych, ale po prostu o problemach *naukowych*. *Prima facie*, taka praktyka pozwala uniknąć wielu spornych i kontrowersyjnych kwestii. Z drugiej strony, zarówno statyczne, jak i funkcjonalne myślenie o nauce zdaje się podawać taką optykę w wątpliwość. Na podstawie literatury zaliczanej do konkretnych dyscyplin naukowych można zrekonstruować pewne przewodnie grupy czy klasy problemów badawczych. Nawet jeśli nie mają one ostrego charakteru i nie odzwierciedlają w sposób klarowny zawartości uniwersum przedmiotowego, to dają pogląd na specyfikę zagadnień poruszanych przez badaczy w określonym czasie. Ponadto, ścieżka kariery naukowej badaczy jest wytyczona w granicach instytucjonalnie wyodrębnionych dyscyplin naukowych. W związku z tym, trudno byłoby wyobrazić sobie pedagoga, którego awansowe osiągnięcie badawcze, jakkolwiek *naukowe*, obejmuje tematy krańcowo odległe od tego, czym zajmuje się jego środowisko.

Można także argumentować, że każdy problem badawczy, a zwłaszcza ten, który jest stawiany w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych, ma ze swej natury interdyscyplinarny charakter. Nie ma zatem uzasadnienia dla traktowania problemów jako przynależących do konkretnej dyscypliny naukowej. W dobie nauki uprawianej w ramach interdyscyplinarnych problemów badawczych, taki pogląd wydaje się być do pewnego stopnia przekonujący. Z drugiej jednak strony, można odeprzeć go argumentem z istoty interdyscyplinarności. Jeśli interdyscyplinarność funkcjonuje na określenie sytuacji, w której dochodzi do współpracy badaczy prowadzonej na styku różnych dyscyplin naukowych, ukierunkowanej na rozwiązanie określonego problemu badawczego zaliczanego do klasy problemów interdyscyplinarnych (Poczobut, 2012), to takie ujęcie nie tylko nie stoi na przeszkodzie identyfikacji problemów przynależnych do poszczególnych dyscyplin, ale wręcz wymaga ich istnienia. Na tle *problemów dyscyplinarnych* problemy interdyscyplinarne wymagają terminologii, teorii, metod czy procedur badawczych wywiedzionych z różnych dyscyplin naukowych (Palka, 2010). W związku z tym, sam fakt podejmowania tematów, które mogą być analizowane z punktów widzenia oferowanych przez różne dyscypliny, nie jest przesłanką wystarczającą do uznania, że każdy problem podejmowany w pedagogice z konieczności ma charakter interdyscyplinarny.

W sytuacji braku dobrych rozwiązań pozwalających na odsunięcie trudności orzekania o problemach badawczych własności bycia problemami istotnymi z punktu widzenia pedagogiki, pozostaje jeszcze jedna droga, żmudna i niedająca jednoznacznych odpowiedzi: systematyczna refleksja nad specyfiką problemów badawczych formułowanych w tej dyscyplinie, zarówno tych, które wpisują się w etapy historycznego kształtowania się jej uniwersum przedmiotowego, jak i tych, które są stawiane w bieżącej działalności badawczej. Badania takie pozwalają, z pewnym marginesem błędu i świadomością czynionych uproszczeń,

zrekonstruować przemiany w warstwie przedmiotowej pedagogiki, pokazują również powiązania pomiędzy kategoriami takimi jak *status naukowy*, *rozwój* i *tożsamość* a sposobami myślenia o pedagogicznym charakterze problemów badawczych. W takiej optyce każde pytanie stawiane w pedagogice można analizować z uwzględnieniem dwóch wymiarów. Pierwszy, czytelny i namacalny, odsyła do spostrzeżonej i wyrażonej przez badacza trudności wymagającej rozpoznania. Drugi, bardziej nieoczywisty, wiąże się z określeniem, co w istocie tego problemu lub poza nim przesądza o jego pedagogicznym charakterze. Refleksję nad problemami badawczymi pedagogiki warto wzbogacić o ten mniej uchwytny aspekt, nawet za cenę braku pewności i rozstrzygalności, a być może także dotarcia do granic możliwości konceptualizacji i teoretycznego opracowania *tego, co pedagogiczne*.

Bibliografia

- Adamska, A. (2008). Pedagogika Bollywood. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 61, 53–67.
- Benner, D. (2015). Pedagogika ogólna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1 (s. 115–194). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Chudy, W. (2007). Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania. *Ethos*, 79–80, 21–42.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organizations in Cross-national Perspective*. Berkeley – Los Angeles: University of California Press.
- Feyerabend, P.K. (2001). *Przeciw metodzie* (tłum. S. Wiertelwski). Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Gnitecki, J. (2008). Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 13–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gromkowska-Melosik, A. (2004). Pedagogika ekologiczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 425–435). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki* (tłum. A. Zieleńczyk). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kotarbiński, T. (1961). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Kretek, H.A., Dworak, J., Amiłowska-Czaja A. (2020). O istocie pedagogiki. *Eunomia – Rozwój Zrównoważony*, 2 (99), 111–125.

- Krishnan, A. (2009). *What are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate*. Southampton: ESRC National Centre for Research Methods.
- Kruszewski, K. (2014). Jednoczenie nauk pedagogicznych, czyli dobro zawsze zwycięża. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 71–80.
- Kunowski, S. (2007). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwieciński, Z. (2004). Problem pedagogii nurtów głównych i obocznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (27), 15–27.
- Malewski, M. (2005). Pedagogika jako Wieża Babel. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (30), 91–103.
- Marcinkowski, M., Wasilewski, P. (2014). *Pedagogika wojskowa: o kształceniu żołnierza, dowódcy i przywódcy*. Wrocław: Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. Generała Tadeusza Kościuszki.
- Niemiec, M. (2012). Nauki o obronności a pedagogika. *Obronność. Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, 2, 89–100.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Palka, S. (2010). Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 338–353). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poczobut, R. (2012). Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką* (s. 39–61). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rubacha, K. (2004). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 21–33). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak, J. (1997). Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznieniem się pedagogiki. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989* (s. 17–22). Toruń: Edytor.
- Ryk, A. (2008). *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Stadniczeńko, L., Zamelski, P. (2016). *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź ze mną!* Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.
- Stadniczeńko, L., Zamelski, P. (2020). *Pedagogika prawa. Pomoc w zrozumieniu prawa i sensu życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej.
- Szmidt, K.J. (2011). Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc,

- K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 175–189). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztobryn-Bochomulska, J. (2019). Rodzina miejscem „uczenia się” umierania. *Przełęcz Pedagogiczny*, 2, 263–272. <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.20>.
- Piekarski J. (2011). Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerancją. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 151–173). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Woleński, J. (2009). Dwa pojęcia nauki: metodologiczne i socjologiczne. *Polska Akademia Umiejętności. Prace Komisji Historii Nauki*, 9, 163–175.
- Śliwowski, B. (2021). *Pedagogika Lasu jako (nie)nowa orientacja w ogrodzie nauk pedagogicznych*, wykład wygłoszony w ramach seminarium eksperckiego *Pedagogika Lasu – próba definicji*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=fR3c7MOF1XM> [dostęp: 30.06.2022].
- Zamelski, P. (2014). O pedagogice prawa kościelnego. *Roczniki Nauk Prawnych*, 24 (4), 177–187.
- Żłobicki, W. (2011). Pedagogia rozważania o granicach dyscyplin wiedzy. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny* (s. 99–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

What makes the question relevant from the educational point of view? Reflections on the subject universe of education

Abstract

Is a question asked by an educational researcher an educational question? What makes the question relevant from the educational point of view? What is the significance of the way of thinking about the development of educational studies as a scientific discipline? The aim of the article is an attempt to formulate answers to these questions. They have been articulated in the context of reflection on the scope and content of the subject universe of educational studies. Distinguishing two basic ways of thinking about the development of this discipline – as an expansion and continuation – allows to bring out and highlight the differences in defining *what is educational*, and what has a reflection on the scope and content of research questions posed by educational researchers.

Keywords: educational studies, scientific development, research questions, scientific status.