

Krzysztof Konarzewski

ORCID: 0000-0002-6073-2575

Metodologia pedagogiki normatywnej

Summary

A METHODOLOGY OF NORMATIVE EDUCATIONAL STUDIES

Educational studies can adopt either a descriptive or a normative approach. The descriptive approach follows the standard methodology of social sciences, while the normative approach lacks a clear methodological framework. This article distinguishes between two types of educational normativity: piecemeal, which is limited by the lifeworld and grounded in empirical evidence, and holistic, which is ideological and totalising. The former, while not a science in the strict sense, demands a methodological discipline that is no less rigorous than that of its descriptive counterpart. A normative claim, referred to as a directive, is proposed to consist of a norm and an evaluation linked by the 'because' feature. To recognise the directive, it is essential to justify the evaluation and empirically demonstrate that the action described by the norm is a condition for the state of affairs described in the evaluation. Only through rational justification can pedagogical directives remain transparent, open to critique, and accountable in shaping real-world educational practice. By contrast, holistic normativity is based on unverifiable historical or moral perspectives and cannot be methodologically justified. Its claims are resistant to falsification and often serve as ideological directives. This paper argues that such approaches, although influential, are epistemically irrational and risk producing harmful social consequences under the guise of educational reform.

Keywords: methodology, descriptive and normative educational studies, piecemeal and holistic normativity

Pedagogika stawia przed sobą dwa zadania i stosownie do tego dzieli się na dwie części: deskryptywną i normatywną. Pedagogika deskryptywna opisuje i wyjaśnia swój przedmiot, pedagogika normatywna ocenia go i normuje. W jakim stosunku pozostają te części względem siebie i całej dyscypliny? Czy obie są

niezależne i ignorują się nawzajem, czy też jedna zależy od drugiej, a jeśli tak, to czy ostatecznie zbiegają się w jednej dyscyplinie?

Odpowiedź na te pytania jest możliwa tylko na gruncie metodologii. Metodologią nazywa się dyscyplinę normatywną, która określa warunki uznania rezultatów pracy naukowej. Każdy rezultat jest najpierw prywatny jako twór jednostkowego umysłu. Jeśli wchodzi w skład wiedzy naukowej, to dlatego że został uznany przez grupę zawodową badaczy. Metodologia mówi, po czym poznać, że nowy rezultat zasługuje na uznanie. Powyższe pytania zbiegają się w jednym: Czy mamy jedną, czy dwie metodologie pedagogiki?

Przedmiot pedagogiki

Przedmiotem pedagogiki – dzielonym z innymi dyscyplinami nauk społecznych – jest prastara instytucja społeczna zwana socjalizacją. Socjologia wiedzy nazywa instytucją zobiektywizowaną wiedzę normatywną, czyli zobowiązujący przepis na współdziałanie ludzi w celu radzenia sobie z powtarzalnym problemem ich świata (Berger, Luckmann, 1983, s. 96 i nast.). Problemem, z którym mierzy się socjalizacja, jest zagrożenie ciągłości tego świata przez śmierć i narodziny. Wraz ze śmiercią każdego człowieka ginie z pamięci zbiorowej coś potencjalnie twórczego, wraz z narodzinami pojawia się coś potencjalnie destrukcyjnego. Każda zbiorowość musi opracować sposoby odtwarzania w umysłach nowo przybyłych (najczęściej dzieci) wiedzy traconej wraz ze śmiercią starców.

Socjalizacja w powyższym znaczeniu – *notabene* innym niż w słowniku Wincentego Okonia (1998), gdzie jest synonimem uspołecznienia dziecka – obejmuje z grubsza taki sam zakres jak suma logiczna trzech nazw: wychowanie, nauczanie i opieka, tradycyjnie umieszczanych w definiensie pedagogiki, ale jest poręczniejsza, ponieważ stanowi jednowyrazowy, jasny i międzydyscyplinarny *genus proximum*. Według cytowanego słownika przedmiotem pedagogiki jest „działalność wychowawcza [...] zwana wychowaniem”, a wychowanie to „świadomie organizowana działalność społeczna [...], której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka” (s. 286). Wychowanie w tym sensie nadaje się najwyżej na określenie działu administracji rządowej („oświata i wychowanie”), wyklucza bowiem działalność indywidualną i niezorganizowaną. Co ważniejsze, nie można z niego wyprowadzić innych form działalności, które interesują pedagogów. O kształceniu pisze Okoń (s. 189), że to „jedno z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych”, a o nauczaniu – że „wiąże się” z wychowaniem, co nie znaczy, że się w nim zawiera, jak o tym świadczą rozłączność stanowisk wychowawcy i nauczyciela i stary spór o pierwszeństwo w szkole.

W przeciwieństwie do wychowania pojęcie socjalizacji otwiera się na liczne *differentiae specificaе*, przede wszystkim socjalizację pierwotną i wtórną. Pierwotna wprowadza nowo przybyłych w najpowszechniejsze elementy wspólnego świata: język, topografię, typowe zagrożenia, normy nawigowania wśród ról i stosunków społecznych. Wtórna wprowadza w światy wyspecjalizowane, zwłaszcza zawodowe, obejmuje więc zarówno kształcenie w szkołach, jak i oddziaływania na już zatrudnionych przez bardziej doświadczonych pracowników (Berger, Berger, 1991).

Za socjalizacją przemawia nie tylko poręczność, lecz także nadzieja na poszerzenie dyskursu. Pedagodzy nawykowo koncentrują się na psychologicznej stronie wychowania – zmianach umysłowych (uczeniu się, rozwoju) zachodzących w jednostce wskutek oddziaływania innych jednostek. Ale socjalizacja to funkcjonalny warunek każdej odtwarzającej się zbiorowości ludzkiej, co znaczy, że nadrzędnym celem tej instytucji jest przetrwanie ludzkiego świata. Bez jasnego pojęcia świata socjalizacji zrozumieć niepodobna.

Z obszernego zbioru pojęć używanych w tym kontekście (kultura, tradycja, cywilizacja, społeczeństwo, naród, środowisko itp.) wybieram pochodzące od Edmunda Husserla (1967, s. 89) pojęcie świata życia (*Lebenswelt*) w wersji rozwiniętej przez Jürgena Habermasa (1999, s. 38, 135 i nast.). Habermas oferuje teorię „działania komunikacyjnego”, czyli kolektywnego rozwiązywania problemów społecznych w rozmowie nastawionej na osiągnięcie porozumienia i koordynację działań jednostek. Świat życia jest podłożem tego działania jako ogół znaczeń konstytuujących ludzi, interakcje interpersonalne, ekspresje osobiste, działania i ich wytwory oraz obiekty naturalne i dostępne ludziom żyjącym razem w określonym miejscu i czasie. Te znaczenia są „nieproblematycznym osadem pracy interpretacyjnej minionych pokoleń”, zredukowanym, powiększonym i modyfikowanym przez żyjące pokolenia. Dzięki podzielanym znaczeniom ludzie są „u siebie”, wśród intersubiektywnie rozumiałych rzeczy-znaków czy rzeczy-apeli: „To święte źródło, uklęknij”, „To jest ławka, do siedzenia”, „To jest niesprawiedliwe, nie rób tego”. Świat życia jest wszystkim, co mamy jako ludzie: miejscem, w którym żyjemy, i źródłem doświadczenia, które kształtuje nas samych i nasze działanie, w tym poznawcze: naukę.

Światów życia jest wiele, każda społeczność ma własny. Badane przez antropologów ludy przedpiśmienne, które nigdy się ze sobą nie zetknęły, mają „niewspółmierne” światy życia (zob. Łukasiewicz, 2005). W złożonych społeczeństwach współczesnych każdej istotnej kategorii społecznej (rasowej, klasowej, etnicznej, płciowej, religijnej czy zawodowej) odpowiadają swoiste elementy świata życia. Te kategorie nakładają się na siebie i tworzą oszałamiającą kolekcję światów. Można ją przyrównać do osiedli rozrzuconych na dużym terenie – w jednym mieszkają rodziny Ślązaków katolików zatrudnionych w kopalni, w innym kobiety zajmują-

ce stanowiska kierownicze w dużych korporacjach, w jeszcze innym przestępczy pólświatek. Wszystkie te osiedla wiele łączy – np. stoją na tej samej ziemi, pod tym samym niebem, mówi się w nich tym samym językiem, podlega temu samemu prawu – i wiele dzieli.

Każdy taki świat zależy od socjalizacji: w nim się ona rodzi, staje się jego częścią i podtrzymuje go w trwaniu i zmianie; po załamaniu się socjalizacji świat ginie w pomroce dziejów (Russo, 2005). Ludzie zwykle korzystają z zasobów socjalizacji bezwiednie („Musimy nauczyć syna, żeby...”), czasem dochodzą do uogólnień („Trzeba karcić dzieci, żeby osiągnęły zbawienie”), wdają się w dyskurs polemiczny („Rodziny żyjące w biedzie nie dbają o wykształcenie potomstwa” – „A bogate kupują dzieciom prestiżowe dyplomy”), skąd wyłania się wiedza o wiedzy („Różnie można o tym myśleć. W plemieniu Gusi..., a znów Mistekowie...”). Umiejscowiona organizacyjnie i unormowana metodologicznie staje się wiedzą naukową.

Metodologia pedagogiki deskryptywnej

Z przedmiotu pedagogiki wywodzi się czasem normatywność całej dyscypliny, np. Urszula Morszczyńska (2009, s. 35) pisze:

Celowe wychowanie ze swej istoty nie może być aksjologicznie obojętne [...] Pedagogiczny opis wychowania musi więc zawierać zdania odnoszące się do wartości: oceny i normy [...], których wyeliminowanie miało zapewnić naukowość wedle standardów pozytywistycznych.

Łatwo się zgodzić, że wszelkie działanie, więc i wychowanie vel socjalizacja z definicji jest pojmowane przez działającego jako skuteczny środek do celu, czyli stanu rzeczy uznawanego przezeń za dobry, godny starań, zobowiązujący; dlatego czysto rzeczowy opis działania jako sekwencji ruchów i słów byłby oczywiście nieadekwatny. Opis adekwatny informuje o normach i ocenach działającego, ale nie badacza, bo ten należy do świata nauki i opisuje *sine ira et studio* działania socjalizacyjne w innym (czasem radykalnie innym) świecie życia bez składania deklaracji aksjologicznych, i to bynajmniej nie dlatego, że aspiruje do naukowości wedle standardów pozytywistycznych, lecz że takie deklaracje tylko przeszkadzałyby w jego pracy.

Pedagogika deskryptywna bada działania socjalizacyjne (włącznie z przypadkami zaniedbań) jako realizacje dyrektyw (o których więcej za chwilę) w określonym świecie życia, bada też reakcje nowo przybyłych na te działania (włącznie

¹ Mowa o plemionach opisanych w studium antropologicznym pod redakcją Beatrice Whiting (1963).

z przypadkami oporu) oraz trwałe wyniki tych działań (włącznie z przypadkami odrzucenia lub zniekształcenia przekazu). Większość tych badań mieści się w jednym z dwóch nurtów. Pierwszy rekonstruuje dyrektywy i wydobywa relewantne działania z tkanki interakcji społecznych (np. Ziemer, 2021), porównuje dyrektywy ze sobą (np. Dover, 1994), klasyfikuje je i wyjaśnia przez odniesienie do czynników przyrodniczych i społecznych (np. Bronfenbrenner, 1988). Drugi rozkłada działania na warunki początkowe, czynności i następstwa oraz ujawnia i wyjaśnia zależności między nimi (np. Rosenthal, 1991).

W obu wypadkach metodologia pedagogiki deskryptywnej jest zasadniczo podobna do metodologii innych dyscyplin nauk społecznych: historii, socjologii czy psychologii. Produktem badania, które wykracza poza bezpośredni opis ku wyjaśnieniu – a rozumiem przez to wykazanie wpływu części jakiegoś systemu na konstytutywny aspekt całości – jest teoria. Według falsyfikacjonizmu Karla Poppera (1977), najpopularniejszego bodaj ujęcia we współczesnych naukach społecznych, teoria jest najpierw dziełem ludzkiej wyobraźni, podobnie jak wiersz czy rzeźba. Wymyśloną teorię sprawdza się pod względem logicznym, po czym poddaje weryfikacji empirycznej. Weryfikacja polega na wyprowadzeniu z teorii zdania syntetycznego (hipotezy) i sprawdzeniu, czy jest prawdziwe. Metodologia szczegółowo normuje proces weryfikacji – dobór schematu badania, prób, metod pomiaru i analizy danych. Naruszenie ważnej normy metodologicznej dyskwalifikuje weryfikację, co znajduje wyraz w odmowie publikacji doniesienia badawczego.

Metodologia cząstkowej pedagogiki normatywnej

Każda koncepcja normatywna ma zastosowanie w sytuacji nieoczywistego wyboru: gdy trzeba zdecydować, jaki kierunek działania spośród możliwych wybrać, a jaki odrzucić, koncepcja wskazuje najlepszy, właściwy, ten, w którym należy podążać. Pedagogika normatywna ocenia i normuje działania socjalizacyjne. Słyszac zdanie: „W ostatniej klasie szkoły podstawowej przeprowadza się egzamin ósmoklasisty”, moglibyśmy sądzić, że to część charakterystyki jakiegoś systemu oświaty, ale dowiedziawszy się, że to przepis ustawy, wiemy, że trzeba je rozumieć normatywnie: „W ostatniej klasie szkoły podstawowej powinien się odbyć egzamin ósmoklasisty”. Racjonalność takich wypowiedzi zależy od tego, czy mają uznane uzasadnienie, a uznanie uzasadnienia – od tego, czy zostało zbudowane według uzgodnionej metodologii.

Metodologia pedagogiki deskryptywnej dba o podatność teorii na falsyfikację, natomiast metodologia pedagogiki normatywnej – o otwarcie dyrektywy na dyskurs. Metodologia dyskwalifikuje każdy wytwór, który nie ma za sobą zadawa-

lających odpowiedzi na pytania: „Skąd to wiadomo?”, „Co za tym przemawia?” itp. Weźmy dialog:

- Co przemawia za tym, że powinien się odbyć egzamin ósmoklasisty?
- Tak postanowił ustawodawca.

Metodologia powie, że to niezadowolająca odpowiedź, ponieważ przedwcześnie kończy rozmowę. Nie inaczej myślał pytający:

- To wiem, ale czym się kierował?
- Chciał zobjektywizować rekrutację do szkół średnich.

Dopiero ta odpowiedź otwiera przestrzeń dyskursywną, w której rozmówcy mają szansę dojść do uznania spornej normy na podstawie porozumienia, a nie przymusu. Celem metodologii jest utworzenie drogi relewantnym pytaniom, ustrukturyzowanie dyskursu za pośrednictwem wymaganej struktury wytworu.

Takiej metodologii próżno szukać w literaturze pedagogicznej i pozostaje ją zaprojektować. Nie obejmie ona jednak wszystkich wytworów normatywnych, lecz tylko jeden ich rodzaj, zwany cząstkowym. Drugi, holistyczny, umyka – jak zobaczymy – jakimkolwiek unormowaniom.

Wytwory cząstkowej pedagogiki normatywnej nazwiemy dyrektywami. Dyrektywa to wypowiedź o strukturze $D(r) \mid D(s)$ lub $U(r) \mid U(s)$. Symbole r i s reprezentują zdania syntetyczne o działaniu (r) lub stanie rzeczy (s). D i U to funktory wartościujące od argumentów zdaniowych. Funktor D oznacza: „Jest pożądane to, że”, a funktor U – „Jest niepożądane to, że”. Symbol \mid oznacza funktor „ponieważ”. Wypowiedzenie po lewej stronie tego funktora można nazwać normą, a po prawej – oceną. Przykład dyrektywy pedagogicznej: „Jest pożądane to, że nauczyciel prowadzi w klasie cykliczny plebiscyt życzliwości i niechęci, ponieważ jest pożądane to, że uczniowie w klasie pomagają sobie wzajemnie”.

Dyrektywa jest wynikiem dobrania r do s lub s do r . Pierwszy sposób (Jak osiągnąć s ?) jest bardziej intuicyjny niż drugi (Co można osiągnąć przez r ?), ale z punktu widzenia metodologii są one nierozróżnialne, ponieważ geneza pomysłu jest nieistotna względem jego uzasadnienia. W kontekście danej dyrektywy s jest prognozą z r , r jest wyjaśnieniem s , a ocena $D(s)$ jest uzasadnieniem normy $D(r)$. Każdy, kto podziela ocenę $D(s)$ i uznaje związek przyczynowy $r \Rightarrow s$, uznaje też $D(r)$, jeśli chce się zaliczać do istot rozumnych.

Definicja dyrektywy jako złożenia normy i oceny wyklucza z dyskursu pedagogicznego „gołe” oceny (np. „Najważniejszy jest wszechstronny rozwój osobowości ucznia”), które niefrasobliwie wytwarza teleologia pedagogiczna. Kto uznaje jakiś stan rzeczy za pożądany skutek działania socjalizacyjnego, czyli jego cel, po-

winien określić samo to działanie. Wyklucza też gołe normy (np. „Nie spoufalaj się z uczniami”); kto proponuje normę, ten ma jakiś powód po temu i powinien go od razu wyluszczyć. Wyklucza wreszcie normy, w których r jest określone za pomocą takich czasowników jak „rozwinąć”, „przekonać”, „zachęcić”, „wspierać” lub wręcz „postępować tak, żeby...”. Kto deklaruje: „Jest pożądane, żeby nauczyciel zainteresował uczniów nowym zagadnieniem”, nie formułuje normy, lecz ocenę: „Jest pożądane, by uczniowie interesowali się nowym zagadnieniem”. Dyrektywa zawierająca jedynie ocenę lub normę albo taka, w której argumenty zdaniowe nie odnoszą się do obserwowalnych działań lub stanów rzeczy – np. „Należy zapewnić prawidłową organizację warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci doświadczeń, które umożliwią im ciągłość procesów adaptacji” – to pseudodyrektywa nie dająca się uzasadnić.

Rozwinięta dyscyplina normatywna buduje dyrektywy złożone, co znaczy, że zarówno normy, jak i oceny mogą składać się z wielu powiązanych ze sobą argumentów: $D(r_1, r_2, \dots, r_k) \mid D(s_1, s_2, \dots, s_n)$. Dyrektywy złożone można podzielić na kodyfikujące i projektujące. Pierwsze werbalizują i porządkują założenia istniejących organizacji socjalizacyjnych. Osobliwą postacią takiej dyrektywy jest ustawa o systemie oświaty – osobliwą dlatego, że oddziela normy zawarte w setkach artykułów od ocen zebranych w preambule. Takie oceny tracą funkcję uzasadniania norm i pełnią głównie funkcję perswazyjną: przekonują do ustawy, przedstawiają ją jako lepszą niż poprzednie kodyfikacje. Dyrektywy projektujące pierwotnie odnosiły się do przyszłego działania. W literaturze pedagogicznej nazywa się je metodami (np. „metoda Decroly’ego”, „metoda ośrodków pracy”, „metoda projektów”), planami, systemami (np. „plan daltoński”, w Polsce zwany „systemem pracownianym”) lub szkołami (np. „szkoła pracy”, „szkoła aktywna”).

Na uzasadnienie dyrektywy składają się odrębne uzasadnienia oceny $D(s)$ i normy $D(r)$. Ponadto należy wykazać, że w danym świecie życia s i r są możliwe i nie blokują innych stanów rzeczy uznanych za pożądane lub nie sprzyjają innym stanom rzeczy uznanych za niepożądane.

Uzasadnienie oceny

Uzasadnienie oceny zaczyna się od eksplikacji stanu rzeczy s . W ocenie: „Jest pożądane, by uczniowie pomagali sobie wzajemnie” nie chodzi o przelotny epizod interpersonalny, dlatego pomoc wzajemną należy zdefiniować jako względnie trwałą obyczaj o jasno określonych cechach charakterystycznych, wśród których nie może zabraknąć minimalnego poziomu samodzielności uczniów w decydowaniu o podjęciu i kontynuowaniu pomocy. W drugim kroku należy wykazać, że w danym świecie życia stan s uchodzi za możliwy – niechby rzadki, lecz spotykany.

Można w tym celu powołać się na relacje historyczne (np. Towarzystwo Filomatów), których zaletą jest to, że ukazują stan jako moment procesu (filomaci zaczęli niewinnie od „udzielania wzajemnej w naukach pomocy”, a skończyli na konspiracji antyrosyjskiej). Bardziej przekonujące są relacje w pamiętnikach, reportażach czy powieściach bliższych współczesności. Jeśli w świecie życia stan s uważa się za pożądany, ale niewystępujący, nazywamy go utopiijnym. Utopie pedagogiczne są pożywką dla pedagogiki holistycznej, o której za chwilę.

Trzeci krok: wykazanie, że ocena nie jest bezpodstawna, jest najbardziej problematyczny. Ocenę stanu rzeczy s_i uzasadnia się przez wykazanie, że jest on przypadkiem lub warunkiem innego stanu rzeczy s_{i-1} , który już wcześniej został uznany za pożądany, a rozumowanie biegnie według schematu: $D(s_{i-1}) \wedge (s_{i-1} \Rightarrow s_i) \Rightarrow D(s_i)$. Kłopot w tym, że ocena stanu rzeczy s_{i-1} też była kiedyś arbitralna, dopóki nie uzasadniono jej przez jeszcze inną ocenę – a to stanowi klasyczny *regressus ad infinitum*. Dla pedagogiki normatywnej zakorzenionej w świecie życia nie jest to jednak poważny kłopot: prowadzi ona regresję, dopóki nie znajdzie oceny, którą w tym świecie uznaje się za uzasadnienie zadowalające, niewymagające dalszych uzasadnień.

Rozważmy następujący łańcuch stanów rzeczy: s_3 – uczniowie pomagają sobie wzajemnie, s_2 – odkrywają atrakcyjność nieegoistycznych stosunków interpersonalnych, s_1 – kochają bliźniego jak siebie samych, s_0 – żyją w zgodzie z Dekalogiem. Każdy następny stan w porządku regresji jest racją poprzedniego, a ocena $D(s_0)$ kończy regresję dla pedagogów wyznających którąś z religii abrahamowych, dla nich bowiem pytanie: Dlaczego jest pożądane, by uczniowie żyli w zgodzie z Dekalogiem? nie ma praktycznego sensu. Pedagodzy niereligijni muszą szukać s_0 gdzie indziej, np. w idei społeczeństwa spontanicznej współpracy wolnych jednostek rozwiniętej przez Piotra Kropotkina (1921). Tak czy inaczej regresja kończy się na s_0 , który w danym świecie życia jest pożądany, ponieważ go podtrzymuje. Modele takich światów życia buduje filozofia normatywna, często korzystając przy tym – jak u Kropotkina – z wyników nauk szczegółowych. Bez takiej filozofii pedagogika normatywna jest ślepa.

Ostatni krok uzasadnienia to wykazanie, że stan rzeczy będący argumentem oceny w dyrektywie pedagogicznej nie blokuje innych stanów, które uznano za pożądane, i nie prowadzi do stanów uznawanych za niepożądane. Przykład takiej analizy daje Kropotkin (1921): dokumentuje rolę solidarności w rozwoju gatunków i społeczności ludzkich, ale w zakończeniu przyznaje, że czynnikiem postępu, a zatem argumentem pozytywnej oceny, jest też „samopotwierdzanie się jednostkowe”, czyli ambicja, rywalizacja, motyw indywidualnego osiągnięcia. Autor omawianej dyrektywy pedagogicznej musi teraz postawić sobie pytanie: Czy pomoc wzajemna nie zahamuje rozwoju inicjatywy u uczniów? Odpowiedź samego Kropotkina byłaby

przecząca, dowodzi on bowiem, że skuteczna inicjatywa jednostkowa rodzi się na gruncie pomocy wzajemnej i ginie bez niej. Kwitła w średniowiecznych wolnych miastach, a upadła, gdy zniszczyło je nowożytne państwo. Pedagog musi wykonać podobną pracę dla szkoły – zbudować teoretyczny model zależności i sprawdzić go.

Uzasadnienie normy

Uzasadnienie normy zaczyna się od rozwinięcia r w przepis na postępowanie. W naszym przykładzie przepis brzmi: pod koniec semestru wychowawca rozdaje uczniom kartki z nazwiskami wszystkich uczniów w oddziale, prosi, by określili swój stosunek do nosiciela każdego nazwiska na skali od „Bardzo nie lubię” do „Bardzo lubię”, po czym przedstawia im wyniki w formie listy nazwisk uporządkowanej według średnich albo median sympatii.

W drugim kroku należy określić warunki niezbędne dla przeprowadzenia r i oszacować ich koszty: finansowe, organizacyjne (np. koszt zakłóceń zastanych procedur) i ludzkie (np. ilość dodatkowego wysiłku ze strony nauczycieli czy rodzin uczniów), po czym rozważyć, czy dobro w postaci stanu s usprawiedliwia poniesienie tych kosztów i czy nie można go osiągnąć w inny, mniej kosztowny sposób.

W trzecim kroku pedagogika normatywna traktuje zdanie: „ r jest warunkiem s ” jak hipotezę, czyli wniosek z jakiejś teorii, i tym samym wkracza na teren pedagogiki deskryptywnej lub innej dyscypliny nauk społecznych. Z jakiej teorii można wywnioskować hipotezę: „Cykliczny plebiscyt życzliwości i niechęci podnosi poziom pomocy wzajemnej w oddziale klasowym”? Plebiscyt jest formą nacisku społecznego. Solomon Asch (1962), który zapoczątkował badanie tego zjawiska, wykazał, że nacisk upodabnia zachowanie jednostki do zachowania dominującego w jej zbiorowości. Jeśli w oddziale klasowym nie ma obyczaju pomagania, plebiscyt go nie wytworzy, a jeśli jest, to plebiscyt jest zbędny. Ta obiekcja podpowiada, by zastosować nacisk ukierunkowany – zamiast plebiscytu użyć techniki nominacyjnej: „Kto w tym semestrze spieszył z pomocą potrzebującym, a kto odwracał się od nich plecami?”. Jeśli kwerenda biblioteczna wykaże, że nacisk w tej wersji nie był przedmiotem badań, autor dyrektywy musi je przeprowadzić.

Najwłaściwszym schematem badania jest tu eksperyment, ponieważ tylko on daje wgląd w związki przyczynowe. Gdy chcemy sprawdzić hipotezę: „Cykliczna technika nominacyjna podnosi poziom pomocy wzajemnej w oddziale klasowym”, eksperyment zrandomizowany nie ma zastosowania i trzeba przeprowadzić eksperyment naturalny (Konarzewski, 2002, s. 63 i nast.). Pierwszy krok to opracowanie pomiaru zmiennej zależnej więcej niż jedną metodą. Może to być skala gotowości do pomocy rówieśnikom, ankieta na temat dostępności pomocy w oddziale klasowym, metoda epizodów lub obserwacja zdarzeń krytycznych. Pomiar tą samą

metodą prowadzi się przed i po każdej nominacji. Trafność badania podnosi wprowadzenie oddziału kontrolnego, w którym w tym samym czasie powtarza się takie same pomiary, ale bez nominacji. Mimo to trafność każdego eksperymentu naturalnego jest ograniczona i jedynym sposobem, by ją podwyższyć, jest powtarzanie badania w różnych oddziałach i przy różnych operacjonalizacjach zmiennej zależnej. Wyniki każdego eksperymentu należy publikować niezależnie od tego, czy potwierdziły hipotezę, czy nie, mnożące się doniesienia o niepowodzeniu powinny bowiem podkopywać zaufanie do dyrektywy.

Jeśli dyrektywa wychodzi zwycięsko z powyższych prób, trzeba jeszcze wykażać, że r nie prowadzi do stanów niepożądanych. W przykładowej dyrektywie należy zmierzyć się z podejrzeniem, że nacisk społeczny może sprzyjać cynicznemu lub neurotycznemu konformizmowi (Konarzewski, Kamińska, 1982). Można w tym celu dołączyć do pierwszego pomiaru i kilku dalszych jakąś miarę konformizmu.

W wypadku uzasadniania złożonych dyrektyw niezbędna będzie pełna realizacja w skali pojedynczej szkoły, domu dziecka czy osiedla mieszkaniowego, połączona z bezstronną ewaluacją. „Eksperymentowanie” na krajowym systemie oświaty, w czym celują nasi reformatorzy, powinno trafić na śmietnik historii.

We wszystkich tych zadaniach badawczych wielką rolę mogą odegrać badania jakościowe. Nie zastąpią one, ani nie uprawomocnią uogólnień ilościowych, ale są niezastąpione w ujawnianiu aspektów dyrektywy, które nie przyszły do głowy jej autorom.

Holistyczna pedagogika normatywna

Częstkowa pedagogika normatywna postępuje w sposób zdyscyplinowany: buduje dyrektywy z zasobów lokalnego świata życia i zwraca je temu światu. Innymi słowy: konceptualizuje to, co ludzie znają jako prawdziwe i słuszne (lub fałszywe i nikczemne) i wbudowuje w skuteczne sposoby działania socjalizacyjnego. Dyrektywa, która zawiera obce elementy, pozostaje obca. Im większa jest jej obcość, tym większa szansa, że zostanie zignorowana. W ten sposób świat życia chroni własną integralność.

Na świat życia współczesnego społeczeństwa składa się wiele lokalnych światów. Mają one elementy wspólne i swoiste. Elementy swoiste dwóch światów mogą być obojętne względem siebie lub sprzeczne. Osobiste kontakty, a przede wszystkim środki masowej komunikacji sprawiają, że wiele z tych różnic ma reprezentację w lokalnych światach. Różnice są źródłem lokalnych tożsamości: „My robimy to inaczej niż oni”. Dyrektywa pedagogiczna, którą uzasadnia ciąg ocen kończący się lokalną oczywistością aksjologiczną, może promieniować na inne światy i z czasem

znaleźć uznanie także tam, gdzie na początku była odrzucana. W ten sposób świat życia zachowuje zdolność do zmiany.

Nieustający proces odrzucania jednych i przyswajania innych dyrektyw zaburza coś, co Habermas (2002, s. 659) trafnie nazywa kolonizacją świata życia, choć bezpodstawnie ogranicza ją do współczesnych społeczeństw kapitalistycznych:

Teza o wewnętrznej kolonizacji głosi, że podsystemy gospodarki i państwa stają się w następstwie kapitalistycznego wzrostu coraz bardziej złożone i coraz głębiej przenikają do symbolicznej reprodukcji świata życia.

To echo humanizmu marksistowskiego przedwojennej szkoły frankfurckiej, który elokwentnie piętnując burżuazyjny ucisk, pomijał zbrodnie dyktatury proletariatu. Stalinowski komunizm ma wiele wspólnego z hitlerowskim nazizmem; Hannah Arendt (1989) opisała je jako przypadki totalitaryzmu. Oba kraje rozpoczęły budowę nowego porządku na gruzach starego od zatarcia podziałów klasowych i warstwowych i zdyskredytowania lokalnych światów życia. Nowy świat wznosiła elita polityczna nie tylko poza społecznym działaniem komunikacyjnym, lecz wbrew niemu, za pomocą ofensywnej propagandy partyjnej wspieranej przez media, policję, sądy i prawo. W zglajchszaltowanym społeczeństwie „sztuczny”, oparty na jednej zasadzie świat życia nie napotykał już na opór ze strony mniejszościowych światów. Wydaje się zatem, że kolonizacją świata życia można nazwać wszystkie próby zastąpienia zróżnicowanej, zakorzenionej w przeszłości sieci znaczeń ideologią opartą na pojedynczej zasadzie oraz zablokowanie procesów dyskursywnego wypracowywania stanowisk przez ludzi w codziennym życiu.

W szeroko pojętej kolonizacji świata życia bierze udział szczególnie – holiścyczna odmiana pedagogiki normatywnej. Nazywam ją tak, ponieważ nie wysuwa rozwiązań istniejących problemów socjalizacji, lecz kwestionuje świat, w którym one powstały, i wzywa do budowy innego, w którym same znikną. Uzasadnienia dyrektyw tej pedagogiki zbiegają się w jednej ponadlokalnej oczywistości aksjologicznej $D(S)$, podporządkowującej sobie lub uciszającej wszystkie lokalne $D(s_0)$. W szerokich granicach S mieści się projekt nowego człowieka, który zasili zastępy budowniczych nowego porządku. Socjalizacja służąca ciągłości świata życia staje się centralnie zaplanowanym narzędziem jego zmiany.

W Polsce, która doświadczyła takiej kolonizacji, przedmiot pedagogiki holiścycznej chętnie nazywano wychowaniem. Według Romany Miller (1981, s. 10) jest to proces kontrolowany przez elitę polityczną: „najściślej powiązany z ustrojem [państwa] i jego ideologią, realizowany przez odpowiednio dobrane treści ideologiczne wykształcenia ogólnego i czynne uczestnictwo w życiu społecznym”. Socjalizacja natomiast „dokonuje się w różnych środowiskach i grupach społecznych,

których ideologia, tradycje i wzory zachowania mogą odbiegać od tych, które propagują państwowe instytucje wychowawcze, ze szkolnictwem na czele”. Gdy socjalizacja prowadzi do wyniku „niezgodnego z ideologią socjalistyczną”, wychowanie powinno ją przewyciężyć (tamże, s. 69), a „zmaganie się wychowania w konflikcie z socjalizacją może być zwycięskie przez «rewolucyjną praktykę», w której Marks widział zasadniczą siłę mogąca przekształcać ludzi” (tamże, s. 117).

Dziś rozplynął się ideał społeczeństwa rozwiniętego socjalizmu i wiara w rewolucję proletariacką, ale ciągle żywe jest marzenie o lepszym porządku. Dlatego w literaturze pedagogicznej spotykamy krytykę „neoliberalnej koncepcji rozwoju” za to, że przyniosła dyktat wydajności, rozwarstwienie społeczne, pogoń za dobrami codziennego użytku, konkurowanie z innymi krajami podwykonawstwem, naśladownictwem i adaptacyjnością, „wsobny indywidualizm” itp., oraz jej obsejnie antyrynkową alternatywę: totalną „zmianę mentalno-kulturową”. Jak będzie urządzony świat po tej zmianie, nie wiadomo, ale wiadomo, że znajdą w nim zadowalające rozwiązanie wszystkie dzisiejsze problemy: zniknie dyktat wydajności, rozwarstwienie społeczne itd. Apostołem takiej zmiany jest nauczyciel intelektualista transformatywny – ktoś, kto wprowadza, a właściwie uwodzi edukowanych w wymyślone światy (Freire, Giroux, 1993, s. 56), a swojego przeciwnika upatruje w koledze po fachu, który przygotowuje młodzież do życia w istniejącym świecie zgodnie z zasadami efektywnego nauczania².

Pora na pytanie: Czy pracę pedagogiki holistycznej można unormować metodologicznie i zatem nazwać przedsięwzięciem racjonalnym? Odpowiedź musi być negatywna.

Uzasadnienie oceny

W ocenie D(S) argument S reprezentuje całościowy stan rzeczy (np. Królestwo Boże, społeczeństwo bezklasowe, jedność moralno-polityczną narodu), który jeszcze lub już nie istnieje, więc nie jest dostępny doświadczeniu w świecie życia. Dlatego uzasadnienie D(S) nie może pochodzić z konsensualnego uznania, lecz jedynie – jak się najczęściej mówi – z wyższego świata wartości.

² Roman Leppert (2022) lekceważąco nazywa go „adaptacyjnym technikiem”. Stosunek między wychowaniem „wprowadzającym” i „reformującym” rozważał już Bogdan Suchodolski (1947, s. 55 i nast.) i zalecał ostrożność: „Granica budzenia niechęci do istniejącego porządku powinna przebiegać zależnie od możliwości wykonawczych”, które udostępnia „wycucie czasów idących”. Odrzucił on także pedagogiczny „ideologizm”, czyli „wmawianie wartości” nowym pokoleniom, jednak nie z powodów metodologicznych, lecz dlatego, że uznał go – wbrew faktom – za nieskuteczny (tamże, s. 95 i nast.).

Przyjrzyjmy się, jak uzasadnia swoje oceny politologiczne wielki filozof Platon (2001), czytając jego *Państwo* razem z interpretacjami Poppera (2010). Idealne państwo zaczyna się od zniszczenia dotychczasowego świata życia, a to tym sposobem, że dzieci poniżej dziesięciu lat założyciele „usuną spod wpływu dzisiejszych obyczajów, które są też obyczajami ich rodziców, i zaczną je wychowywać na swój sposób i według swoich praw” (*Państwo*, 541e).

Samo państwo składa się z trzech, a właściwie dwóch klas-kast: panów (strażników i wojowników) i poddanych (robotników i niewolników). U podłoża podziału na rządzących i rządzonych leży założenie o naturalnej nierówności jednostek. W kaście panów nie ma własności prywatnej ani rodziny, mężczyźni, kobiety i dzieci żyją w jednej wielkiej komunie. Kobiety są równe mężczyznom: mogą być strażniczkami lub wojowniczkami tak samo jak oni. Dzieci obojga płci hoduje się według tajemnic eugeniki, nie stroniąc od dzieciobójstwa eugenicznego, i poddaje państwowej edukacji. Dwie jej dziedziny: gimnastyka i muzyka z literaturą, mają wytworzyć w nich i zrównoważyć dzikość i łagodność. Najwyższą władzę w państwie sprawuje filozof-król, posługując się przymusem, cenzurą i propagandowymi kłamstwami. Drogę do władzy otwiera najwyższe wykształcenie: dialektyka, którą zgłębiają tylko „uzdolnieni z natury” chłopcy: najmocniejsi, najmężniejsi, najprzystojniejsi, a przy tym nieskażeni lenistwem umysłowym.

Jaką rolę odgrywają w tym projekcie wartości? Należą one do idealnych i ponadczasowych form, które nadają rzeczom tożsamość, są ich istotami. Dostęp do nich ma tylko filozof. Obcując z nimi, doskonalili on samego siebie, a zdobywszy władzę, może też „to, co tam widzi, wszczepić w obyczaje i w charaktery ludzkie w życiu prywatnym i w publicznym” (*Państwo*, 500d).

Naczelną formą vel ideą jest Dobro. Czym jest? Odpowiedź Platona: „to, co nadaje prawdę przedmiotom poznania, a poznającemu daje moc poznawania, nazywaj Ideą Dobra i myśl sobie, że ona jest przyczyną wiedzy i prawdy” (*Państwo*, 508e), jedynie określa pozycję Dobra w hierarchii wartości: jest ono przyczyną pierwszą, niepodzielną i niezmienną. Czytelnik chciałby jednak wiedzieć, jakie własności charakteryzują stany rzeczy uznane za dobre i tylko te. Odpowiedź: „Wszystko, co zgubę przynosi i psuje, to zło, a to, co ocala i przynosi pożytek, to dobro” (*Państwo*, 608e) uzależnia ocenę zjawiska od jego skutków: zguby albo ocalenia. Ale ocalenie czegoś (np. Jasnej Góry) często bywa zgubą dla czegoś innego (np. kampanii Karola Gustawa), więc to określenie jest przykładem utylitarystycznego relatywizmu, który niczego nie rozstrzyga. Interpretacja Poppera (2010, s. 378) pozwala zrozumieć ten lapsus. Pisząc o zgubie i psuciu, Platon miał na myśli upadek państwa. Państwo, które partycypuje w Dobru, to państwo, które się nie zmienia: jakie było na początku, takie jest teraz i zawsze. Dążyć do Dobra to przeciwstawiać się zmianom, pilnować, by wszystko pozostawało na swoim miejscu. Idea Dobra

okazuje się pomysłem ideologicznym, który ma usprawiedliwić projekt totalnego panowania nad obywatelami. Podobnie jest ze Sprawiedliwością. Nie jest to równy lub proporcjonalny rozkład ciężarów i korzyści między jednostkami – byłaby to ocena stanu rzeczy zakorzeniona w świecie życia – lecz nienaruszalność barier klasowych, bo tylko ona zapewnia państwu zdrowie, siłę i trwałość. Sprawiedliwy jest ten, kto akceptuje wyznaczone mu miejsce w państwie totalitarnym.

Tę skrótową analizę można podsumować następująco. Dyrektywa holistyczna powstaje w trzech krokach. Pierwszy to osobiste emocje i interesy twórcy, np. niezadowolenie ze stanu ateńskiej *polis* po wojnie peloponeskiej, poczucie niedoceny, marzenie o własnym wywyższeniu (Popper, 2010, s. 225). Drugi to przekształcenie niezadowolenia w problem, np. wpisanie zepsucia w naturę rzeczy dostępnych zmysłowo: każda zmiana przybliża je do upadku, ponieważ oddala od idealnych pierwowzorów, państwo upada, gdy pozwalamy, by się zmieniało. Trzeci to rozwiązanie problemu: utworzenie odpornego na zmiany państwa totalitarnego, przeciwieństwa demokracji sławionej przez Peryklesa. Wartości: Dobro, Sprawiedliwość itp. zostają wprowadzone jako hipostazy perswazyjne w celu usprawiedliwienia niezależnie obmyślonej diagnozy i terapii. Wyprowadzenie oceny D(S) z wartości jest pozorne.

Rozważmy rzecz ogólniej. Przed każdą koncepcją wywodzącą D(S) z wyższych wartości stoi pytanie: Skąd się wzięły i jak można je poznać? U podstaw odpowiedzi leży założenie, że zjawiska empirycznego świata mają istotę, w różnych tradycjach filozoficznych nazywaną ideą, substancją, formą, powszechnikiem czy *eidōs*. Istota to struktura transcendentálnych warunków zjawiska; jeśli nie spełnia ono któregoś z nich, to nie istnieje jako „prawdziwe”. Wartości należą do tej struktury, innymi słowy: istota jest normatywna, nakazuje nadać lub przywrócić zjawisku właściwą, zgodną z jego istotą formę.

Skąd może pochodzić istota złożonych wytworów ludzkiego współdziałania w świecie życia, takich jak państwo, socjalizacja, religia czy gospodarka? Ciągłe żywa odpowiedź Platona zakłada, że istoty zostały ustanowione *in principium*, gdy świat był jeszcze doskonały, ale już podatny na zepsucie. Obserwowana zmienność tych instytucji byłaby jedynie historią ich upadku. Żywa jest też odpowiedź Arystotelesa: istotą jest ustanowiony na początku kres, czyli stan rzeczy, ku któremu dążą poszczególne zjawiska i cały ludzki świat. W obu odpowiedziach istoty to latarnie wskazujące ludziom drogę powrotu do złotego wieku albo do wypełnienia ich przeznaczenia.

Jak jest możliwe poznanie istot? Ludwig Wittgenstein (1995) twierdzi, że w ogóle nie jest możliwe. Jeśli istnieją wartości absolutne, które same się uzasadniają, cele same w sobie itp., to muszą się znajdować poza światem opisywalnym w języku, a to znaczy, że każda wypowiedź na ich temat, w tym negująca ich ist-

nienie lub oddziaływanie na świat, jest bezsensowna. Platon po prostu „widział” istoty oczami duszy. Immanuel Kant wymyślił metodę: intuicję w ramach czystej wyobraźni, tyle że zaraz ograniczył prawomocność jej wyników. Za konieczne jako formalne warunki poznania świata zjawisk uznał aprioryczne, czyli wyprzedzające doświadczenie, formy oglądu i kategorie intelektu, ale już nie warunki spójności samych tych form i kategorii, czyli idee regulatywne, bo te nie mają treści empirycznej (Kant, 1957, t. 2, s. 30 i nast.). Rozum ludzki, chcąc ugruntować operacje poznawcze, podsuwa sądy o Bogu, nieśmiertelności duszy i wolności człowieka jako transcendentalnie konieczne, ale z tej konieczności nie wynika istnienie Boga, duszy czy woli. Idee regulatywne są tylko pomysłami, heurystycznymi fikcjami wielkiego filozofa i trafiają do ludzi za pośrednictwem świata życia – podobnie jak prawdy objawione, a inaczej niż choćby dynamika Isaaka Newtona.

Metodę zaferował też Husserl, kontynuator myśli platońskiej. Metoda fenomenologiczna ma dwie „formy”: redukcję transcendentalną (*epoche*) i intuicję vel analizę ejdetyczną (Husserl, 1982, s. 105). Pierwsza „wstrzymuje bytową ważność obiektywnego istnienia” włącznie z życiem psychicznym Ja. Druga polega na „uzmiennianiu” zjawiska w sferze „jak-gdyby”, z czego ma się wyłonić jego istota, czyli *eidos* będący „unaocznionym, *resp.* dającym się unaocznic przedmiotem o charakterze ogólności, czymś czystym i nieuwarunkowanym [...] przez żaden fakt” (tamże, s. 101–102). Ta metoda ma doprowadzić do „teorii transcendentalnych” m.in. wspólnot społecznych i ostatecznie „świata obiektywnego w całości [...] ujętego [...] wyłącznie jako świat konstytuujący się świadomościowo w ego transcendentalnym” (tamże, s. 75–76). Dopiero wtedy zostanie przezwyciężony kryzys, trapiący według filozofa współczesne mu „nauki obiektywne”, które „w ogóle nie są jeszcze w sposób poważny naukami, nie są poznaniem wywiezionym z ostatecznego uzasadnienia, [...] nie są zatem poznaniem tego, co jest ostateczną prawdą” (Husserl, 2022, s. 148)³.

Dorobek Husserla oszałamia objętością, aspiracjami i aporiami. Od stu lat żywią się nim pokolenia egzegetów i krytyków. Czy da się na nim zbudować transcendentalną pedagogikę normatywną? Nadzieję studzą dwie wątpliwości.

Po pierwsze, jak zauważa Leszek Kołakowski (2003, s. 47), „jest bardzo wątpliwe, że redukcja otwiera przed nami nową dziedzinę bytu”, a gdyby nawet tak było, to niemożliwe byłoby przeniesienie wyników analizy ejdetycznej na powrót w świat życia bez utraty pewności, ponieważ pewność istoty mieści się w akcie

³ Tak ocenia Husserl przyrodoznawstwo 76 lat po publikacji *O powstawaniu gatunków*, 35 lat po narodzinach teorii kwantów i 20 lat po ogłoszeniu ogólnej teorii względności. Leszek Kołakowski (2003, s. 29–30) sugeruje, że Husserl przystąpił do pracy z gotową wizją lepszej nauki i arbitralnie wprowadzał byty, bez których „nie moglibyśmy uprawomocnić roszczeń nauki do «prawdy» w tradycyjnym znaczeniu”. Podobnie postępowal Platon, by uprawomocnić totalitaryzm.

wglądu, nie w dyskursie. Dobrze to wiedzą nauczyciele – ich pewności, jak się rzeczy mają, nie da się przekazać uczniom; można im tylko zaproponować, by powtórzyli doświadczenie nauczyciela.

Po drugie, wszystkie bodaj istoty interesujących nas zjawisk nie są pewne, a to za sprawą podwójnego błędu próbkowania. Istota – niezmiennik wyobrażonych wersji zjawiska poddawanego analizie ejdetycznej – zależy od zakresu uzmienniania; stąd pierwszy błąd, bo zwykle nie ma pewności, że rozpatrzono wszystkie możliwe wersje w horyzoncie przeżyć. Drugi błąd wynika ze zróżnicowania samego zjawiska. Edukacja to zbiorcza nazwa setek lokalnych systemów edukacji; ile systemów powinniśmy zbadać, żeby znaleźć jej istotę? Fenomenolodzy dowodzą, że wystarczy jeden, ale wiemy, że edukacja występuje w odmianach mających swoiste charakterystyki, np. Margaret Archer (1979) wykazała, że Europa wytworzyła dwa systemy edukacji: kontynentalny (np. we Francji i Rosji) oraz wyspiarski (w Anglii i Danii). Pojęcie edukacji, a możliwe, że wszystkie pojęcia (Grad, 2021), może być pojęciem według podobieństwa rodzinnego (Wittgenstein, 2012, s. 40–51). Gdyby tak było, to elementy zakresu pojęcia nie miałyby wspólnych własności, a to podważa nadzieję, że z jednego elementu da się wywieść istotę całego zjawiska.

Z powyższego wynika, że dwóch fenomenologów może ogłosić dwie różne, „morfologiczne” istoty edukacji. Która będzie prawdziwa albo przynajmniej prawdziwsza? Według Piotra Łaciaka (2008, s. 242) w fenomenologii „prawda jawi się jako korelat adekwatnej oczywistości”, ale adekwatność wymaga dwóch elementów (np. *rei et intellectus* św. Tomasza). Autor, za Husserlem, odrzuca jednak ten wymóg, oznajmiając:

[...] nie rozróżniamy [...] dwóch rodzajów przedmiotowości: danej i domniemanej, konstatując na podstawie jakiegoś kryterium ich zgodność. Identyczność bowiem jest obecna od początku [...]. Identyczność przeżywamy w oczywistości, a przeżycie to okazuje się przeżyciem niewyrażanym i nieujmowanym w pojęcia (tamże, s. 243).

Znaczy to, że nie ma sposobu, by odróżnić oczywistość adekwatną od nieadekwatnej, zatem odpowiedź na powyższe pytanie brzmi: nie wiadomo. Łaciak utrzymuje, że nie prowadzi to do relatywizmu, ponieważ prawda zostaje utrzymana jako idea regulatywna – do prawdy zmierzamy, nigdy jej nie osiągając. Podobnie jak idee regulatywne w filozofii Kanta, prawda według Husserla (2022, s. 33) stanowi idealny *telos* naszej cywilizacji, rozstrzygający,

[...] czy ludzkość europejska niesie w sobie absolutną ideę i czy nie jest jedynie empirycznym typem antropologicznym jak „Chiny” czy „Indie”, a także czy dramat europeizowania wszystkich obcych ludów potwierdza w sobie władanie absolutnego sensu należącego do sensu świata, a nie do jakiegoś jego historycznego bezsensu.

Można w tym widzieć jeszcze jedno, równie stronnicze jak Rudyarda Kiplinga uzasadnienie kolonizacji, zwłaszcza że nie wyklucza ono bynajmniej kryzysu, który „polega na zapomnieniu źródła, zapomnieniu przez ludzkość europejską duchowego *telos* całego człowieczeństwa” (Łaciak, 2008, s. 252). Na pytanie: Jak to możliwe, skoro *telos* z konieczności przewodzi wszelkim zdarzeniom empirycznym? Łaciak (s. 253) odpowiada:

[...] na poziomie teleologii nie jesteśmy niewolnikami transcendentalnej oczywistości [...] apodyktyczność, z jaką narzuca się teleologia, nie wyklucza wolności. Apodyktyczność prawdy jako *telos* zakłada odpowiedzialność podmiotu myślącego, który może zapoznać prawdę. Istnienie kryzysu [...] dowodzi tym samym wolności podmiotu, wolności manifestującej się w możliwości nieposłuchania uniwersalnych nakazów teleologii rozumu.

Jak dotąd żadna transcendentalna teoria społeczeństwa czy socjalizacji nie powstała, ale z powyższego wynika, że gdyby powstała, musiałaby poprzestać na stwierdzeniu, że ludzie nie zawsze idą za głosem filozofów, i nie byłaby zdolna wyjaśnić – w przeciwieństwie do „obiektywnych” nauk społecznych – dlaczego i w jakich warunkach tak postępują. A bez takiego wyjaśnienia racjonalna pedagogika normatywna jest niemożliwa, bo przecież nie wystarczy, że ukaże cele, jeśli nie ukaże też skutecznych dróg do ich osiągnięcia.

Warto dodać, że wyjaśnienia oferowane przez nauki społeczne obywają się bez istot transcendentalnych, ale nie odrzucają bynajmniej pojęcia wiedzy wrodzonej. Z perspektywy jednostki wiedza ta wygląda na aprioryczną, ale z perspektywy gatunku jest aposterioryczna: pochodzi bowiem z doświadczenia filogenetycznego i powraca do świata życia z każdym nowym pokoleniem. W licznych badaniach potwierdzono hipotezę, zgodnie z którą w decyzjach życiowych bierze udział wrodzona intuicja sprawiedliwej wymiany (np. Cosmides, 1989) lub wrodzone scenariusze „historii życia” (np. Kwiek i in., 2016), co eliminuje potrzebę odwoływania się do doświadczenia fenomenologicznego w rodzaju „emocjonalnego *a priori*” Maxa Schelera.

Pozostaje wspomnieć o jeszcze jednej koncepcji uzasadniania pozytywnej oceny całościowego stanu *S*. Koncepcja ta głosi: *S* nadejdzie jako najbliższe stadium rozwoju świata społecznego, poznanie *S* umożliwi naukowa teoria rozwoju społecznego, a pozytywna ocena *S* wynika z konieczności dziejowej. Ta koncepcja obywa się bez istot transcendentalnych, zakłada bowiem, że ludzkość, podobnie jak obiekty przyrodnicze, podlega prawom, które odkrywa nauka. Uczony wybiera kluczowy aspekt świata społecznego, definiuje pojęcie stadium, bada miniony ciąg stadiów i znajduje zasadę przechodzenia jednego stadium w następne. Ponieważ ta zasada jest „żelaznym”, „nieubłagany” prawem nauki, ludzka działalność może

najwyżej opóźnić lub przyspieszyć nadejście nowego stadium, wydłużyć lub skrócić męki porodowe.

Tę koncepcję Popper (1999) nazywa historycyzmem i poddaje druzgocącej krytyce. Z tego, że kiedyś S_i przeszło w S_{i+1} według pewnej zasady, nie wynika, że na podstawie tej samej zasady da się przewidzieć przejście S_{i+1} w S_{i+2} . Przejściem $S_i \rightarrow S_{i+1}$ nie rządzi prawo nauki, jest to bowiem trend wyrażony w jednostkowym zdaniu historycznym. Trend, który doprowadził do S_{i+1} , jutro może zaniknąć lub być wyparty przez inny trend. Ale nawet gdyby stary trend się utrzymał, niezawodna prognoza S_{i+2} pozostaje niemożliwa, ponieważ narodziny i rozwój każdego stadium zależą od stanu ludzkiej wiedzy. Weźmy kluczową prognozę Marksowskiego materializmu historycznego. Z tego, że burżuazja obaliła hegemonię feudałów, nie wynika, że burżuazja musi ją stracić na rzecz proletariatu. Dyktatura proletariatu jest niemożliwa bez proletariatu, ten bez przemysłu fabrycznego, a ten bez eksplozji wynalazków i odkryć, która zaczęła się w połowie XVIII w. To ostatnie ogniwo w tym łańcuchu jest fundamentalnie nieprzewidywalne: nie jest możliwe wiedzieć o czymś, czego jeszcze nie wiemy. Nie da się przewidzieć wynalezienia ogniwa galwanicznego, kiedy nikt jeszcze nie myśli o zamianie energii chemicznej na elektryczną, niemożliwe jest przewidzenie, że prędkość światła nie zależy od układu odniesienia, zanim zadziwiło to Alberta Michelsona i Edwarda Morleya i znalazło swoje miejsce w szczególnej teorii względności.

Argument Poppera jest tym dotkliwszy, że *Manifest Komunistyczny* właśnie burżuazji przypisuje wyjątkową gotowość mierzenia się z problematycznymi aspektami życia. „Ustawiczne przewroty w produkcji, bezustanne wstrząsy ogarniające całość życia społecznego, wieczna niepewność i wieczny ruch odróżniają epokę burżuazyjną od wszystkich poprzednich” – piszą z nutą podziwu Marks i Engels (2007, s. 5). Ale skoro tak, to prognoza nieskuteczności prób poprawienia kapitalizmu i nieuchronności jego upadku jest warta tyle samo ile prognoza, że kapitalistom uda się wynaleźć skuteczne rozwiązania kolejnych problemów i dzięki temu zapobiec upadkowi.

To być może tłumaczy, dlaczego w komunistycznej dyrektywie ocena komunizmu jest mniej ważna niż norma rewolucji. Autorzy *Manifestu* szczegółowo wymieniają elementy porządku burżuazyjnego, które rewolucja zniszczy, ale porządek komunistyczny charakteryzują jednozdaniowym ogólnikiem: „Miejsce dawnego społeczeństwa burżuazyjnego z jego klasami i przeciwieństwami klasowymi zajmuje zrzeszenie, w którym swobodny rozwój każdego jest warunkiem swobodnego rozwoju wszystkich” (tamże, s. 14). Działanie przed celem otwarcie postawił Eduard Bernstein (cyt. za Gay, 1962, s. 74): „mało mnie interesuje to, co się powszechnie nazywa «ostatecznym celem socjalizmu». Ten cel, jakikolwiek by był, jest dla mnie niczym, ruch (dążący do postępu społecznego) wszystkim”. Jeśli jednak

cel jest nieokreślony, to nie wiadomo, czy idziemy we właściwym kierunku i jak daleko jeszcze do ziemi obiecanej – co tylko znaczy, że ta ziemia to ornament ideologii, czyli wtórnego usprawiedliwienia rewolucji.

Uzasadnienie normy

Druga obiekcja wobec holistycznej pedagogiki normatywnej podnosi nieistnienie metody uzasadniania jej norm. W racjonalnej pedagogice normatywnej symbol r reprezentuje wartość zmiennej obserwowalnej, a eksperymentalny sprawdzian hipotezy $r \Rightarrow s$ polega na porównaniu rozkładów zmiennej s w warunkach r i $\sim r$. Jeśli rozkłady nie różnią się od siebie, r uznaje się za nieskuteczne i odrzuca całą dyrektywę. W pedagogice holistycznej R reprezentuje kolekcję działań na całym społeczeństwie (np. reformę oświaty), a eksperymentalne sprawdzenie hipotezy $R \Rightarrow S$ jest metodologicznie niemożliwe, ponieważ nie sposób dobrać próby kontrolnej $\sim R$.

Pedagogika holistyczna jest przypadkiem holistycznej inżynierii społecznej, którą piętnował Popper (1999). Projektuje ona rewolucje, zmiany mentalno-kulturowe, przebudowę ważnych instytucji społecznych, np. zastąpienie prywatnej przedsiębiorczości centralnym planowaniem, i uzasadnia je obietnicą lepszego jutra. Jakkolwiek jest pewne, że społeczeństwo po zmianie wejdzie w inny stan niż przed zmianą, to czy będzie to stan zgodny z przewidywanym, nikt wiedzieć nie może, musiałby bowiem wcześniej porównać dwie podobne społeczności różniące się jedynie np. umiejscowieniem kontroli procesów gospodarczych. To jednak jest niemożliwe, ponieważ wraz ze zniszczeniem prywatnej przedsiębiorczości społeczność „eksperymentalna” przestaje być podobna do „kontrolnej” także pod wieloma innymi względami, a to łamie zasadę jedynej różnicy i niweczy trafność eksperymentu. Popper (1999, s. 80) zauważa, że „holistyczny sposób myślenia [...] charakterystyczny jest raczej dla epoki przednaukowej”, co znaczy, że praktykujące je społeczeństwo wyrusza w podróż bez mapy i kompasu. Jakkolwiek nie ma fundamentalnego powodu, by nie miało ono dotrzeć do ziemi obiecanej, to doświadczenie poucza, że częściej kończy na ziemi tragicznej, im głębsze bowiem zmiany wprowadza holistyczna inżynieria społeczna, tym większą lawinę nieplanowanych zmian uruchamia, a próbując stawić jej czoła, pobudza następne, i tak do ostatecznego upadku.

Z powyższego wynika, że wytwory holistycznej pedagogiki normatywnej nie podlegają uzasadnieniu i w tym sensie są nieracjonalne. Nie znaczy to, że nie wywierają wpływu na świat życia, ale jest to wpływ kolonizatorski, dewastujący doświadczenie społeczne i porozumiewanie się ludzi. Wielu pedagogów (np. Wołoszyn, 2002) zdaje sobie sprawę, że niektóre dyrektywy pedagogiczne są niebezpieczne i nazywa je indoktrynacją, ale nie podaje kryterium, które pozwoliłoby je wyróżnić z powodzi aprobowanych „należy”, „niezbędne jest” itp. Takim kryterium

raczej nie mogą być „pewne założenia aksjologiczne”, może być natomiast centralnie zorganizowany nacisk na dyskredytację lokalnych światów życia w imię fikcji idealnego społeczeństwa.

Struktura pedagogiki

Odpowiedzi na pytania postawione na początku tego tekstu rysują się następująco. Pedagogikę charakteryzuje metodologiczna niejednorodność: ma ona nurt deskryptywny, który łączy ją z innymi dyscyplinami nauk społecznych, ma metodologicznie unormowany cząstkowy nurt normatywny, który sam nie należąc do nauki, wykorzystuje wyniki różnych dyscyplin naukowych do tworzenia projektów racjonalnych działań praktycznych, i ma pozostający poza wszelką metodologią nurt holistyczny, który przenosi pedagogikę w krainę dyskursów ideologicznych. W tej odpowiedzi na komentarz zasługuje kwestia naukowości.

Odmówienie cząstkowej pedagogice normatywnej miana nauki jest prostą konsekwencją definicji, zgodnie z którą nauka wytwarza i sprawdza teorie zjawisk. Niektórzy pedagodzy, broniąc się przed tą konsekwencją, przyjmują inne pojęcia nauki. Co kryje się za uporczywymi aspiracjami do naukowości choćby w sensie nieuznanym przez większość uczonych? Zapewne mit prawdy obiektywnej. Ma ją rzekomo zawierać wiedza naukowa (*episteme*) w przeciwieństwie do zdroworozsądkowych mniemań i rekomendacji (*doxa*). Kto działa pod szyldem nauki, zyskuje autorytet – to dlatego marksiści obsesyjnie podkreślali różnice między socjalizmem naukowym i utopijnym. Ale filozofia nauki dawno pożegnała się z pojęciem obiektywnej prawdy.

Teoria naukowa to teoria uznana za uzasadnioną przez społeczność uczonych. Uzasadnienie teorii polega na wykazaniu za pomocą uznanej i poprawnie zastosowanej metody, że ma oczekiwany związek z niektórymi faktami. Pozytywiści logiczni zaczęli swój program od założenia, że zdaniom o faktach przysługuje pewność płynąca z empirycznej naoczności. Popper odrzucił ten pogląd: zdania o faktach są uznawane tak samo jak inne zdania. Nawet prawdziwość hipotezy jest względna, ponieważ zależy od trafności metody pomiaru i poprawności modelu statystycznego. Wnioskowanie o prawdziwości teorii z prawdziwości hipotezy nie ma podstawy logicznej i zresztą nie odgrywa żadnej roli w rozwoju nauki, bo w nauce uznajemy zdanie na podstawie zgodności z doświadczeniem, a nie z tym, jaki jest świat „naprawdę”.

To jednak znaczy, że nauka nie ma niewzruszonego fundamentu epistemologicznego i wszelkie jej wytwory są niepewne. Dziś potwierdziliśmy teorię – co znaczy, że sprawdziło się jedno z jej przewidywań – ale nie ma żadnej pewności,

że jutro nie zostanie obalona czy ograniczona. Podobnie niepewne są wytwory pedagogiki normatywnej. Dziś uznaliśmy nową dyrektywę pedagogiczną, ale nie ma żadnej pewności, że jutro nie upadnie. A źródeł możliwego upadku jest wiele. Stan rzeczy *s* może stracić pozytywną ocenę w zmieniającym się świecie życia lub wywoływać niepożądane, wcześniej nieznanne skutki. Może się też okazać, że działanie *r* ma niepożądane skutki lub jest zbyt kosztowne, więc powoli osuwa się w nawykowe koleiny działania socjalizacyjnego i w końcu zostaje zapomniane.

Nienależąca do nauki pedagogika normatywna wymaga jednak metodologii w nie mniejszym stopniu co naukowa pedagogika deskryptywna, ponieważ zdecydowanie ją przewyższa pod względem wpływu na rzeczywiste działania socjalizacyjne. Uznana teoria rzuca nowe światło na działanie, ale sama nie jest projektem działania i rzadko zasila świat życia, natomiast koncepcja normatywna może go głęboko zmienić – jak *Emil* Jeana-Jacquesa Rousseau, który spopularyzował karmienie niemowląt piersią przez biologiczne matki z wyższych sfer (Badinter, 1981), lub pedagogika nazistowska, która zbudowała oszałamiający kult Führera wśród młodzieży (Ziemer, 2021).

Potencjalna skuteczność dyrektyw rodzi kwestię odpowiedzialności. Próbą uchylenia się od odpowiedzialności jest wywodzenie dyrektyw ze źródeł obiektywnych – woli Boga, odwiecznych wartości, potrzeb niezmiennej natury ludzkiej, żelaznych praw dziejowych itp. Przyjęcie odpowiedzialności wyraża się w poddaniu się rygorom metodologicznym na wszystkich etapach pracy nad dyrektywą. Dlatego nie ma racji Popper (1999, s. 79), gdy cele działania pozostawia „swobodnemu wyborowi”, a od zalecanej przezeń częściowej inżynierii społecznej i będących jej zapleczem „technicznych nauk społecznych” wymaga jedynie, by badały niesprzeczność i osiągalność celów, a nie – by je wybierały i uzasadniały (u nas tą drogą poszedł Adam Podgórecki, 1962). Swobodny wybór może wyłączać najdziksze cele, dlatego należy wymagać od pedagogiki normatywnej uzasadniania nie tylko norm, ale i ocen, które bierze na warsztat. Tylko unormowane uzasadnienie sprawia, że dyrektywa staje się przejrzysta i otwarta na krytykę. Każdy może osądzić, czy trafnie identyfikuje i rozwiązuje problem i pomaga budować racjonalną praktykę socjalizacyjną w świecie życia, czy raczej opiera się na subiektywnych, przypadkowych, stroniczych pomyślach i uroczystych zapewnieniach o ich błogosławionych skutkach.

Pozostaje ostatnie pytanie tego tekstu: Czy obie części pedagogiki: deskryptywną i częściową normatywną może połączyć efektywna współpraca w ramach jednej, zintegrowanej dyscypliny nauk społecznych? Większość pedagogów odpowie bez wahania: Tak, w ramach „nauki praktycznej”. Urok tej odpowiedzi polega na tym, że zaprzecza pogłoskom o dezintegracji i nienaukowości pedagogiki i pozwala jej zachować rolę przewodniczki rzesz wychowawców, a może i społeczeństwa. Ale to urok pozorny.

Od czasów Arystotelesa nazwa „nauka praktyczna” obrosła tyłoma znaczeniami, że stała się bezużyteczna. Jeśli ma sens podział pojedynczych projektów badawczych na teoretyczne (zmierające do utworzenia lub obalenia jakiejś teorii) i praktyczne (wykorzystujące istniejącą teorię do rozwiązania jakiegoś bieżącego problemu ludzkiej zbiorowości), to nauką praktyczną można by nazwać dyscyplinę, która prowadzi wyłącznie projekty praktyczne, czyli taką, w której nurt deskryptywny jest podporządkowany normatywnemu.

Projektując dyrektywę, pedagogika albo tworzy prototeorię jednorazowego użytku, albo (częściej) sięga po jakąś teorię z arbitralnie wybranej dyscypliny „nauki teoretycznej”. W obu wypadkach teorie nie znajdują się w centrum zainteresowania pedagogów, nie są więc poddawane kolejnym sprawdzianom i rewizjom. Myśl teoretyczna traci autonomię i więdnie. Horyzont poznawczy pedagogiki zacieśnia się, jej dyrektywy stają się zdroworoządkowe i podatne na wpływy ideologiczne, a jej związek z nauką ulega rozluźnieniu. Upadek nauki praktycznej jest wpisany w jej założenie.

Skoro praktyczność nie integruje pedagogiki, wypada opowiedzieć się za przeciwnym wariantem. Pedagogika, podobnie jak inne dyscypliny nauk społecznych, powinna się określić jako wytwórczyni teorii. Jej teorie mogą mieć czasem bezpośrednio zastosowania praktyczne, ale nie one decydują o wartości teorii i nie one nadają kierunek pracom całej dyscypliny. Ma pedagogika nurt normatywny, może silniejszy niż w innych dyscyplinach, niemniej pozostający na obrzeżu deskryptywnego. Tylko ten wariant zdaje się mieć przyszłość.

References

- Archer, M. S. (1979). *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Arendt, H. (1989). *Korzenie totalitaryzmu*, tłum. D. Grinberg i M. Szawiel. Warszawa: Biblioteka Kwartalnika Politycznego „Krytyka”.
- Asch, S. E. (1962). Nacisk grupy na modyfikacje i wypaczenia sądów. W: A. Malewski (red.), *Zagadnienia psychologii społecznej* (s. 175–189). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Badinter, E. (1981). *Mother love: Myth and reality*. New York: Macmillan.
- Berger, P. L., Berger, B. (1991). Becoming a member of society – Socialization. W: F. Ch. Waksler (ed.) *Studying the social worlds of children: Sociological readings* (s. 3–11). New York: Routledge.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, tłum. J. Banasiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with Wason selection task. *Cognition*, 31, 187–276.
- Dover, K. J. (1994). *Greek popular morality in the time of Plato and Aristotle*. Indianapolis: Hackett.

- Freire, P., Giroux, H. A. (1993). Edukacja, polityka, ideologia. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 3, s. 44–60). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gay, P. (1962). *The dilemma of democratic socialism: Eduard Bernstein's challenge to Marx*. New York: Collier Books.
- Grad, P. (2021). Podobieństwo rodzinne a paradoks reguły. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 30(1), 71–88.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Husserl, E. (1967). *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, tłum. D. Gierulanka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie*, tłum. A. Wajs. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Husserl, E. (2022). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. S. Walczewska. Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Kant, I. (1957). *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kołakowski, L. (2003). *Husserl i poszukiwanie pewności*, tłum. P. Marciszek. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Konarzewski, K. (2002). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Konarzewski, K., Kamińska, K. (1982). Jak rozumieć i mierzyć konformizm. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 93–101.
- Kropotkin, P. (1921). *Pomoc wzajemna jako czynnik rozwoju*, wyd. 2, tłum. J. Hempel. Warszawa: [b.w.]
- Kwiek, M., Florek, S. i Piotrowski, P. (2016). Teoria historii życia a zachowania przestępcze. *Resocjalizacja Polska*, 12, 9–26.
- Leppert, R. (2022). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego). Pobrane z <https://projektujemy-przyszlosc.pl>
- Łaciak, P. (2008). Prawda jako idea regulatywna: Husserlowska fenomenologia wobec absolutyzmu i relatywizmu. *Folia Philosophica*, 26, 237–255.
- Łukasiewicz, D. (2005). O pojęciu *Lebensweltu* w fenomenologii Edmunda Husserla. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 54(2), 149–162.
- Marks, K., Engels, F. (2007). *Manifest Partii Komunistycznej*, tłum. anonim. Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Morszczyńska, U. (2009). *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Platon. (2001). *Państwo*, tłum. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Podgórecki, A. (1962). *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Popper, K. R. (1977). *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Popper, K. R. (1999). *Nędza historycyzmu*, tłum. anonim. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popper, K. R. (2010). *Spółczesność otwarta i jego wrogowie. Urok Platona*, tłum. H. Krahelska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Russo, L. (2005). *Zapomniana rewolucja. Grecka myśl naukowa a nauka nowoczesna*, tłum. I. Kania. Kraków: Universitas.
- Rosenthal, R. (1991). O społecznej psychologii samospelniającego się proroctwa. W: J. Brzeziński i J. Siuta (red.), *Spółeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych* (s. 341–387). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Suchodolski, B. (1947). *Wychowanie moralno-społeczne*, wyd. 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Whiting, B. B. (red.). (1963). *Six cultures of child rearing*. New York: Wiley.
- Wittgenstein, L. (1995). Wykład o etyce. W: *Wykłady o religii i etyce* (s. 75–85), tłum. W. Sady. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wittgenstein L. (2012). *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wołoszyn, S. (2002). Jaką pedagogikę uprawiamy? W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie* (s. 157–171). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ziemer, G. (2021). *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, tłum. A. D. Kamińska. Kraków: Wydawnictwo Znak.