

Krzysztof Rubacha
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

Analiza dyskursu naukowego pedagogiki Próbka testowa

Problem

W monografii – podręczniku „Pedagogika ogólna”, który napisała Teresa Hejnicka-Bezwińska, znajdują się dwie części poświęcone zasadom wytwarzania wiedzy o edukacji¹. Jest to rodzaj formalnej analizy, rekonstruującej zmiany, jakim podlegała pedagogika w ostatnich dziesięcioleciach. Autorka przyjmuje, że przedmiotem pedagogiki jako nauki jest społeczna praktyka edukacji oraz dyskursy ją opisujące. Tym dyskursom przypisuje funkcję wytwarzania wiedzy o edukacji². Na tym pojęciowym tle można bliżej przyjrzeć się działaniom dyskursywnym, jakie podejmują uczeni pedagogicy w stosunku do przedmiotu badań swojej dyscypliny. Zgodnie z linią rozumowania autorki, poprzez analizę dyskursu obecnego w tekstach naukowych pisanych przez pedagogów, można dokonać także metodologicznej analizy ich badawczych dokonań. W zasadzie problem dotyczy doboru kryteriów analitycznych, które mogą mieć, w różnym stopniu, charakter merytoryczny lub formalny. Skonstruowanie merytorycznych kryteriów analizy dyskursu pedagogicznego³ zwróci uwagę na treściowy kontekst przedmiotu badań, czyli pozwoli zidentyfikować jakie aspekty społecznej praktyki edukacyjnej zajmują miejsce centralne, a jakie peryferyjne w dyskursach pedagogicznych. Można też w takiej sytuacji porównywać stopień społecznej ważności różnych problemów praktycznych (np. poziom wymagań i diagnostyczność egzaminów maturalnych, czy poziom agresji uczniowskiej), mierzony ich obecnością w publicznych dyskursach edukacyjnych ze stopniem ich obecności w naukowych dyskursach pedagogicznych. W ogólnie, zresztą, treściowy wgląd w zawartość pedagogicznych dyskursów wydaje się być cenny jako forma samokontroli środowiska naukowego w zakresie aktualności i sensowności formułowanych, przez jego przedstawicieli, programów badawczych. To rodzaj dbałości o własny przedmiot badań, ale też działalność metateoretyczna, dostarczająca wskaźników kondycji naszej dyscypliny. Taką metateoretyczność ma zapewne na myśli T. Hejnicka-Bezwińska, gdy pisze, że dyskursy pedagogiczne też są przedmiotem naszych badań.

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WaiP Warszawa 2008, s. 210.

² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WaiP Warszawa 2008, s. 240.

³ Używając terminu „dyskurs pedagogiczny” zawsze będę miał na myśli dyskurs naukowy, odróżniając go od „dyskursu edukacyjnego”, który należy kojarzyć z publicznym dyskursem w ogóle, np. dziennikarskim, instytucjonalnym, rodzicielskim.

Jeśli z kolei spojrzymy na formalne kryteria analizy dyskursów pedagogicznych, skupimy się na metodach ich konstruowania. Zamieniając termin „metoda” na jego szczegółowe odpowiedniki, należy zwrócić uwagę na kryteria pozwalające zrekonstruować strategię budowania dyskursów pedagogicznych, a więc czy sięgają do głębi rzeczywistości edukacyjnej, widzianej w wielostronnych kontekstach, czy raczej abstrahują od kontekstów dając płytkie, lecz szerokie wyjaśnienia. Można też sprawdzać, czy dyskursy pedagogiczne, w związku z powyższym, traktują rzeczywistość edukacyjną w kategoriach obiektywnych, unifikujących, czy raczej subiektywnych, indywidualizujących, a rozwój jako cel edukacji w kategoriach deterministycznych, czy może woluntarystycznych. I szerzej, czy rozwój, zmiana społeczna jest rozumiana jako rewolucyjna, czy też ewolucyjna. Łatwo spostrzec, że zmierzam do kryteriów, które pozwolą zobaczyć, jakie paradygmaty dominują w dyskursach pedagogicznych. Mam na myśli sieć paradygmatyczną (funkcjonalizm, strukturalizm, radykalny humanizm i interpretatywizm), zaproponowaną przez Paulstona⁴, do której nawiązuje w swoich analizach T. Hejnicka-Bezwińska⁵. Można nieco zmienić kryteria analityczne i zrekonstruować paradygmatyczny wymiar dyskursów pedagogicznych, odnosząc się do sieci paradygmatycznej wywiedzionej od Cohen, Manion, Morrison⁶ (paradygmat normatywny, krytyczny i interpretatywny). Znając ogólne, filozoficzno-metodologiczne przesłanki działania dyskursów pedagogicznych, otwieramy sobie drogę do bardziej szczegółowych kryteriów analitycznych, takich jak preferowane typy wyjaśnień (teoretyczne versus praktyczne), stosowane metody zbierania danych budujących dyskursy czy wreszcie metody analizowania rzeczywistości edukacyjnej, które - de facto - decydują o metodologicznej wartości naukowych dociekań.

Skoro opisywana przez T. Hejnicką-Bezwińską dyskursywność pedagogiki może mieć tak interesujące konsekwencje metodologiczne i poznawcze, warto pokusić się o ich przetestowanie. Celem tego tekstu jest zaprezentowanie próbki analizy dyskursu pedagogicznego, z zastosowaniem wybranych kryteriów merytorycznych i formalnych. Nie będzie to systematyczny i wyczerpujący raport z badań, lecz raczej niesystematyczna prezentacja niektórych ich wyników. Mam na myśli badania, które zaplanowałem w 2009 roku, a wykonałem w okresie od stycznia do lipca 2010 roku. Oto ich podstawowe parametry metodologiczne.

Metoda

Badaniem kierowały pytania o: 1) stopień w jakim dyskursy pedagogiczne podejmują problemy silnie obecne w dyskursie publicznym na temat edukacji, 2) dominujące w dyskursach pedagogicznych paradygmaty badawcze, rozumiane zgodnie z klasyfikacją Paulstona i Cohen i in., 3) o proporcję dyskursów pedagogicznych odnoszących się do ogólnych prawidłowości w praktyce edukacyjnej do dyskursów odnoszących się do indywidualnych wymiarów praktyki edukacyjnej, 4) o dominujące metody analizy danych w obrębie powstających dyskursów pedagogicznych. Pierwsze pytanie, jak widać, eksploruje merytoryczne kryteria analizy dyskursu pedagogicznego, a pozostałe kryteria formalne.

⁴ R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Wydawnictwo Edytor Warszawa 1993, s. 46.

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WaiP Warszawa 2008, s. 345.

⁶ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*. London New York: RoutledgeFalmer 2005, s. 35.

Badanie zostało wykonane w strategii jakościowej, należy do typu badań diagnostycznych, a więc praktycznych (choć też w jakimś sensie weryfikacyjnych). Zaplanowano je w schemacie etnograficznym, gdzie badaną rzeczywistością kulturową są teksty pedagogiczne. Próbkę dobierano losowo, a dane gromadzono przy pomocy metody przeszukiwania źródeł wtórnych, którymi były rozprawy doktorskie, habilitacyjne, artykuły w czasopismach naukowych, w pracach zbiorowych oraz monografie, nie będące pracami na stopień naukowy. Zebrane dane poddano analizie treści, podczas której identyfikowano wskaźniki zmiennych, stosując metody kodowania rzeczowego i selekcyjnego. Przyjrzyjmy się teraz szczegółom procedury. Jako populację potraktowano teksty napisane w Polsce w latach 2007 – 2009, których listę identyfikowano w kilku źródłach: publikowane na stronach OPI i MNiSW informacje o przeprowadzonych przewodach doktorskich i habilitacyjnych, punktowane czasopisma naukowe z zakresu pedagogiki, prace zbiorowe i monografie, o których informacje znajdowały się na stronach internetowych głównych wydawnictw (Impuls, GWP, WAiP, WSiP, WN PWN, Wydawnictwo A. Marszałek oraz wydawnictwa uczelniane). Stosowano metodę losowania wielokrotnego, etapowego (np. najpierw losowanie z listy wydawnictw uczelnianych, samych wydawnictw, potem publikowanych przez nie książek). W sumie analizy wykonano na 211 tekstach, dobieranych proporcjonalnie do szacowanej wielkości populacji oraz jej głównych segmentów. Wobec wylosowanych tekstów zastosowano analizy oparte na kryteriach wyprowadzonych podczas operacjonalizacji zmiennych tworzących pytania badawcze. W odniesieniu do pytania o stopień, w jakim dyskursy pedagogiczne podejmują problemy silnie obecne w dyskursie publicznym na temat edukacji, zastosowano dwa kryteria analityczne. Pierwsze dotyczyło tematów dominujących w dyskursach publicznych w latach 2007 – 2009. Sporządzono ranking takich tematów na podstawie analizy doniesień medialnych i organizowanych debat publicznych w instytucjach praktyki edukacyjnej. Oto tematy dyskursów w kolejności malejącej frekwencji w sferze dyskursu publicznego o edukacji: agresja gimnazjalistów, jakość egzaminów maturalnych i gimnazjalnych, włączenie dzieci sześciolatków do edukacji szkolnej, zmiany autorytetu nauczyciela, seksualizacja dzieci i nastolatków jako zjawisko kulturowe. Drugie kryterium analityczne to obecność w dyskursie pedagogicznym tych samych tematów. Z tego kryterium wyprowadzono szczegółowe kategorie analityczne: wyniki badań, zgłaszanie potrzeby badań, analizy teoretyczne, które mogą stać się podstawą do empirycznych rozstrzygnięć (potencjał), luźne refleksje, debata ideologiczna, oderwana od analiz naukowych.

Pytanie o dominujące w dyskursach pedagogicznych paradygmaty badawcze poddano operacjonalizacji w oparciu o przesłania tworzące ramy paradygmatyczne. Tak więc jedną z kategorii analitycznych był stosunek autora tekstu do rzeczywistości edukacyjnej w wymiarze obiektywizm – subiektywizm. Wskaźnikiem miejsca, jakie w tym wymiarze zajmuje autor danego tekstu, było stosowanie przez niego, w trakcie definiowania przedmiotu badań, określonych słów i zlepków znaczeniowych, np. „przedmiotem pomiaru będzie odpowiedź badanego na pytanie zadane przez badacza w sytuacji ekspozycji bodźca awersyjnego...”, czy „w badaniu chodzi o zrekonstruowanie doświadczeń poszczególnych nauczycielek, komunikowanych w ich osobistym języku...”. Pierwsze zdanie można uznać za wskaźnik obiektywizmu w definiowaniu przedmiotu badania, bo wynika z niego, że wszyscy badani odpowiadają na to samo pytanie, co raczej jest oparte na założeniu, że ich doświadczenie można sprowadzić do wspólnych, podzielanych kategorii ogólnych. Odwrotnie należy lokować

drugi wskaźnik. Pytanie o proporcję dyskursów pedagogicznych, odnoszących się do ogólnych prawidłowości w praktyce edukacyjnej, w stosunku do dyskursów odnoszących się do indywidualnych wymiarów praktyki edukacyjnej, było operacjonalizowane poprzez kategorie ukryte w doborze próbek, zasięgu wyprowadzanych wniosków, głębokości analizy doświadczenia badanych obiektów. Stosowano takie wskaźniki jak: rodzaj narzędzia badawczego, sposób definiowania populacji i próbki, jej liczebność, sposób dobierania obiektów do badań, używanie we wnioskach słów: badane uczennice versus uczennice. Pytanie o dominujące metody analizy danych, w obrębie powstających dyskursów pedagogicznych, odniesiono do kategorii związanych z analizą statystyczną oraz lingwistyczną lub do kategorii niezwiązanych z żadną analizą. Wskaźniki to użyte procedury, np. miara odchylenia standardowego, parafrazowanie, itd.

Pokazane powyżej przykłady doboru wskaźników były obecne bezpośrednio w pracy nad poszczególnymi jednostkami tekstu. A tymi jednostkami były trzy części tekstu: formułowanie problemu badania, informacja o metodzie oraz analiza i interpretacja wyników. Jeśli tekst nie zawierał takich części, wyodrębniano je z całości, zanim rozpoczęto analizę.

Analiza wyników badania

W jakim stopniu dyskursy pedagogiczne podejmują problemy silnie obecne w dyskursie publicznym na temat edukacji?

Co znaczy dyskursy „silnie” obecne w sferze publicznej? W kategoriach ilościowych to dyskursy uzyskujące frekwencję powyżej 70%. W kategoriach jakościowych to takie dyskursy o edukacji, które budzą emocje, sprawiają, że podmioty je prowadzące są spolaryzowane w swych poglądach, że powstają nawet zorganizowane grupy obywateli broniące jakiejś idei, lub przeciwko niej występujące. Taki efekt wywołała na przykład decyzja o obniżeniu wieku dzieci idących do szkoły. W sferze publicznej pojawiały się argumenty od typowo osobistych, rodzicielskich do ekonomicznych. Nie było jednak dyskursu rozprawiającego się z kontekstem merytorycznym tego zagadnienia, a więc z gotowością poznawczą, społeczną, emocjonalną dzieci na tym pierwszym progu selekcyjnym, czy też z gotowością, z kolei, do podjęcia pracy przez rok młodszych absolwentów szkół średnich i wyższych, którzy kiedyś pojawią się na rynku pracy. Podobne debaty dotyczyły, w omawianym okresie, agresji i przemocy w szkole, sensu obecnego stanu egzaminów na progach szkolnictwa itd. A co działo się w dyskursie pedagogicznym, czyli tym naukowym, profesjonalnym – akademickim? Na początek proste zestawienie ilościowe w tabeli.

Tabela 1. Frekwencja dyskursu pedagogicznego. Tematy obecne w dyskursie edukacyjnym

Temat	Dyskurs profesjonalny	Dyskurs ideologiczny
agresja gimnazjalistów	11,3	30,8
jakość egzaminów maturalnych i gimnazjalnych	2,8	13,2
włączenie dzieci sześciolatków do edukacji szkolnej,	2,3	7,5
zmiany autorytetu nauczyciela	19,4	25,5
seksualizacja dzieci i nastolatków jako zjawisko kulturowe	10,4	9,4

źródło: badania własne

Warto przypomnieć, że frekwencja tych dyskursów w sferze publicznej była ponad 70 procentowa, czyli bardzo wysoka. Oczywiście nie ma powodów, by spodziewać się podobnej w dyskursie pedagogicznym, ponieważ nie jest on prowadzony wyłącznie w reakcji na praktykę dyskursów edukacyjnych. Niemniej jednak pokazane wskaźniki wydają się być śladowe, w stosunku do danych ze sfery publicznej. Nieco lepiej wygląda druga kolumna tabeli, ale te dane zostały zebrane z tekstów, w których prowadzono nie naukową, lecz właśnie ideologiczną dyskusję. Tak więc, w analizowanym tu rozumieniu, nie obrazują dyskursu pedagogicznego. Przeglądając się tym danym z jakościowego punktu widzenia, i pozostając przy przykładzie dyskursu dotyczącego sześciolatków u progu pierwszej klasy, warto powiedzieć, że nie znaleziono w analizowanym materiale żadnego całościowego studium empirycznego poświęconego tej problematyce. Analizowano opracowania dotyczące konkretnych, wąskich aspektów dojrzałości szkolnej dzieci. Może to oznaczać, że profesjonalny, uczony, pedagog, zaproszony do udziału w dyskursie publicznym, miałby niewiele do powiedzenia na ten temat, nawet, gdyby miał szansę wcześniej się przygotować. Podobna sytuacja dotyczy pozostałych tematów. W analizach jakościowych powstawały kody obrazujące analizy filozoficzne, związane z tymi zagadnieniami, lub takie, z których można było wywnioskować jakąś wiedzę na dany temat. Kategoria analityczna „wyniki badań”, która obrazowała dane konkretne, dające jasne odpowiedzi na szczegółowe pytania (np. różnica między chłopcami i dziewczynkami w wieku sześciu lat w zakresie radzenia sobie z materiałem liczbowym nie jest istotna statystycznie, a średnie są dość wysokie), występowała w niewielkim stopniu. Częściej udawało się zakodować dane w postaci AP lub AP-JP, co oznacza kolejno: analiza powinnościowa i analiza powinnościowa z perspektywy nauczania Jana Pawła II. Pierwszy z tych kodów pokazuje, że trudno jest rozpoznać źródło, z którego wywodzi się zyczenia, co do określonego sposobu działania badanego ogniwa edukacji. W drugim przypadku, to źródło jest podawane, lecz nie mamy wówczas do czynienia z dyskursem pedagogicznym, a raczej z dyskursem religijnym. Na marginesie, odwołania do nauczania Jana Pawła II są częstsze w naszych opracowaniach, niż odwołania do danych empirycznych. Nie oceniając tego stanu rzeczy, należy zastanowić się nad źródłami powstawania takich właśnie proporcji w dyskursie pedagogicznym.

Jakie paradygmaty badawcze dominują w dyskursach pedagogicznych?

Analizy prowadzono tak, by uzyskać dane w odniesieniu do obu wspomnianych wcześniej klasyfikacji paradygmatów badań społecznych. Generalnie udało się przypisać 148 spośród 211 tekstów do jakiegoś paradygmatu z klasyfikacji: strukturalizm, funkcjonalizm, radykalny humanizm, interpretatywizm oraz 164 do jednego z paradygmatów: normatywny, krytyczny, interpretatywny. Pozostałe teksty były wewnętrznie niespójne i to w takim stopniu, że nie udało się nawet uzyskać względnej przewagi określonego typu przesłanek. Funkcjonalizm reprezentowało 17,5% tekstów, strukturalizm 8,1%, radykalny humanizm 30,4% i interpretatywizm 44%. Natomiast w drugiej klasyfikacji rozkład był następujący: paradygmat normatywny 26%, interpretatywny 48,1%, krytyczny 25,9%. Różnice między dwiema klasyfikacjami nie są ważne z punktu widzenia bieżącej analizy. Mogą nawet wynikać z błędów kodowania, co nie jest wykluczone, ponieważ autorzy na ogół nie zdradzają swoich paradygmatycznych nastawień i nie zawsze jasno formułują wszystkie swoje myśli. Ale ogólny obraz, jaki widzimy, pokazuje, że jesteśmy już po drugiej stronie granicy w stosunku do stanu sprzed 1989 roku. Jednak rozkład paradygmatów naszych dyskursów pedagogicznych nie jest równomierny. Nie wiem, czy powinien być, ale stosunkowo słaba obecność paradygmatu normatywnego podpowiada, że być może zbyt słabo trzymamy się diagnoz, prób wyjaśniania rzeczywistości w kategoriach didaskalocentrycznych, co zresztą nie kontrastuje z analizą wcześniejszą. Nasze dyskursy ciężą wyraźnie ku próbom rozumienia współczesnych uwikłań praktyki edukacyjnej, w mniejszym zaś stopniu ku próbom ich zmieniania, choć wcale nie w tak małym, jak w przypadku prób wyjaśniania i budowania sprawnych systemów działania pedagogicznego. Pokazana jednak mapa stanowi dowód na trafność tez T. Hejnickiej-Bezwińskiej i innych, że otwarcie systemowe, które miało miejsce w 1989, długą i krętą wprowadziło drogą, ale jednak będzie prowadziło do wzrostu heterogeniczności naszych dyskursów i uzyskiwania elastyczności w sposobach widzenia i badania praktyki edukacyjnej.

Jaka jest proporcja dyskursów pedagogicznych, odnoszących się do ogólnych prawidłowości w praktyce edukacyjnej, do dyskursów odnoszących się do jej indywidualnych wymiarów?

Wykonane analizy pokazują, że jest to proporcja 3/10. Trzy do dziesięciu, a inaczej jeden do trzech, na korzyść analiz indywidualizujących. Tracimy zatem z pola widzenia całościowy, szeroki obraz praktyki edukacyjnej, na rzecz głębszych wglądów w wyizolowane, jednostkowe doświadczenia edukacyjne poszczególnych podmiotów. Co wynikało z prowadzonych analiz jakościowych? Po pierwsze, że rzadko podejmujemy próby szacowania wyników z próbki na wyniki dla populacji. Muszę jednak zastrzec, że moja analiza odrzucała wyniki badań ilościowych, które nie generalizowały wniosków w sposób poprawny statystycznie. To znaczy, że badania ilościowe na nielosowych lub przypadkowych próbkach nie były klasyfikowane jako uogólniające. Niestety, sporo badań ilościowych było wykonywanych na skalach jakościowych oraz ignorowały zasady obu randomizacji. Podobnie było z niektórymi badaniami jakościowymi, które z kolei nie były oparte na koniecznych, z punktu widzenia formułowanych wniosków, procedurach. Tych badań także nie klasyfikowałem jako indywidualizujące. Słowem pokazana wyżej proporcja powstała z analizy nie 211 przypadków lecz 154.

Po drugie z badań wynikało, że problemy, które powinny być uogólniane próbowano badać przy pomocy metod, które nie były zdolne do wzięcia w nawias kontekstu. Po trzecie, badacze w niewielkim stopniu są zainteresowani ustalaniem ogólnych prawidłowości, pisząc często o tej strategii badawczej, jako „mało ambitnej” lub „redukcyjnej”. Po czwarte, pojawiają się próby uogólniania wyników badań jakościowych, i to próby oparte na logice klasycznej. Świadczy to, być może, o ukrytej potrzebie ogólnego widzenia procesów edukacyjnych, przełamanej jednak przez niechęć do analizy ilościowej.

Jakie metody analizy danych dominują w obrębie powstających dyskursów pedagogicznych?

Dominuje kategoria — brak analizy danych (43,6%). Na drugim miejscu są analizy jakościowe (35,5%) i na trzecim ilościowe (20,1%). Ta pierwsza kategoria zawiera pozory analizy danych i to są pozory analizy danych jakościowych w znaczącej przewadze (ok. 70%). Autorzy w części poświęconej analizie cytują wypowiedzi badanych osób, a potem interpretują je. Nie ma więc analizy. W przypadku danych ilościowych, pokazują zestawienia liczb bezwzględnych lub danych w procentach, a potem mówią o korelacjach, różnicach. Jednak ich nie wyliczają. Stosunkowo dobrze jest reprezentowana analiza jakościowa (35,5%), bazująca najczęściej na materiale z wywiadów i przeszukiwaniu źródeł wtórnych, w mniejszym zaś stopniu na obserwacji etnograficznej. Natomiast ilościowa analiza danych rzadko opiera się na statystyce indukcyjnej, najczęściej koncentrując się na użyciu metod opisu statystycznego, na ogół jednak nieadekwatnie do zastosowanej skali pomiaru. Co ciekawe, najwięcej wyników analiz ilościowych dotyczy funkcjonowania społecznego nauczycieli. Wspomniany wyżej brak metod indukcyjnych potwierdza wcześniejsze spostrzeżenia, że niezmiernie rzadko uogólniamy wyniki badań. W ogóle daje się zaobserwować tendencja do nieadekwatnego używania analizy ilościowej, czy może inaczej, do niewykorzystywania jej wszystkich możliwości. Słowem wiele projektów „ilościowych” mogłoby z powodzeniem zostać zrealizowanych w strategii jakościowej, co zdecydowanie lepiej zrobiłoby ich wynikom. Na marginesie tej analizy można odnieść wrażenie, że zbyt często niski poziom prezentowanych dyskursów koreluje z pozytywnymi — jak należy sądzić — rekomendacjami do druku. Ta refleksja szczególnie nasuwa się w odniesieniu do analizy danych, ponieważ to ona decyduje o wiarygodności prowadzonego przez nas dyskursu naukowego.

Zakończenie

Jak pokazują zaprezentowane dane, potraktowanie przedmiotu badań pedagogiki także w kategoriach dyskursu — jak zrobiła to T. Hejnicka-Bezwińska — okazuje się nie tylko inspirujące, ale tworzy przestrzeń do analiz metateoretycznych w obrębie pedagogiki ogólnej i metodologii badań. Takich potrzebujemy z wielu powodów. Oczywiście można je wykonywać na nieco bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju dyscypliny naukowej, niż poziom, który osiągnęła pedagogika. Jednak wydaje się, że stopniowe ich wprowadzanie stanowi dobry mechanizm samokontroli teoretycznej i metodologicznej naszej dyscypliny.

Bibliografia

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2005). *Research methods in education*. London New York: Routledge-Falmer.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Paulston R.G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Wydawnictwo Edytor.