

Michael Winkler  
Friedrich-Schiller-Universität Jena

---

## Nauka o wychowaniu w Niemczech — esej krytyczny<sup>1</sup>

### Abstrakt

Tekst stanowi analizę aktualnego stanu i rozwoju nauki o wychowaniu w Niemczech, która zdaniem autora traci swą tożsamość, by zostać przejęta przez inne dyscypliny, takie jak socjologia, czy przede wszystkim psychologia, lub też rozpada się na subdyscypliny rezygnujące z pedagogicznego sedna nauki o wychowaniu. Przedstawia argumenty tej tezy, odnosząc się do rozwoju pedagogiki i nauki o wychowaniu, jej podstaw filozoficznych, w których od 1800 roku kategorią wiodącą było „*Bildung*”. Te aspekty (humanistyczne) nauki o wychowaniu zostały porzucone na rzecz nowych paradygmatów w naukach o wychowaniu rozwijanych w XX wieku. Szczególnie chodzi tu o dominację podejść empirycznych oraz wpływ metod psychologicznych na badania w naukach społecznych. Na tym tle autor stawia pytanie o to, jak w przyszłości będzie wyglądał w Niemczech dyscyplinarny profil nauki o wychowaniu i pojmowanie przez nią samej siebie. Wraz z zawieszeniem znaczenia pedagogiki humanistycznej zarzucono także wyobrażenie, że w pedagogice mogłyby istnieć stany rzeczy dające się ująć pojęciowo jako wychowanie, nauczanie czy kształtowanie oraz możliwość identyfikowania ich w rzeczywistości.

**Słowa kluczowe:** Niemcy, kryzys niemieckiej nauki o wychowaniu, teoria edukacji, paradygmat zmiany, empiryczne versus refleksyjne podejścia do edukacji.

### Educational Science in Germany — a Critical Essay

#### Abstract

The essay analyses recent developments in the science of education in Germany. It understands the situation observed today as a crisis. A long tradition of pedagogical reflection, based on experience as well as on strong philosophical thinking, dating back to the period of enlightenment and the classic idea of “*Bildung*” coined in

---

<sup>1</sup> Ponieważ chodzi tu o esej, a zatem o próbę analizy, zrezygnowałem z podawania konkretnych źródeł, przytaczając jednak autorów ważnych dla kontekstu. Należy podkreślić, że mówimy tu o nauce o wychowaniu w Niemczech właśnie, ponieważ w Austrii i niemieckojęzycznej części Szwajcarii jej rozwój przebiega zupełnie inaczej. Dziękuję Panu Ralfowi Koerrenzowi za fundamentalną krytykę, jak również za wiele cennych wskazówek i propozycji zmian, dzięki którym tekst ten można byłoby potraktować jako dzieło wspólne. Ponieważ jednak w pracy tej nie wykorzystałem wszystkich przemyśleń Pana Profesora, zatem nie chcę i nie mogę uchylać się od odpowiedzialności za tę „próbę” opisu sytuacji.

1800, is going to be abandoned and lost. This is also happening to the tradition of “Geisteswissenschaftliche Pädagogik”, which has been the leading paradigm of educational sciences in the 20th century. Instead, the empirical approach will become dominant, obviously influenced by methods of psychological research and those of social sciences. The new empirical approach has tremendous effects on the practice in education and teaching: ethical orientations and reflections, understanding and cooperation are given away, while more or less technological forms of pedagogical treatment will flourish.

**Keywords:** Germany, crisis in German educational science, theory of education, paradigm change, empirical vs. reflective approaches on education.

Nauka o wychowaniu w Niemczech znajduje się obecnie w fazie kryzysu, mającego być może znamiona wręcz dramatyczne. Oznaki tego kryzysu dawało się zauważyć już od dłuższego czasu, jego rezultat nie jest jednak jeszcze przesądzony. Niektórzy dostrzegają go i oczekują, że nauka o wychowaniu uwolni się wreszcie od swych, wprawdzie długich, ale nawet jak dla niej samej, wydawać się może, już przestarzałych tradycji. Będzie ona zatem mniej filozoficzna i nie tak bardzo nastawiona na etykę zawodu, by w przyszłości funkcjonować jako nowoczesna dyscyplina naukowa, oparta na doświadczeniu, bazująca na twierdzeniach zbliżonych do praw, a przynajmniej tych potwierdzonych statystycznie. W szczególności z taką nowoczesną nauką o wychowaniu wiąże się nadzieje, że położy ona kres iluzjom przypisywanym często pedagogice.

Oczekuje się, że podjęcie badań empirycznych mogłoby pozwolić na ocenę rzeczywistej pozycji pedagogiki. Aczkolwiek pojawiają się wątpliwości, na ile z tą nową orientacją nauki o wychowaniu łączą się oczekiwania (społeczno-) polityczne. Niekiedy można odnieść wrażenie, iż unowocześnienie nauki o wychowaniu poprzez prowadzenie badań empirycznych w zakresie edukacji mogłoby mieć zbawienny wpływ na powstanie lepszego społeczeństwa. Ta rzekomo nowa nauka o wychowaniu zdaje się być zatem ukierunkowana dużo bardziej normatywnie, niż sama się do tego przed sobą przyznaje. Inni wyrażają natomiast obawy, że dojdzie do zatracenia tego specyficznego niemieckiego stylu pedagogicznej refleksji, który w sposób krytyczny a zarazem zaangażowany polemizuje z praktyką pedagogiczną. Może dojść do sytuacji, w której zaniknie utopijna energia stanowiąca o sile nośnej praktyki pedagogicznej. Kto wychowuje, nigdy bowiem nie wie, czy i w jaki sposób praktyka ta może zakończyć się sukcesem, w zasadzie nie wie nawet, co to tak naprawdę oznacza mówić o udanej praktyce — każde dziecko, każdy młody człowiek będzie to później interpretować na swój sposób, inaczej.

Pobrzmiwa tu wiodąca różnica, o której musi pamiętać każdy, kto zastanawia się nad prowadzoną w Niemczech działalnością naukową dotyczącą fenomenów wychowania, nauczania, a przede wszystkim kształtowania (*Bildung*). Chodzi tu

o różnicę między pedagogiką jako refleksją i praktyką, jako hermeneutyką procesu wychowawczego z jednej strony, a nauką o wychowaniu jako obserwacją, analizą i wyjaśnieniem, z drugiej strony.

Rozróżnienie to jest uwarunkowane historycznie: od dawna ironicznie zauważa się, że w Niemczech (istniejących jako państwo narodowe dopiero od roku 1871, a wcześniej podzielonych na liczne księstwa) myślenie pedagogiczne ma pierwszeństwo przed myśleniem i działaniem politycznym. A formułując to nieco dosadniej: zamiast buntować się przeciw władzy, Niemcy wolą wychowywać młode pokolenie. Ta koncentracja na kwestiach pedagogicznych znalazła swoje odzwierciedlenie w świecie pojęć: wychowanie opisuje się dużo szerzej i w sposób bardziej zróżnicowany niż jest to możliwe w innych językach, pojęcie „*Bildung*”<sup>2</sup> występuje tylko w języku niemieckim, a podobne źródłosłowy można znaleźć jedynie w językach rosyjskim i fińskim. W ostatnim ćwierćwieczu XVIII wieku wykształciło się pojęcie pedagogiki, które obejmuje dwa wymiary: z jednej strony pedagogika odnosi się do przemyśleń na temat fenomenów i stanów rzeczy składających się na wychowanie, z drugiej zaś również do praktyki wychowania i nauczania jako takich. Zatem pedagogika obejmuje teorię i praktykę, a jej myślą przewodnią staje się pytanie stawiane przez Friedricha Schleiermachera w jego wykładach na temat sztuki (kunsztu) wychowania: Czego starsze pokolenie właściwie chce od młodej generacji?

Pojęcie *p e d a g o g i k i* jest zatem wieloznaczne, niekiedy dwuznaczne. Zwraca uwagę na to, że relacje między pokoleniami i prowadzone w ich ramach działanie wydarzają się najczęściej przypadkowo i poprzez realizację działań rutynowych jako tych wiedzonych tradycjami uchodzącymi za oczywiste. Działaniem pedagogicznym stają się one wówczas, gdy są kształtowane z rozmysłem i świadomie. Kto mówi o pedagogice uwzględnia więc zawsze moment podwójnie normatywny.

Z jednej strony myśli o tym, jak wygląda struktura działania pedagogicznego, odwołuje się więc do reguł praktycznych, przypisuje osobom zaangażowanym w ten proces cechy, które nie dają się podać w wątpliwość — jak na przykład podmiotowość i autonomia jako warunki wszelkiego wychowania ujęte w sposób zasadniczo antropologiczny — a które zresztą w taki sam sposób obowiązują wychowawców, jak i wychowanków (by użyć pojęć dziś już niestosowanych, jednakowoż nazywających fachowo omawiane stany rzeczy).

Z drugiej strony pojęcie pedagogiki wskazuje na to, że osoby zaangażowane działają odpowiedzialnie, zatem że wychowawcy nie mogą zachowywać dystansu i neutralności w stosunku do zachodzących procesów, lecz są w nie zaangażowani w trojaki sposób. Pedagogika oznacza działanie, podczas którego drugiego człowieka, dziecko, osobę młodą, czy też dorosłego spotyka coś, co ma wpływ na ich rozwój.

<sup>2</sup> Niem. *Bildung* zawiera bowiem aspekty znaczeniowe twórczego kształtowania, wychowania, edukacji i kształcenia — przyp. tłum.

Pedagogika zawsze pociąga za sobą następstwa dla współżycia międzyludzkiego, społecznie wywołuje coś, co — wszystko jedno, w jaki sposób — powoduje skutki, można powiedzieć, zmieniające historię. Ponadto pedagogika wskazuje na to, że proces ten dotyka każdego z nas: jako rodzice, wychowawcy, nauczyciele nie możemy uciec przed tym, co zostało zrobione, ponieważ zmienia to nasz własny stosunek do drugiego człowieka i do świata. Dzięki temu, że działamy pedagogicznie sami stajemy się innymi ludźmi.

Już około 1800 roku stało się jasne, że pojęcie pedagogiki, w ujęciu systematycznym, jest bardzo wymagające i posiada wymiar etyczno-moralny, który mógłby nadmiernie ciążyć. Jednak — lub być może właśnie z tego powodu — wydawało się oczywiste, że powinno się ugruntować naukowe zajmowanie się pedagogiką, którą w wielości tematów i podejść będzie można uznać za naukę kluczową, w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Głosy sprzeciwu odezwały się bardzo szybko: pod wpływem filozofii Johanna Gottlieba Fichtego jemu współcześni zastanawiali się nad uzasadnieniem nauki o wychowaniu. Miała być mocniej uzasadniona epistemologicznie i zachować dystans wobec przedmiotu, podnoszono aspekt obiektywności, a jednocześnie widoczna była także intencja praktyczna. Ten wzorzec myślenia nie zdobył jednak popularności, przewodnią pozostała idea pedagogiki. Pojęcie nauki o wychowaniu zyskało popularność dopiero pod koniec XX wieku — a to prowadzi do obecnej sytuacji kryzysowej.

1. Nauka o wychowaniu należy dziś bezsprzecznie do największych uniwersyteckich kierunków, odgrywa ważną rolę w szkołach zawodowych<sup>3</sup> i wyższych szkołach zawodowych. Jednak w ostatnich dwóch dekadach szkoły wyższe doświadczyły radykalnej redukcji etatów, a przedstawiciele innych dyscyplin zaczęli wkraczać na grunt pedagogiki. Po socjologach w badaniach i kształceniu dominują teraz psycholodzy. W efekcie uwaga kierowana jest przede wszystkim na praktyki, jasno zdefiniowane, instytucjonalne i profesjonalnie określone. Z pola widzenia znika bardziej złożona i niejednoznaczna, determinowana często przez wzorce kulturowe i mentalne, rzeczywistość, którą próbuje zrozumieć szerzej sformułowane pojęcie wychowania, tak jak jest ono ujmowane w pojęciu pedagogiki.

W każdym razie redukcja etatów doprowadziła do sytuacji paradoksalnej, gdyż jednocześnie z wielu powodów nauka o wychowaniu jako dyscyplina badawcza i kształcąca profesjonalistów pożądana jest dziś jak nigdy dotąd. W Niemczech rozbudowuje się w ogromnym zakresie obszar nauczania elementarnego<sup>4</sup>, równolegle obserwuje się zwiększone wysiłki w zakresie ochrony dziecka i wczesnego wspierania rozwoju. Utworzenie szkół całodziennych powoduje wzrost zapotrzebowania na

---

<sup>3</sup> Niem. *Fachschule* — szkoła kształcąca w zawodowym systemie dualnym po ukończeniu szkoły średniej — przyp. tłum.

<sup>4</sup> Niem. pojęcie *Elementarbereich* odnosi się do wszelkich form kształcenia przedszkolnego — przyp. tłum.

pedagogiczne siły fachowe, ponadto rośnie zapotrzebowanie na usługi z zakresu pomocy w wychowaniu<sup>5</sup>, a przede wszystkim, przynajmniej w obszarach działania pedagogiki społecznej, rośnie zapotrzebowanie na personel z kwalifikacjami akademickimi. Abstrahując od tego, że empiryczne badania nad procesami kształcenia i zaliczane do nich starania o standaryzację formalnych procesów edukacji wzmacniają pozycję nauki o wychowaniu, niejedno przemawia za tezą zanikania granic pedagogiki. Teza ta głosi narastające rozszerzanie się obszarów pracy, w których istnieje zapotrzebowanie na kompetencje pedagogiczne nabyte podczas studiowania nauki o wychowaniu. Kompetencje pedagogiczne, czy raczej pedagogicy z wykształceniem akademickim poszukiwani są już w najróżniejszych obszarach życia społecznego i kulturalnego. Dorastanie bez towarzyszenia wyspecjalizowanych sił pedagogicznych wydaje się już być praktycznie niemożliwe. Co więcej, zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowane profesjonalne siły pedagogiczne istnieje nawet w zakresie ochrony zdrowia i wspierania osób starszych.

Wszystko zatem wskazuje, że historia nauki o wychowaniu to historia pełna sukcesów. Można byłoby przypuszczać, że dopiero teraz rozpoczęła się era pedagogiczna. Mimo to widać, jak trwające prawie dwa stulecia naukowe zajmowanie się pedagogiką — całkowicie bezprecedensowe w obszarze niemieckojęzycznym i znaczące w skali międzynarodowej — dobiega końca. W rzeczywistości ekspansja i zróżnicowanie zawodów pedagogicznych okazują się już niebezpieczne: wprawdzie istnieje zapotrzebowanie na wykwalifikowane siły z wykształceniem akademickim w różnych obszarach, ale są one określane jako pedagogiczne w sposób raczej konwencjonalny i tylko nominalnie. Odniesienie merytoryczne do pedagogicznego rozumienia zasadniczej idei może absolutnie nie istnieć, a decydujące teorie podstawowe znajduje się gdzie indziej. I tak pedagogika szkolna bazuje w coraz większym zakresie na psychologicznych teoriach uczenia się, praca socjalna oddzieliła się od pedagogiki społecznej i swe podstawowe odniesienia upatruje w teorii ekonomii społecznej. Zatem idee zapoczątkowane pod koniec XVIII wieku w kulturze oświecenia, bardzo szybko zweryfikowane krytycznie i rozszerzone przez przedstawicieli niemieckiego nowego humanizmu, jeszcze po roku 1800 wzbudzające zainteresowanie na całym świecie dzięki projektom Johanna Friedricha Herbart, Friedricha Schleiermachera i Friedricha Fröbela, te idee, które dzięki XIX-wiecznemu herbartianizmowi i humanistycznej pedagogice XX wieku przyjęły bezprzykładną postać dyscypliny, kończą w formie bardzo nieśmiały, pozbawionych teorii, empirycznych badań nad procesami kształcenia (*Bildungsforschung*) wpisujących się w dyrektywę instancji politycznych i sfery publicznej. Ostatecznie te empiryczne badania nad procesami kształcenia okazują się (oczywiście w badaniach OECD) usługą dla ekonomii

---

5 Niem. *Hilfen zur Erziehung* obejmuje szeroki zakres działań określonych w ósmej części Kodeksu socjalnego (*Sozialgesetzbuch*) — przyp. tłum.

mającą za zadanie uspokoić społeczeństwo, że faza przejścia między pokoleniami jest opanowana. W ten sposób empiryczne badania nad edukacją stają się przede wszystkim częścią ekonomii i codzienności politycznej — a z pedagogiką naukową, w jej pierwotnym znaczeniu, mają natomiast już niewiele wspólnego. Zdradzono ideę pedagogiki autonomicznej jako dyscypliny naukowej i jako profesjonalnej praktyki podążającej za swoimi własnymi zasadami. W zapomnienie popadają tak charakterystyczne dla niemieckiej pedagogiki: powiązanie oświeconego i krytycznego, w stosunku do norm, filozoficznego myślenia ze zróżnicowanym rozumieniem doświadczenia, dialektyka oraz hermeneutyka relacji teorii i praktyki, wzajemna współzależność myślenia pojęciowego i uzasadnionej, a także odpowiedzialnej organizacji sytuacji pedagogicznych i procesów.

Zadziwiające, że te zmiany postrzega się właśnie jako unowocześnienie i często się je chwali. Zdaniem wielu osób, niemiecka nauka o wychowaniu teraz rozumiała wreszcie to, co w innych krajach jest już obecne od dawna — przy tym niezmiennie przemilcza się, że w innych krajach porównywalne tworzenie się tej dyscypliny występowało bardzo rzadko. Tym samym wielu nie podziela diagnozy kryzysu, ponieważ zmiany interpretuje jako postęp, nawet gdy prowadzą one do raczej zgubnego empiryzmu, jeśli nie wręcz do pozytywizmu. Co prawda, w każdym przypadku wiążą się one z odmiennymi konstelacjami, w jakich występują dziś nauka, sfera publiczna i media, polityka i profesjonalne praktyki — z dala od tej ezoteryczności, która niegdyś zasadniczo wyróżniała naukę, chętnie krytykowaną jako wieżę z kości słoniowej. Banalnie mówiąc, niemiecka nauka o wychowaniu jest obecna w społeczeństwie i funkcjonuje w obszarze politycznym, ale w ten sposób staje się zależna, nie tylko od tak często krytykowanych restrykcji ekonomicznych, lecz przede wszystkim od pozornie osiągniętego sukcesu. Wydaje się jej, że może wpływać na politykę i mieć wkład w reformę społeczeństwa, a wcale nie dostrzega tego, co wprost wyrażają sami politycy: to w polityce podejmuje się decyzje i oczekuje, że „naukowcy dostarczą” ich uzasadnienia. Naukowcy mają produkować wyniki i diagnozy, by politykom doradzać i ich wspierać. Nie chodzi tu już w ogóle o jakąkolwiek krytyczną obserwację i analizę. Nauka o wychowaniu chciałaby być pożyteczna, a okazuje się sterowana, bowiem już dawno temu musiała zawrzeć sojusz z koncernami i instytucjami o demokratycznie wątpliwym uzasadnieniu. Bertelsmann, McKinsey i OECD stały się dla niej organizacjami o decydującym znaczeniu, oferującymi przede wszystkim, jak dzieje się to w przypadku Fundacji Bertelsmanna, pieniądze na badania. Nauka o wychowaniu utraciła zdolność do krytyki nawet wtedy, gdy zarzuca brak sprawiedliwości w edukacji, czy też włącza się w debatę o biedzie. Najwyraźniej naukowe zajmowanie się pedagogiką w Niemczech doprowadziło do rezygnacji z próby forsowania krytycznej, refleksyjnej nauki posiadającej ambicje teoretyczne i uwzględniającej doświadczenia, a przy tym wychodzącej od szerokiego pojęcia doświadczenia niezamykającego się ani na wzorce kulturowe czy też różne mentalności, ani na perspektywy normatywne.

2. Prawdopodobnie początki diagnozowanego dziś kryzysu można odnaleźć o wiele wcześniej, mianowicie tuż po przełomie XIX wieku. W latach 1880–1920 na naukę o wychowaniu w Niemczech znaczący wpływ miały trzy aspekty rozwoju samej nauki: z jednej strony rozpoczął się wówczas proces ekspansji akademickiej, a tym samym proces tworzenia się dyscypliny, doszło do założenia pierwszych instytutów pedagogicznych lub też utworzenia wyłącznie pedagogicznych stanowisk profesorskich. Do tego momentu badania i kształcenie w zakresie pedagogiki często były jedynie dodatkowym obszarem działania na przykład dla profesorów filozofii, jak w przypadku Paula Natorpa. Z drugiej strony pedagogom zainteresowanym poznawaniem eksperymentalnym — jak np. Ernstowi Meumannowi i Wilhelmowi Lay'owi — będącym nierzadko pod wpływem Wilhelma Wundta, nie udało się zająć centralnego miejsca w nauce o wychowaniu, ich pozycja pozostała marginalna, później stworzyli zaś podstawy psychologii pedagogicznej. W ten sposób w badaniach empirycznych pojawiła się tendencja do przypadkowości i dowolności, choć spektrum podejść naukowych pozostało szerokie. By przytoczyć tylko dwa przykłady: Peter Petersen wraz z żoną stworzyli metodę pedagogicznego badania faktów, z kolei Aloys Fischer w swej pedagogice opisowej kierował się podejściem fenomenologicznym.

Aktualny kryzys nauki o wychowaniu wiąże się zresztą z tym, że metodologia i metody zniknęły z pola widzenia nawet tym, którzy deklarują stosowanie metod jakościowych czy też lepiej: rekonstrukcyjnych. Naturalnie zepchnięcie do sfer marginalnych dotyczy także innych kierunków badań, na przykład pedagogiki socjologicznej. W podstawowym dla pedagogiki obszarze doszło jednak w końcu do polemiki ważkiej z punktu widzenia polityki naukowej. Herbartianizm, tak zróżnicowany, a zarazem oddziałujący na praktykę, zdeprecjonowano całościowo, uznając go za konserwatywny, przestarzały i sformalizowany. W jego miejsce wstąpili aktorzy, którzy sami usytuowali się w kontekście pedagogiki reform i pedagogiki dziecka. Paradoksalnie w ten sposób odebrano legitymizację scjentyistycznej koncepcji herbartystów, choć przyczynili się oni — w otwarty i zasługujący na uwagę sposób — do określenia do dziś nośnych podstaw nauki o wychowaniu, które zarazem umożliwiły profesjom, w tym także nauczycielom, kształtowanie (*Bildung*) w ścisłym i kompleksowym tego słowa znaczeniu. Za dzieło świadczące przykładowo o randze herbartianizmu jako wyjaśnionego i uzasadnionego naukowo prądu reformatorskiego można uznać pracę Wilhelma Reina. Przedstawił on projekt pedagogiki ogólnej, imponujący z perspektywy teoretycznej, pojęciowej i systematycznej, a w encyklopedycznym podręczniku (niem. *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*) zaprezentował zasób wiedzy zaskakujący swą aktualnością. Faktycznie herbartyści wnieśli decydujące impulsy reformatorskie we wszystkie obszary praktyki pedagogicznej. Niemniej jednak tak zwanym pedagogom reform — mimo znacznej heterogeniczności tego kierunku — udało się w bardzo krótkim czasie zniweczyć renomę herbartystów. Szybko pozajmowali bowiem główne pozycje w dyskursach sfery

publicznej — osiągając efekt redukcji myślenia pedagogicznego do raczej ogólnikowych zaleceń programowych, w których struktury rzeczowe tego, co pedagogiczne zupełnie znikły z pola widzenia. Theodor Litt pokazał to w swych badaniach na temat *Prowadzić czy pozwolić wzrastać* (niem. *Führen oder Wachsenlassen*). W pedagogice humanistycznej swą naukową interpretację znalazły motywy i praktyki opatrzone etykietą pedagogiki reform. Interpretację, którą należy rozumieć jako przyrost poznania z rzeczowego punktu widzenia. W każdym razie w ten sposób ujmowano teoretycznie podmiotowość (*Subjektivität*) i kreatywność wychowanków oraz odnoszono się do zmienionych kontekstów społecznych, które — jak ujął to Max Weber — wyrażały nowoczesność rozsadzającą „żelazną ramę posłuszeństwa”. Nadal, aż po dzień dzisiejszy, stanowi to o aktualnym znaczeniu i atrakcyjności motywów pedagogiki reform — dodatkowo ukazuje dylemat pedagogiki humanistycznej. Ta bowiem dokonywała legitymacji także motywów reform, które okazały się przede wszystkim użyteczne społecznie.

Niemniej jednak pedagogika humanistyczna definiowała się jako nauka o rzeczywistości, tym samym chciała zrozumieć realność praktyki pedagogicznej w jej kontekstach historycznych i społecznych, a przede wszystkim jako wyrazu sensownego podmiotowego działania. Tak właśnie stworzyła ambitny program badawczy i teoretyczny. Należały do niego analizy tekstów klasycznych, które chciała postrzegać jako przyczynki do pedagogicznego poznania. Program ten zrealizowano jednak tylko warunkowo: z jednej strony przedstawiciele pedagogiki humanistycznej ograniczali się do poszukiwania swego odniesienia do doświadczenia, badając pedagogiczny ruch (reform), aby ostatecznie dokonać jego legitymacji. W ten sposób zarzucono roszczenia do krytycznej analizy. I tak pedagogika humanistyczna znalazła się w niebezpieczeństwie uzasadniania jedynie w sposób afirmujący, jeśli nie wręcz apologetyczny tego, co stanowiło praktykę pedagogiczną — z tym niefortunnym efektem, że wiele osób nie mogło (czy też nie chciało) stawić oporu narodowosocjalistycznej interpretacji pedagogiki reform. Z drugiej strony nauczanie (kształcenie) ograniczało się niekiedy rzeczywiście do interpretacji tekstów klasycznych, których nie czytano już jako teorii przedmiotu, lecz używano w sposób dogmatyczny do uzasadnienia etyki zawodowej.

Nie można jednak nie doceniać osiągnięć pedagogiki humanistycznej obowiązującej jako paradygmat niemieckiej nauki o wychowaniu aż do lat 70. XX wieku. Nawet Heinrich Roth w swym postulatcie realistycznego przełomu przyjął bliski jej punkt widzenia. Pedagogika humanistyczna zawsze definiowała się jako nauka o rzeczywistości, chciała jednak uwzględnić w swej refleksji subiektywny sens działania zaangażowanych w nią aktorów — włącznie z konsekwencjami przyznania autonomii dzieciom i młodzieży, a więc „wychowankom”. Dlatego też, formułując to w sposób dosadny, można powiedzieć, że pedagogika humanistyczna kierowała się subiektywizmem metodologicznym. Kto chciał zrozumieć pedagogikę, musiał



pojmować osoby w nią zaangażowane jako podmioty i jako aktorów, jakkolwiek w stosunku do nich, nawet w kontekście ich konstytuowania się jako podmiotów, wysuwano roszczenia do obiektywności świata (jak na przykład u Theodora Litta). Ten subiektywizm metodologiczny nie pozwalał, ani w teorii, ani w badaniach, ani też w praktyce pedagogicznej, na ujmowanie młodego pokolenia z perspektywy obiektu; nawet później ogólnie przyjęte mówienie o *adresatach* *działania* *pedagogicznego* może być pod tym względem sporne. Jednak praktyka pedagogiczna była zazwyczaj inna, wystarczająco często determinowana przez struktury autorytarne. Stąd też nie przypadkiem z pedagogiki humanistycznej rozwinęła się krytyczna nauka o wychowaniu. Otworzyła ona potrójną perspektywę: normatywnie i w tworzeniu teorii, w centrum uwagi postawiła — po pierwsze — dojrzałość aktorów, zradykalizowała zatem postulat autonomii jako sedna wszelkiej pedagogiki. Przy tym — po drugie — definiowała siebie jako krytykę panującej pedagogiki. Tę zaś — po trzecie — osadzała w kontekście analizy społeczeństwa, które należy badać z perspektywy stosunków siły i władzy. Krytyczna nauka o wychowaniu nawiązywała do Teorii Krytycznej rodem ze szkoły frankfurckiej, przejmowała ponadto ofertę teoretyczną nauk społecznych z obszaru anglojęzycznego. Chciała bowiem posiadać naukową podstawę doświadczalną, nie rezygnując jednak z wymiaru refleksyjnego. Wspomnienie pedagogiki humanistycznej było w niej nadal widoczne, jak wielokrotnie pokazywał to m.in. Klaus Mollenhauer. Czynił to w szczególności po to, aby podkreślać niezbędność poznania dialektycznego, które było zagrożone w rezultacie podporządkowania pedagogiki teorii krytycznej.

W dzisiejszych nowoczesnych społeczeństwach samo znaczenie dorosłości może ulec przeinaczeniu i zostać skierowane do podmiotów jako wymóg, by w swej autonomii stały się dyspozycyjne społecznie i ekonomicznie. Gdy ludzie pojmują siebie jako projekty i sami muszą się urynkować, gdy wymaga się od nich elastyczności i performatywności, aby kształtowali swój los jako managerowie samych siebie i jako zarządcy własnej kariery, wówczas wymaganie od nich krytyki staje się wymaganiem perwersyjnym. Wtedy na nowo trzeba zadać pytanie o określenie zasad ludzkiej egzystencji, pytanie mające ostatecznie swe źródła w antropologii.

**3.** Można wskazać trzy cezury w przebiegu ostatnich zmian i aktualnego kryzysu nauki o wychowaniu w Niemczech: po pierwsze już w latach osiemdziesiątych pod nazwą *antypedagogik* i rozwinął się silny kierunek całościowo kwestionujący myślenie i działanie pedagogiczne. Kierunek ten, choć w samej nauce o wychowaniu dostrzegany jedynie warunkowo, był szeroko rozpowszechniony, czasem oddziaływał raczej subtelnie i wysublimowanie, uzasadniając co najmniej dystans do tematów pedagogicznych wspierających scjentystyczne modele myślenia. Po drugie w ostatnim ćwierćwieczu oceniono jako nieudaną tak zwaną reformę edukacji,

która była ściśle związana ze zwróceniem się nauki o wychowaniu w kierunku nauk społecznych — kontekst ten znajduje potwierdzenie szczególnie w opiniach sporządzonych dla Niemieckiej Rady ds. Edukacji (niem. *Deutscher Bildungsrat*). Decydujące były z pewnością programy *Large Scale Assessments* (badania oceny umiejętności uczniów) przeprowadzane od 2000 roku pod przewodnictwem OECD w ramach *Programme for International Student Assessment* (programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów). W ich kontekście nauka o wychowaniu zmieniła się całkowicie, w dużej mierze zarzucając swe krytyczno-refleksyjne podejście kryjące się w pojęciu pedagogiki, aby na nowo pojawić się w formie empirycznych badań nad kształceniem prowadzonych pod egidą psychologii. Jako trzecią cezurę można wskazać skutki zjednoczenia państw niemieckich. Aczkolwiek jak dotąd poważnej dyskusji na ten temat jeszcze nie było. NRD-owskich naukowców z dziedziny nauki o wychowaniu w przeważającej większości poddano ewaluacji i „spławiono”, usuwając ich z uniwersytetów. Kilka aspektów przemawia jednak za tym, że wzorzec państwowo-pedagogicznego myślenia, silnie zorientowany na szkolne praktyki instytucjonalne, obecnie znów znajduje poparcie. Aktualny rozwój można byłoby skomentować ironicznie, mówiąc, że słowo Lenina znów zyskuje na wadze, skoro nauczyciela traktuje się jako inżyniera dusz. Przypuszczalnie chodzi o figury mające mniej do czynienia z różnicą między kapitalizmem i socjalizmem, a o wiele więcej z nowoczesnością społeczeństw, w każdym razie z ich — jak nazwał to Louis Althusser — aparatem ideologicznym i mechanizmami służącymi do utrzymania hegemonii.

Na tym tle nie jest jednak jasne, jak w przyszłości będą wyglądały w Niemczech zarówno dyscyplinarny profil nauki o wychowaniu, jak i pojmowanie przez nią samej siebie. Wraz z zawieszeniem pedagogiki humanistycznej zarzucono także wyobrażenie, że w pedagogice mógłby istnieć *sui generis* stan rzeczy, a ściślej rzecz ujmując: mogłyby istnieć stany rzeczy dające się ująć pojęciowo jako wychowanie, nauczanie czy kształtowanie oraz możliwość identyfikowania ich w rzeczywistości. Trudno przeforsować nawet ostrożniejsze próby identyfikacji tematów czy też próby opracowania problemów w sposób charakterystyczny dla pedagogiki a mające na celu ich koncepcyjne lub teoretyczne ujęcie. Powoduje to, że w dyskursach pedagogicznych dominujące od zawsze projekty programowe, deklaracje intencji oraz oczekiwania wobec instytucji pedagogicznych i praktyków zyskują jeszcze większe znaczenie. Ponieważ nie wnosi się fachowego sprzeciwu, zaostrza się istniejąca od XVIII wieku dynamika zmian obejmujących — jak głoszą hasła — innowacje i reformy, które pozostają jednak dziwnie niekontrolowane. Zmiana literalnie się radykalizuje, staje się — jakkolwiek paradoksalnie by to nie zabrzmiało — systematyczną, podstawową strukturą społeczeństwa i jego systemu wychowania. Choć programy regularnie obiecują naukowe towarzyszenie lub ewaluacje, to jednak obietnice te są realizowane w niewielkim stopniu, a wyniki programów w momencie ich publikacji są już najczęściej przestarzałe. Zadziwiające, że przy tym sama niemiecka nauka

o wychowaniu rzadko sięga do swych wcześniej osiągniętych wyników i stanowisk. I tak na przykład w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku dyskutowano o kontekstach nierówności społecznych i ich reprodukcji w systemie edukacji w sposób bardziej zróżnicowany, niż dzieje się to dziś pod wpływem wyników badań *large scale assessments* (osiągnięć edukacyjnych uczniów). Jednocześnie perspektywy badawcze, w szczególności te w badaniach empirycznych, nakreśla się albo bardzo ogólnie i mało ambitnie z punktu widzenia teorii, albo zwyczajnie przejmuje się wzorce z innych dyscyplin. I tak u c z e n i e się znalazło się w centrum badań nauki o wychowaniu. Mogą jednak pojawić się wątpliwości, czy można to uznać za pedagogicznie wystarczająco zdefiniowany stan rzeczy, w kontekście obecnie przyjętego zawężenia kognitywistycznego pomijającego wyobrażenie uczenia się w ujęciu antropologicznym. Albo: nie określa się już zadań badawczych, odwołując się do sedna dyscyplinarnych przekonań, a więc z perspektywy samej nauki o wychowaniu, w coraz większym stopniu dokonuje się tego określenia okazjonalnie czy też zgodnie z interesem politycznym. Takie postępowanie doprowadziło do sytuacji pełnej sprzeczności: z jednej strony w celu spełnienia najróżniejszych oczekiwań społecznych i politycznych korzysta się zarówno z nauki o wychowaniu, jak również z praktyki pedagogicznej, nie zadając jednak pytania, czy myślenie i działanie pedagogiczne może te oczekiwania spełnić. Dzieje się tak na różnych poziomach: instytucje i praktyki pedagogiczne mają ochraniać sprawiedliwość społeczną, przy tym nie ma praktycznie żadnego obszaru codzienności i świata życia, który nie miałby być kształtowany pedagogicznie, czego dowodzi dowolny zbiór możliwych odmian specjalizacji pedagogiki: pedagogika mediów, pedagogika muzeów, pedagogika seksualna, pedagogika zabawy, pedagogika komunikacji, lista ta nie ma końca. Z drugiej jednak strony to szkoła stała się tematem dominującym, całkowicie przesłaniającym wszystkie inne zagadnienia. Szczególnie z tego powodu, że to właśnie szkoła, uwikłana — można tak powiedzieć — w swego rodzaju negatywne myślenie, decyduje dziś o pozycji społecznej. Niezależnie bowiem od bogatej retoryki wspierania indywidualnych, mocnych stron jednostki, szkoła przede wszystkim odkrywa i podkreśla deficyty, albo w aspekcie pozytywnym — by móc je przezwyciężyć, albo negatywnym — aby prawdopodobnie usprawiedliwić swój osąd o dzieciach i młodzieży. Nauka o wychowaniu odnosi się dziś głównie do pedagogiki instytucjonalnej, kształtowanej w sposób szkolny jako nauczanie. Natomiast inne konteksty, które biograficznie mogłyby być decydujące, są przemilczane. Dodatkowo — wbrew wszelkim obietnicom — perspektywa nauki o wychowaniu wykazuje tendencje do przyjmowania klasyfikacji kierujących się wzorcami normalności wyznaczanymi statystycznie. Dziś obowiązuje to bardziej niż kiedykolwiek, że sprawności ustala się w testach kompetencyjnych, które kierują się oczekiwaniami gospodarki. Wyniki testów przelicza się potem na wprowadzany w życie wzorzec normalności. Kto mu nie sprostą, uchodzi za wykazującego deficyty.

Trzeba trzeźwo stwierdzić, że nauka o wychowaniu w Niemczech traci swą tożsamość, by zostać przejęta przez inne dyscypliny, takie jak socjologia, czy przede wszystkim psychologia, lub też rozpada się na subdyscypliny rezygnujące z pedagogicznego sedna nauki o wychowaniu. Symptomatyczne dla powiązanej z tym sytuacji kryzysowej są liczne, brzemiennie w skutki zmiany w pojęciach podstawowych i w wiodącej semantyce nauki o wychowaniu. Zmieniają się zatem koncepcje konstytuujące kontekst znaczeniowy, decydujący zarówno dla badań i tworzenia teorii, jak również dla profesji tych, którzy działają potem jako praktycy z wykształceniem akademickim w zakresie nauk o wychowaniu.

Po pierwsze, trzeba powiedzieć, w jaki sposób samo pojęcie *pedagogiki* schodzi na coraz dalszy plan, mniej z powodu swej wieloznaczności — jak najbardziej pobudzającej do refleksji — bardziej dzięki jednoczesnemu określaniu myślenia i teorii, jak również praktyki i instytucji. Ta linia zmian nie jest zupełnie nowa. Wolfgang Brezinka już w latach siedemdziesiątych opowiadał się za rozróżnianiem między nauką o wychowaniu ukierunkowaną na badania, ze ściśle zdefiniowanymi pojęciami, operującą na płaszczyźnie doświadczeń, a filozofią wychowania, oraz rozgraniczeniem ich obu od pedagogiki pojmowanej jako praktyka. Poprzez tę scjentyfikację miał nadzieję uzasadnić profesję ukierunkowaną raczej technicznie. Choć głos ten nie zyskał ogólnego poparcia, gdyż nie rozwiązywał kwestii normatywnych pojawiających się w codzienności działania pedagogicznego, to jednak uzasadnił metateoretycznie rozwój prowadzący od pedagogiki do nauki o wychowaniu. Stanowisko to służyło wzrostowi jej reputacji szczególnie w kontekście akademickim. Pedagogika była bowiem nazbyt identyfikowana ze sztuką (kunsztem) nauczania czy też z kształceniem, aby na uniwersytetach mogła zostać uznana za dyscyplinę definiującą się w tradycji badawczej. Nauka o wychowaniu zdawała się lepiej zapewniać wymagany status i opisywać faktycznie istniejącą rzeczywistość tej dyscypliny. Jednakże stale wskazywano na specyficzny sposób tworzenia teorii, a przede wszystkim na jedyny w swoim rodzaju sposób prowadzenia refleksji nad doświadczeniem jako *proprium* naukowej rozgrywki z pedagogiką, dzięki któremu różniła się ona i nadal różni się od wszystkich innych dyscyplin. Można byłoby to ująć w sposób nieco bardziej formalistyczny: naukowe zajmowanie się pedagogiką w Niemczech wyróżniało się tym, że konieczny w nauce dystans do obiektu badań pedagogika poddawała relatywizującej refleksji, po to, aby analizy pozwalały zrozumieć indywidualną praktykę.

Po drugie, zmiany w podstawowych pojęciach i wiodącej semantyce postępują jednak dalej. Tymczasem pojęcie „nauki o wychowaniu” schodzi na plan dalszy, czyniąc miejsce dla „nauk o wychowaniu”. Wraz z utworzeniem liczby mnogiej zaostrza się problem tożsamości dyscyplin: pedagogicznymi stanami rzeczy zajmują się obecnie dyscypliny przeróżne. Tym samym znajdują zastosowanie określenia typowe dla

danej dyscypliny: a zatem psycholodzy definiują pedagogiczny stan rzeczy na własny sposób, ostatnio coraz bardziej z perspektywy psychologii poznawczej, przy zaniku debat nad wymiarami psychologiczno-rozwojowymi, jak również afektywno-emocjonalnymi toczących się procesów, które, na przykład, koncentrują się na zagadnieniach kształtowania się fenomenu więzi. Socjolodzy kierują swą uwagę na socjalizację, przebiegającą głównie w instytucjach, w efekcie z pola widzenia znika relacja pedagogiczna, odniesienie pedagogiczne. Dyscypliny, które odnoszą w pewien sposób sukcesy, gdyż bliższe są rozszczeniom wynikającym z perspektywy ekonomicznej i stosunków władzy, definiują zatem tematy i stany rzeczy, brakuje natomiast priorytetowego zakresu kompetencji przynależnych nauce o wychowaniu. Wydawać się może, że pozwala na to interdyscyplinarność w badaniach, ale interdyscyplinarność nie może jednak zaistnieć bez podstawowego zrozumienia stanu rzeczy — wszelkie doświadczenie uczy, że takie zrozumienie udaje się bardzo rzadko i tylko przypadkiem, a dochodzi do niego jedynie we wspólnocie osób. W rzeczywistości widać raczej tendencję odwrotną, pod presją sfery publicznej, medialnej i politycznej ton nadają dyscypliny wykazujące w sumie niewielkie znaczenie w wyjaśnieniu zdarzenia pedagogicznego, abstrahując od tego jak ważne, ciekawe czy wręcz pomocne mogą być w danym przypadku szczegóły ich poznania. Tak więc w debacie pedagogicznej dominują aktualnie nauki neurobiologiczne, podczas gdy coraz bardziej narasta sceptycyzm w odniesieniu do ich wkładu. Osiągnięcia neurobiologii są bowiem pomocne co najwyżej przy określaniu zagrożeń w procesach rozwoju dziecka, a te na ogół były znane już od dawna. Zauważalnie często zapomina się wręcz o tym, co niedawno należało do wiedzy podstawowej, przykładem może być znaczenie więzi, zagrożenia ze strony instytucji, fakt, że poznawcze uczenie się bez udziału emocji praktycznie nie może się udać, że ważne są struktury oraz to, w jaki sposób stosunki i osoba pedagoga decydują o sukcesie pedagogicznym. O tym wszystkim przypominają badania Johna Hattiego, choć należą one do tradycyjnie dostępnych zasobów refleksji pedagogiki niemieckiej.

Po trzecie, nie dość tego, że nauka o wychowaniu zarzuca obecnie nawet swoją własną nazwę, coraz częściej zmienia się także nazwy instytutów na „instytuty nauk o edukacji/kształtowaniu” (wcześniej pojęcia stosowanego częściej w znaczeniu kształtowania *Bildungswissenschaften*). Pojęcie wychowania, jak również ujmowany w tym pojęciu stan rzeczy schodzą na plan dalszy. Pojęcie wychowania jest zresztą często zastępowane pojęciem opieki — zgodnie ze swym znaczeniem kierowanej do ludzi, którzy utracili samodzielność. Pojęcia kształcenia/edukacji (*Bildung*) nie używa się jednak w jego ambitnym, kompleksowym znaczeniu kształtowania określonym około 1800 roku — początkowo w kontekstach raczej filozoficznych, antropologicznie lub z perspektywy powiązania procesów rozwojowych i kultury, a do tego jako zwracającego się przeciw pedagogice oświeceniowej, która była ukierunkowana na użyteczność jednostek. W nowej nauce o kształceniu/edukacji (*Bildungswissenschaft*) to ostatnie określenie

traktuje się jako dosłowne tłumaczenie angielskiego słowa *education*. *Education* nie oznacza jednak kształtowania osoby w jej podmiotowej i refleksyjnej konfrontacji ze światem społecznym oraz kulturowym, lecz wskazuje po prostu na procesy zachodzące w szkole. Ironia tej tendencji wyraża się w tym, że ani kwestie dydaktyki, ani metodyki nauczania nie odgrywają tu jakiegokolwiek roli. Trzeźwo patrząc, zwrot niemieckiej nauki o wychowaniu w kierunku nauki o kształceniu doprowadził wręcz do dalszej utraty znaczenia pedagogiki szkolnej.

4. Należy ponownie stwierdzić istnienie bardzo sprzecznej sytuacji znajdującej swe odzwierciedlenie w napięciach, na jakie narażony jest niemiecki system edukacyjny. Z jednej strony ważną rolę odgrywają założenia konstruktywistyczne, przesuwające uczących się w centrum zainteresowania, podczas gdy redukuje się treści, obiektywność świata. Do zwolnienia praktyki pedagogicznej z zobowiązań wobec przedmiotu, w rzeczy samej, przyczyniło się w szczególności ukierunkowanie myślenia pedagogicznego na kompetencje. Istnieje silna tendencja do ukierunkowania procesów nauczania na procedurę testów, a jednocześnie szczególną wagę przykładana się do postrzegania ludzi jako podmiotów konstruujących swój świat i samych siebie. Wydawać się to może jakimś postępem. Krytycy zarzucają jednak, że w ten sposób ludzie są zmuszani samotnie kształtować swe procesy uczenia się, nie zyskując przy tym wiedzy o świecie, którą mogliby dysponować i uznać za własną. Zagroza im sytuacja, w której sami staną się jedynie dyspozycyjni, podporządkowani wymogom procesów produkcyjnych, przestając już być osobami określającymi siebie z perspektywy napięcia między znajomością świata a umiejętnością dystansowania się wobec niego, dzięki czemu człowiek może stawić opór nadmiernym wymaganiom. Dostatecznie często narzeka się na ekonomizację procesów pedagogicznych. Bezspornym jest w każdym razie fakt, że te procesy są ukierunkowywane na potrzeby społeczeństwa i jego systemu gospodarczego, od dawna podporządkowanego głównie ideologii radykalizmu rynkowego. Nie należy jednak pomijać okoliczności, że potrzeby systemu gospodarczego nie są w żadnym wypadku jednoznaczne. Przez ponad dziesięć lat niemiecka nauka o wychowaniu podążała za popularnym na arenie międzynarodowej i forsowanym przez OECD myśleniem, zgodnie z którym przyszłość i sukcesy gospodarki miały być determinowane przede wszystkim przez stopień akademizacji młodego pokolenia. Przeoczone przy tym jednak, że w większości krajów nie ma systematycznie zorganizowanego systemu kształcenia zawodowego, za który wspólnie odpowiadają państwo i gospodarka, a taki istnieje w Niemczech w formie dualnego systemu kształcenia. Dopiero w ostatnich dwóch latach nawet prominentni przedstawiciele nauk o wychowaniu, jak na przykład Dieter Lenzen, dostrzegli własną pomyłkę i obecnie znów głoszą potrzebę nadania większej rangi kształceniu zawodowemu, szczególnie po to, aby zmniejszyć deficyt sił fachowych w zakładach pracy.

Z drugiej strony myślenie w kategoriach nauki o wychowaniu i idąca za tym praktyka zwracają się w coraz większym stopniu ku bardziej technicznym formom działania. Ważną rolę odgrywa przy tym tak zwana „orientacja wynikowa” (*Outcome-Orientierung*), w ramach której mają być mierzone i oceniane skutki działania pedagogicznego. Taka intencja nie jest pozbawiona sensu. Wprawdzie sam Niklas Luhmann mówił o nieuchronnym deficycie technologii w pedagogice, aby podkreślić, że ludzi nie można traktować jak trywialne maszyny. Opowiadał się, przywołując argumenty wynikające z teorii systemów, przeciwko technicznemu działaniu, którego zakaz był do tej pory uzasadniany przede wszystkim etycznie. Można wspomnieć, że Luhmann błędnie używał angielskiego wyrażenia *technology*, które właściwie oznacza technikę, podczas gdy pojęcie niemieckie zawiera w sobie refleksyjne podejście do przyczynowości i techniki. W rzeczywistości mamy do czynienia z rozległą wiedzą w zakresie doświadczenia i działania, której nie można jednak używać mechanicznie, lecz w sposób adekwatny do sytuacji profesjonalnych i życiowych, do procesów rozwoju ludzi. Już Herbart pisał o „takcie pedagogicznym”. Bardzo zasadnym jest nie tylko pytać, czy zachowane są warunki ramowe działania pedagogicznego zgodnego z dostępną wiedzą i obowiązującymi standardami normatywnymi — aby samowolą nie były na przykład aktywności pedagogiczno-społeczne jako, w zasadzie, działanie państwowe i aby spełniały one kryteria obowiązujących wymogów prawnych. Co więcej, pedagodzy są również zobowiązani do odpowiedzialnego działania i zaniechania postępowania, które dręczy ludzi. Przede wszystkim pedagogika miała i ma aspiracje nie tylko do towarzyszenia ludziom w ich rozwoju i wspierania go, lecz także do otwierania możliwości tego rozwoju, aby dzięki ich własnej wiedzy i umiejętnościom, myśleniu i odczuwaniu, samodzielnie, udanie kształtowali swe życie i osiągnęli sukces. Chodzi głównie o to, aby pedagodzy mieli wkład w tworzenie społeczeństwa, które można uznawać za ludzkie i pokojowe, dające wszystkim poczucie pewności, jak również wolności w prowadzeniu życia. Pedagogika już teraz musi zadawać sobie pytanie, czy sprosta takim wymaganiom. Nie tylko dlatego, że takie skutki rzadko dają się jednoznacznie przyporządkować, ale także dlatego, że otwartą pozostaje kwestia, kiedy pojawią się one w realnym życiu. Wpływ rodziców i skutki wychowania w rodzinie ukazują się często dopiero po dziesiątkach lat, czasem dopiero wtedy, gdy dzieci same staną się rodzicami.

Nauka o wychowaniu obrała jednak inną drogę, charakteryzującą się wzorem, zgodnie z którym wszystko da się pomierzyć niczym na jakiejś „stacji obsługi”. Ten wzór, znany zarówno w polityce, jak i w myśleniu ekonomicznym i technicznym, operuje wyobrażeniem, które w strukturze działań ludzko-społecznych jest praktycznie nie do przyjęcia. Bowiem na takich „stacjach obsługi” obiekty materialne sprawdzane są pod kątem ich sprawności i tego, czy i na ile mogą wytrzymać obciążenia robocze. W gruncie rzeczy idzie o zniszczenie, a przynajmniej o znalezienie skutecznych możliwości i technik przetwarzania. Znów działania pedagogiczne, aranżacja

umiejscowienia, inscenizacja sytuacji, a w szczególności pokazywanie jako podstawowa aktywność pedagogiczna, nie odgrywają już praktycznie żadnej roli w myśleniu i w praktyce. Co więcej, coraz ważniejsze stają się diagnozy medyczne i następująca po nich terapia. Wyraźnie widać, jak klasyfikacje statystyczne chorób psychicznych i terapii, DSM IV względnie DSM V i ICD-X determinują działanie, koniecznie zresztą w powiązaniu z farmakologicznymi metodami leczenia. Jako przykład można tu przytoczyć — nie tylko dla Niemiec — praktycznie wszechobecną diagnozę ADD czy też ADHD.

Krytycy narzekają już od dłuższego czasu, że pod panowaniem psychologii sami pedagodzy mają niewiele do powiedzenia, rozważa i ostrożność wobec innych ludzi, przede wszystkim tych uczestniczących w procesach rozwoju, a także krytyczne rozumienie, nie odgrywają w zasadzie już żadnej roli. Przy tym utworzył się niebezpieczny sojusz: coraz ważniejsze stają się myślenie psychologiczno-techniczne, patologizowanie różnych stanów rzeczy i interweniowanie, bowiem w społeczeństwie niemieckim najwyraźniej nasilają się obawy przed odchyleniami od normy, przed rzekomym brakiem normalności. Państwo i społeczeństwo skłaniają się ku ideologii bezpieczeństwa upowszechniającej się coraz bardziej wraz z pojęciem ryzyka. Coraz częściej pedagodzy są skłonni do oceny samych ludzi, a przynajmniej warunków ich życia według tego, czy i na ile uchodzą one za czynnik ryzyka czy też za zagrożenie dla dobra dziecka. Wszystko po to, aby móc interweniować możliwie jak najszybciej. Symptomatyczna dla tych interwencji jest gwałtownie rosnąca częstotliwość, z jaką dzieci odbierane są rodzinom i poddawane publicznemu wychowaniu w domach dziecka. Szczególnie przeraża, jak wiele małych dzieci umieszczanych jest przez Urzędy ds. Młodzieży w placówkach lub rodzinach zastępczych. Z pewnością za taki stan rzeczy można oskarżać naukę o wychowaniu jedynie o tyle, o ile dostatecznie często uczestniczy we wspierających to procesach, przykładowo bezkrytycznie popierając prewencję, czy wręcz jej systematycznie wymagając. Inaczej natomiast wygląda sytuacja w szkołach: z perspektywy systemu oceniania (*large scale assessments*) odnotowują one postępy, przynajmniej w zakresie testów. Także system szkolny przebudowuje się gruntownie wspierany przez nauki o wychowaniu, na pierwszy plan wysuwają się standardy, ważne stają się szkoły całodzienne, rozpowszechnia się idea szkoły wspólnotowej<sup>6</sup>, a gimnazja przeżywają niejednoznacznie oceniany rozwój. Przyjmują już ponad połowę wszystkich młodych ludzi danej grupy wiekowej, ale jednocześnie narzeka się na istotny spadek jakości kształcenia. W rzeczy samej klasyczny kanon edukacji nie odgrywa już większej roli, przede wszystkim zanikło zainteresowanie literaturą, podczas gdy oczekiwanego zwrotu ku przedmiotom ścisłym (matematyka, informatyka, nauki ścisłe, technika) nadal nie widać.

---

<sup>6</sup> Niem. *Gemeinschaftsschule* to termin określający strukturalne połączenie szkół i „wspólne” kształcenie dzieci od pierwszej do dziesiątej klasy — przyp. tłum.



\*\*\*

Przyznaję, że ten przedstawiony jedynie w zarysach obraz kryzysu nauki o wychowaniu w Niemczech wypada mrocznie. Abstrahując od tego, że kryzysy — jeśli chodzi o ich wynik — są na ogół bardzo otwarte, trzeba sobie zdać sprawę, że rozwój sektora pedagogicznego, jak również systemu edukacji, a co za tym idzie także nierozzerwalne napięcie między pedagogiką a nauką o wychowaniu, zależy w dużej mierze od czynników wyznaczanych przez społeczeństwo i ekonomię. Co najmniej od momentu ponownego zjednoczenia kraju społeczeństwo niemieckie podlega głębokiemu procesowi transformacji i modernizacji obejmującemu wszystkie obszary życia i stosunki międzyludzkie — załamanie się światów życia, nasilające się napięcia i sprzeczności, rosnące nierówności społeczne, zanikające tradycje kulturowe, słabnięcie modelu państwa socjalnego związanego z pojęciem społecznej gospodarki rynkowej. Te zmiany prowadzące w kierunku radykalnego kapitalizmu rynkowego powodują skutki dla systemu wychowania i kształcenia. Pedagogika dnia codziennego zmienia się tak samo, jak sytuacja w instytucjach. Gdy przykładowo odmawia się rodzinom zdolności do wychowania młodego pokolenia, to jest to związane z warunkami obiektywnymi wyznaczanymi dla rodzicielstwa. To, że instytucjonalizacja i profesjonalizacja pedagogiki wczesnodziecięcej zdobywają poklask wśród osób uprawiających naukę o wychowaniu nie musi koniecznie wynikać z mądrości i zrozumienia. W ten sposób podążają oni jedynie za przymusami społecznymi i ekonomicznymi, uznając je za empirię, której nie poddają jednak krytyce. Gdy stale pogarszają się warunki ramowe dorastania, rośnie zapotrzebowanie na pomoc w wychowaniu, a równocześnie samo społeczeństwo wymaga więcej kontroli i nadzoru. Choć większość młodych ludzi rozwija się we wrażliwych i odpowiedzialnych dorosłych, to niektórzy ponoszą klęskę wyrażającą się w tym, co jest określane jako nowy chłód występujący w stosunkach społecznych i kulturalnych. Szkoła straciła swą niezależność, znalazłszy się pod większą niż kiedykolwiek presją bardzo heterogenicznych wymogów. Niespecjalnie wychodzi jej to na zdrowie.

Nauka o wychowaniu nie zajmuje jednak jednoznacznego stanowiska. Wprawdzie w 2012 roku z jej naukowego stowarzyszenia: Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*) wyodrębniło się Towarzystwo Empirycznych Badań Edukacyjnych (*Gesellschaft für empirische Bildungsforschung*), do tego na uniwersytetach zarysowuje się niemal absurdalny trend do obsadzania stanowisk profesorskich w zakresie nauk o wychowaniu naukowcami prowadzącymi badania empiryczne. W szczególności pedagogika ogólna jako dyscyplina podstawowa wystarczająco często padała ofiarą badań nad kształceniem, które przyszłym nauczycielom i tak nie mają zbyt wiele do zaoferowania.

Z drugiej strony w literaturze naukowej coraz częściej pojawiają się krytyczne analizy rozwoju systemu edukacji i opinie na temat najnowszych zmian zarówno w obszarach działania praktycznego, jak również w debatach naukowych i debatach

toczących się w sferze publicznej. O tyle słowo kryzys jest naprawdę uzasadnione: coraz bardziej rozpowszechnia się sceptycyzm wobec kierunku najnowszych zmian, w coraz większym stopniu podejmuje się zagadnienia kształtowania (*Bildung*) i kultury poza przymusami użyteczności i instrumentalizacji. Szczególnie rozważa się znów wkład, jaki pedagogika może wnieść w to, by ludziom udawało się dobre życie, z dobrym samopoczuciem i z samodzielnym kształtowaniem własnego losu. W ten sposób rzecz ujmując, niemiecka nauka o wychowaniu mogłaby znów odnaleźć drogę do swego klasycznego ujęcia tematu. Rezultat kryzysu jest jak najbardziej otwarty.

---

Z oryginału w języku niemieckim, pt.  
*Erziehungswissenschaft in Deutschland*  
tłumaczyła Jadwiga Izabela Gawłowska

Konsultacja naukowa: Danuta Urbaniak-Zajac