

Pedagogika rodziny

Podejście systemowe
Tom 1: Familiologia

Redakcja
Marek Marczewski (Redaktor naczelny)
Roman Gawrych
Danuta Opozda
Tadeusz Sakowicz
Adam Solak



Wyższa Szkoła
Społeczno-Ekonomiczna
w Gdańsku

Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku
ul. Rajska 6
80-850 Gdańsk
www.wsse.edu.pl



Wydawca
Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku

Wszystkie prawa zastrzeżone

Recenzent
Ks. prof. dr hab. Edward Walewander

Opracowanie graficzne
Tomasz Budziarek

Druk i oprawa
PPR TONGRAF
64-920 Pila, ul. Pilotów 7, tel. 67 35 11 900

© Copyright by: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, Gdańsk 2016

ISBN 978-83-918349-4-7

Wydanie pierwsze

Spis treści

Wstęp

Marek Marczewski (Redaktor naczelny), Roman Gawrych, Danuta Opozda, Tadeusz Sakowicz, Adam Solak	9
--	---

Wprowadzenie

Paweł Skrzydlewski	21
--------------------------	----

I. Pedagogika rodziny w systemie nauk o rodzinie 33

Wprowadzenie	(Piotr Magier) 35
--------------------	-------------------

1. Pedagogika rodziny – refleksja nad konceptualizacją przedmiotu poznania	
--	--

Danuta Opozda	41
---------------------	----

2. Pedagogika rodziny w kontekście nauk pedagogicznych	
Piotr Magier	53

3. Związki pedagogiki rodziny z naukami humanistycznymi i społecznymi	67
---	----

a. Etyka	(Marek Czachorowski) 68
----------------	-------------------------

b. Filozofia	(Paweł Skrzydlewski) 80
--------------------	-------------------------

c. Pedagogika pastoralna	(Marek Marczewski) 85
--------------------------------	-----------------------

d. Polityka społeczna	(Dariusz Tułowiecki) 90
-----------------------------	-------------------------

e. Prawo	(Piotr KroczeK, Arkadiusz Żukiewicz) 104
----------------	--

f. Psychologia	(Małgorzata Szcześniak) 112
----------------------	-----------------------------

g. Socjologia/Socjologia rodziny/socjologia wychowania	(Roman Gawrych) 116
--	---------------------

4. Pedagogia czy pedagogika? Recepcja aksjologii terminologicznej	
---	--

Wojciech Cichosz	123
------------------------	-----

II. Malżeństwo i rodzina 141

Wprowadzenie	(Marek Marczewski) 143
--------------------	------------------------

1. Narracja Biblii	
Marek Marczewski	149

Piotr Magier
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wprowadzenie

Rozwój nauki charakteryzuje dynamizm i wieloaspektowość. Pozostaje on konsekwencją różnorodnych zjawisk, procesów, koncepcji oraz poglądów obecnych zarówno na terenie samej nauki, jak i w zakresie społeczno-kulturowego kontekstu funkcjonowania nauki. Elementy warunkujące rozwój nauki trudno uznać za spójne. Nierzadko przybierają one formy biegunowo różne, innym razem konvergują i interferują ze sobą. Nie bez znaczenia dla rozwoju nauki pozostaje fakt braku jednoznaczności w definiowaniu nauki, a także wieloznaczność kryteriów opisujących naukę, jak chociażby nieostrość kategorii racjonalności, obiektywności, weryfikowalności czy prawdy. Nauka jest uprawiana według różnych modeli (paradygmatów), przypisuje się jej różne własności i funkcje, dyscypliny są w różny sposób porządkowane oraz różnorodnie określa się relacje między nimi¹.

Wydaje się, że kluczowym zjawiskiem charakteryzującym funkcjonowanie nauki jest specjalizacja. Przekonanie o nieuchronności specjalizacji uzasadnia stałe poszerzanie się zakresu badań oraz związany z tym przyrost wiedzy, niemożliwej do objęcia w ramach jednej »uniwersalnej« nauki². Prócz włączania w zakres badań nowych, nieznanych dotąd nauce zjawisk, pojawienie się szeregu dyscyplin (lub subdyscyplin) nauki stanowi konsekwencję wyodrębniania się w ramach dotychczasowych zakresów przedmiotowych węższych zbiorów. Proces ten niejednokrotnie

¹ A. Bronk, S. Majdański. *Kłopoty z porządkowaniem nauk: perspektywa naukoznawcza*. „Nauka” 2009 nr 1 s. 47-66; A. Bronk. *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* W: *W trosce o integralne wychowanie*. Red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio. Lublin 2003 s. 55-56; M. Walczak. *Racjonalność nauki. Problemy, kompetencje, argumenty*. Lublin 2006 s. 21-24.

² J. M. Bocheński. *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993 s. 125, 138-139.

wymaga wytworzenia specjalistycznego podejścia badawczego – zwłaszcza specyficznych metod oraz języka w jakim nowa wiedza jest wyrażana³.

Różnice metodologiczne między poszczególnymi naukami dotyczą nie tylko, wąskich, technicznych rozwiązań. Sięgają ich podstaw. Nauka pozostaje terenem ścierania się różnych modeli i paradygmatów. Współczesna nauka jest areną konfrontacji takich »wielkich narracji« nauki, jak na przykład pozytywistyczny i neopozytywistyczny naturalizm, tomistyczny realizm, antynaturalizm czy postmodernizm.

Procesy te, mimo że naturalne i często pożyteczne dla nauki, wywołują przynajmniej jeden niekorzystny skutek. Prowadzą do ciągłego, metodologicznego i teoretycznego oddalania się nauk względem siebie. Współczesna nauka nie tworzy już spójnego systemu wiedzy o świecie, traci swe funkcje kulturotwórcze i światopoglądowe⁴.

Postępująca atomizacja nauki wzmacnia dążenia do jasnego określenia spójności, specyfiki, podstaw tożsamości dyscyplinarnej. Proces ten uwidacznia się zwłaszcza w humanistyce. Troska o wieloaspektowe, ale jednocześnie holistyczne, integralne poznanie człowieka specyfikuje podejście badawcze nauk humanistycznych. Nie do przyjęcia wydaje się sytuacja, kiedy określona dyscyplina sprawnie opisuje i wyjaśnia wąskie zakresy przedmiotowe, jednocześnie pozostawiając na uboczu własnych analiz (marginalizując lub zupełnie pomijając) problemy ogólne, zwłaszcza o charakterze filozoficznym.

Jako próbę wyjścia z zaistniałego impasu uznaje się często model nauki oparty na postulatach poliparadygmatyczności, interdyscyplinarności oraz neutralności. O ile, historycznie rzecz biorąc funkcjonujące na terenie nauki paradygmaty uznawane były za opozycyjne, wzajemnie się wykluczające, o tyle obecnie wydaje się dominować pogląd o równorzędności różnych typów wiedzy. Równoległe na terenie nauki funkcjonuje przekonanie o możliwości budowania nauki neutralnej, niezaangażowanej teoretycznie lub światopoglądowo i w tym sensie obiektywnie opisującej i wyjaśniającej rzeczywistość.

Postulaty teoretycznej oraz światopoglądowej neutralności nauki, promowane chociażby przez pozytywizm, dziś niejednokrotnie traktowane są jako nierealne, iluzoryczne⁵. Prosty rozwiązaniem problemu

³ Bronk. *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* s. 53.

⁴ S. Kamiński. *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1992 s. 249.

⁵ M. Sztaba. *W trosce o wiedzę pedagogiczną/wiedzę w pedagogice wolną od iluzji*. Cz. 1. RPd 4:2012 nr 3 s. 9.

wielopostaciowości nauki nie wydaje się także akceptacja poliparadygmatyczności, zwłaszcza w ujęciu naiwnym. Oba przekonania mimo, że popularne w środowiskach naukowców, nasuwają szereg wątpliwości i pytań. Nie są one bynajmniej samozrozumiałe i samooczywiste. Bodaj podstawowymi są problemy wzajemnej porównywalności, adekwatności, przekładalności, koherencji czy możliwości wzajemnej dyskusji wiedzy określonej różnymi koncepcjami nauki.

Szczególne miejsce w nauce zajmuje humanistyka. Jej specyfika jest przedmiotem wielu kontrowersji i dyskusji, stanowiąc niemałe wyzwanie dla badań naukowych. Za klasyczne dla określenia metodologicznej tożsamości humanistyki uznać trzeba poglądy Wilhelma Diltheya (1833-1911), Wilhelma Windelbanda (1848-1915), Heinricha Rickerta (1863-1936), Maxa Webera (1864-1921). Ich zdaniem podstawę autonomii nauk humanistycznych stanowią takie cechy jak: przedmiot badań, normatywność, typologiczność, idiograficzność, interpretacyjny i rozumiejący charakter. Opracowanie kryteriów specyfikujących humanistykę zdecydowanie pozwoliło na uznanie jej naukowej autonomii. Niemniej warto pamiętać, że nie pozostają one poza dyskusją. Nauki humanistyczne krytykowane są zwłaszcza z pozycji nauk przyrodniczych, uznawanych za metodologicznie »dojrzalsze«, zaś sama humanistyka bywa uprawiana na wzór matematycznego przyrodoznawstwa⁶.

Nauka, pozostając zjawiskiem społecznym, podlega także dynamice zmian życia społecznego i kultury. Potrzeby oraz oczekiwania społeczne stanowią przyczynę powstania określonych dyscyplin naukowych lub ich zaniku. Religia, światopogląd, ideologia określać może kierunki rozwoju nauki, jej cele lub zaplecze teoretyczne. Nie bez znaczenia dla nauki i jej rozwoju pozostają dominujące historycznie i geograficznie treści kulturowe. Rozumienie istoty współczesnej nauki wydaje się być niemożliwe bez odniesienia do takich treści kultury, jak chociażby chrześcijaństwo czy postmodernizm. Klasyczny model kultury, oparty na realizmie, racjonalizmie, personalizmie, przekonaniu o zgodności wiedzy naukowej i religijnej konkuruje z kulturą postmodernistyczną, promującą relatywizm, pluralizm, indywidualizm, antyuniwersalizm, antyfundamentalizm, antyścienceizm, antyracjonalizm, antykolonializm, patchworkowy model społeczeństwa⁷.

6 Kamiński, jw. s. 293-299; A. Bronk, S. Majdański, jw. s. 63-64.

7 A. Bronk. *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin 1998 s. 35-69.

Wydaje się, że nauki humanistyczne (w tym pedagogika) są szczególnie wrażliwe na tego typu zależności. W ramach metodologicznej koncepcji W. Diltheya wyraźnie sformułowane zostało przekonanie o zależności nauk humanistycznych od realiów życia społecznego i kulturowego. W myśl diltheyowskiej »filozofii życia« przedmiotem analiz naukowych (filozoficznych) powinny być problemy życiowe, z drugiej strony nauka (filozofia) powinna służyć rozwiązywaniu praktycznych, życiowych problemów⁸.

Humanistyka nie może obyć się bez zaplecza kulturowego, szczególnie na poziomie wartościująco-postulatywnym⁹. Trudności z uzasadnieniem norm przyjmowanych na jej terenie niejednokrotnie znajdują swe rozwiązanie właśnie przez odwołanie do kultury, światopoglądu czy ideologii. Nie sposób jednak pominąć faktu, że na poziomie badań empirycznych bezzałożeniowość również nie istnieje. U ich podstaw leżą bowiem, nierzadko *implicite* przyjmowane przekonania o realności i inteligibilności świata, określone rozumienie prawdy, przeświadczenie o zasadności stosowanych metod, określone rozumienie natury człowieka czy wiara w potrzebę i praktyczną użyteczność prowadzonych badań.

Przytoczone wyżej okoliczności niewątpliwie uświadamiają trudności w udzieleniu jasnej odpowiedzi na temat specyfiki nauki oraz jej poszczególnych dyscyplin. Uwzględniając współczesne tendencje kulturowe prowokują wręcz do sformułowania bardziej fundamentalnych pytań, a mianowicie o wartość wiedzy naukowej oraz potrzebę nadawania pewnemu zakresowi, zbiorowi wiedzy rangi nauki¹⁰. Sformułowane tak wątpliwości nie powinny mieć jednak charakteru finalnego, stanowić »punktu dojścia«, konkluzji. Pełnią one raczej funkcje inspirujące, są swoistym »punktem wyjścia« dla analiz podjętych w niniejszym rozdziale publikacji. Nie zwalniają z obowiązku badań nad nauką (to znaczy badań metaprzmiotowych), lecz motywują do wysiłku zmierzającego do sformułowania precyzyjnych odpowiedzi na pytania dotyczące istoty nauki oraz jej dyscyplin¹¹. Określenia jej/ich przedmiotu, celów, języka, metod badawczych, struktury, tez bazowych, dziejów, stanu rozwoju administracyjnego czy uzyskanego dorobku¹².

⁸ H. H. Krüger. *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk 2005 s. 22.

⁹ Bronk. *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* s. 65-68.

¹⁰ Tamże s. 56.

¹¹ Tamże s. 51.

¹² Bronk, Majdański, jw. s. 59, 62.

Pedagogika, pozostając nauką humanistyczną, nie jest w stanie uwolnić się od zarysowanych wyżej problemów. Nierzadko wydaje się wręcz, że ogniskuje ona dyskusje dotyczące nauki, a w ich ramach te, które dotyczą specyfiki nauk humanistycznych¹³. Podstawowe odnoszą się do takich problemów jak: teoretyczność i praktyczność pedagogiki, specyfika i koherencja jej metod badawczych, niezależność teoretyczna, ideologiczna i światopoglądowa, spójność metodologiczna. Istotny wydaje się zatem stały namysł nad statusem naukowym pedagogiki, oraz nad statusem poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych. Natomiast analizy metaprzmiotowe uznać należy w tym aspekcie za elementarne, podstawowe oraz wprowadzające; mające jednak istotne, nieocenione znaczenie dla budowania metodologicznej tożsamości pedagogiki¹⁴.

Dla prezentowanej publikacji analizy tego typu są tym ważniejsze, że dotyczą stosunkowo młodej subdyscypliny w pedagogice, jaką jest pedagogika rodziny/familiologia. Jej społeczna doniosłość nie budzi zazwyczaj wątpliwości. Wiedza dotycząca rodziny i wychowania w rodzinie wydaje się stanowić istotny element warunkujący wychowanie i rozwój osoby w ciągu jej całego życia. Utrzymując przekonanie o wyróżnionej poznawczo wartości wiedzy naukowej ważnym elementem wydaje się dookreślenie metodologicznego (naukowego) statusu tej dyscypliny pedagogicznej. Istotna wydaje się próba określenia autonomii wiedzy o rodzinie, biorąc pod uwagę fakt, że nie jest to nowy zakres badań zarówno dla pedagogiki, jak i dla nauk humanistycznych (społecznych)¹⁵. Zagadnienia dotyczące rodziny i wychowania w rodzinie funkcjonowały bowiem dotychczas w ramach różnych dyscyplin, zwłaszcza na terenie socjologii, psychologii i pedagogiki.

Charakterystyka naukowej specyfiki pedagogiki rodziny/familiologii niewątpliwie w pewnym zakresie wydaje się paralelna z analizą metodologicznych problemów pedagogiki. Niemniej wydaje się także, że analizy prowadzone na poziomie ogólnym nie wyczerpują badań dotyczących metodologicznego statusu pedagogiki rodziny/familiologii oraz analiz

¹³ Sztaba, jw. s. 6.

¹⁴ P. Magier. *Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych*. W: *U podstaw tożsamości pedagogiki*. Red. R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał. Lublin 2012 s. 31-49.

¹⁵ D. Opozda. *Praca naukowo-dydaktyczna ks. Prof. Józefa Wilka w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych KUL*. W: *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny*. Red. B. Kiereś, M. Nowak, D. Opozda. Lublin 2006 s. 57; P. Magier. *Specyfika podejścia społeczno-kulturowego i normatywnego w pedagogice rodziny*. W: *Wartość i dobro rodziny*. Red. J. Jęczeń, M. Z. Stepulak. Lublin 2011 s. 491.

jej sporego już dorobku. Opis i wyjaśnienie istoty pedagogiki rodziny wymaga prowadzenia szeregu specjalistycznych analiz, które są konsekwencją wyjątkowości jej przedmiotu badań, metod badawczych, struktury, problemów i założeń bazowych, dziejów.