

**Kazimierz Czerwiński**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Między pedagogiką ogólną a metodologią badań**

### **Uwagi wprowadzające**

Spotkać się można z opinią, zwłaszcza wyrażaną przez przedstawicieli innych niż pedagogika dyscyplin, że poziom metodologiczny sporej części badań z zakresu pedagogiki pozostawia wiele do życzenia. Liczne kontakty z niezbyt naukowo zaawansowanymi badaczami w obszarze pedagogiki z różnych ośrodków akademickich (głównie magistrami i doktorami – a sam się do tych ostatnich zaliczam) mogą niestety doprowadzić do częściowego potwierdzenia tych zarzutów. W rozmowach, których tematem są plany badawcze, aktualnie realizowane lub świeżo zakończone projekty, bądź ich konfrontacja z opiniami kierowników zakładów, promotorów czy recenzentów, usłyszeć można charakterystyczne wypowiedzi, na przykład: „Jestem już po badaniach, ale muszę się osadzić w jakimś paradygmacie”. „Mam się zdecydować – ilościowe czy jakościowe”. „Na ilu teoriach mam się oprzeć?”. „Mówią, że koniecznie ma być triangulacja, ale ja nie wiem dlaczego”. „Czy ja buduję, czy weryfikuję teorię?”. „Do jakiej populacji można odnieść moje wyniki?”. „Ile osób wystarczy zbadać?”. „Dokładnie opisałem swoje badania a promotor każe mi się zastanowić, co właściwie znaczą ich wyniki i dla kogo są ważne”.

Wydaje się, że można zaryzykować tezę, iż zbyt często przejawiamy tendencję do tego, by metodologię badań ograniczać do jej czysto realizacyjnego aspektu, wręcz do metodycznej sprawności warsztatowej. Teresa Hejnicka-Bezwińska zwraca uwagę, że studenci pedagogiki mają przemożną tendencję do tego (i także oczekiwania pod adresem studiów), by w ogóle całą naszą dyscyplinę redukować jedynie do metodyki postępowania w konkretnych sytuacjach (1996, s. 15; także 2008, s. 63–68). Ograniczanie metodologii do metodyki jest więc szczególnym przypadkiem ogólniejszego zjawiska.

Zapewne jako przyczynę (w przypadku metodologii) można wskazywać „nieodrobione lekcje” z filozofii (w tym głównie epistemologii, także filozofii nauki), ogólnej metodolo-

gii nauk<sup>1</sup>, a w przypadku pedagogów dodatkowo z pedagogiki ogólnej. Przyjmijmy, że aspirujący do roli przyszłego badacza student pedagogiki zapoznaje się podczas studiów z problematyką filozoficzną, w tym epistemologiczną, z wiarygodnego źródła, czyli po prostu podczas zajęć z filozofii i przedmiotów pokrewnych, prowadzonych przez profesjonalnych badaczy – filozofów i że w tej kwestii nic nie mamy do dodania. W naszej (pedagogów) gestii leży wszakże pedagogika ogólna. W tym przypadku warto sprawdzić, czy zarzut „nieodrobionej lekcji” nie jest chybiony – może studenci i „młodzi” badacze nie mają czego „odrabiać”? Pytanie, które warto zadać brzmi: **Czy i w jakim zakresie istniejąca oferta pedagogiki ogólnej stanowi podstawę dla pogłębionej świadomości metodologicznej badań pedagogicznych?** Dlaczego jednak pedagogika ogólna?

### **Pedagogika ogólna jako źródło**

Roman Schulz przyjmuje – za słownikowymi określeniami – że pedagogika ogólna zajmuje się podstawami wychowania, jego strukturą i celami, filozoficznymi podstawami edukacji, metodologicznymi przesłankami pedagogiki, tożsamością pedagogiki i jej językiem, a także tworzeniem metateorii pedagogiki. Uważa jednak – w odróżnieniu od innych autorów – że wszystkie wymienione formy dyskursu pedagogicznego muszą być „holistycznie zorientowane”. Jego zdaniem pedagogika ogólna „[...] obejmuje:

- teoretyczny dyskurs światopoglądowy dotyczący całej instytucji wychowania, w odróżnieniu od myśli pedagogicznej odnoszącej się do jej poszczególnych składników lub wymiarów (np. do edukacji szkolnej lub kształcenia intelektualnego);
- modelowanie teoretyczne odnoszące się do całkowitego (pełnego) doświadczenia edukacyjnego społeczeństwa (tworzenie teorii ładu edukacyjnego jako takiego; teorii edukacji generalnie) – w odróżnieniu od ‘uteoretyczniania’ (nadawania form teoretycznych) cząstkowych bloków praktycznego doświadczenia edukacyjnego;
- produkcję wiedzy naukowej dotyczącej całościowych aspektów porządku edukacyjnego – poprzez wykorzystywanie dorobku wszystkich nauk o człowieku lub drogą samodzielną produkcji ogólnej wiedzy naukowej w obrębie pedagogiki – w odróżnieniu od cząstkowych form poznania naukowego zjawisk edukacyjnych;
- dyskurs epistemologiczny dotyczący wszystkich form poznania zjawisk edukacyjnych oraz wszystkich kategorii wiedzy o wychowaniu – w odróżnieniu od refleksji kogni-

---

<sup>1</sup> Pomijam możliwą w tym miejscu dyskusję o wzajemnych relacjach zakresowych między filozofią nauki a ogólną metodologią nauk.

tywistycznej, koncentrującej uwagę na wybranych modalnościach poznania, np. poznaniu semantycznym lub naukowym” (Schulz, 2003, s. 71–72).

Co do treści pierwszego z wymienionych wyżej zakresów ważne jest zastrzeżenie, które czyni Janusz Gnitecki: „Koniecznym więc warunkiem poznania naukowego jest neutralizacja światopoglądowa podmiotu badającego, czyli neutralizacja wyznawanego przez badacza światopoglądu” (Gnitecki, 2006, s. 12). Dyskurs światopoglądowy powinien pozostać „teoretycznym dyskursem światopoglądowym” i nie może oznaczać uwikłania podzielanego przez badacza światopoglądu w przebieg badań.

Tenże Janusz Gnitecki w swojej koncepcji „trzech pedagogik”: empirycznej (zajmującej się sferą faktów danych: „Kim jest człowiek?”), prakseologicznej (zajmującej się sferą faktów zadanych: „Kim się staje człowiek?”) i hermeneutycznej (zajmującej się wartościowaniem faktów danych i zadanych: „Kim ma być człowiek?”) (zob. np. Gnitecki, 2006, s. 231–250) i trzech oddzielnych do nich metodologii dostrzega potrzebę integracji w postaci właśnie pedagogiki ogólnej, nie będącej ani empiryczną, ani prakseologiczną, ani hermeneutyczną, określanej za to również jako pedagogika teoretyczna. Pedagogika ogólna według niego „jest scaloną wizją metarefleksji pedagogicznej na temat wrastania człowieka w Indywidualność Ludzką w przestrzeni transcendentualno-universalistycznej” (tamże, s. 255). W innym miejscu podaje bardziej rozwiniętą definicję: „Pedagogika ogólna jest uogólnioną i lokalną refleksją filozoficzną i naukową nad człowiekiem i jego wychowaniem, opartą na zróżnicowanych paradygmatach naukowych, zmierzającą do odkrywania i systematyzowania prawidłowości procesów wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka w stałym i zmiennym kontekście kulturowym oraz tworzenia ogólnej i szczególnej teorii pedagogicznej” (tamże, s. 15). W tej definicji wyraźnie dostrzec można echa rozumienia pedagogiki przez Stanisława Palkę, dla którego „pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia” (Palka, 2006, s. 8). Warto natomiast zwrócić uwagę, że dla Gniteckiego pedagogika ogólna wydaje się być w równej mierze obszarem dociekań naukowych, co i refleksji filozoficznych.

Na jeszcze inne aspekty integrującej funkcji pedagogiki ogólnej zwraca uwagę Teresa Hejnicka-Bezwińska, która wskazuje na konieczność poszukiwania perspektywy poznawczej „pozwalającej przejść na wyższy poziom ogólności, niż to było możliwe w każdej ze szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych” (2008, s. 243). Wiąże się to również z koniecznością przywrócenia pedagogice polskiej – po latach „dominacji modelu zinstrumentalizowanej pedagogiki praktycznej” (tamże) – perspektyw poznawczych: filozoficznej, teoretycznej i historycznej, a dopiero później upominania się o „ogólność”. Ta ogólność powinna umożliwiać

wyjście poza problematykę trzech tradycyjnie ukształtowanych jako kluczowych działów pedagogiki: dydaktyki, teorii wychowania i pedagogiki społecznej<sup>2</sup>. Powinna umożliwiać integrację różnych typów wiedzy o edukacji jako przedmiocie pedagogiki – wiedzy wytwarzanej również przez inne niż pedagogika dyscypliny nauki (tamże, s. 220). Autorka określa zwięźle pedagogikę ogólną jako krytyczną metateorię edukacji (s. 348).

Marian Nowak – można odnieść takie wrażenie – zakresem wskazywanej wyżej obszernej problematyki obarcza raczej teorię wychowania. Rozumie ją bowiem nader szeroko, aczkolwiek wskazuje na jej (raczej niewielką) odrębność od pedagogiki ogólnej. O ile teoria wychowania analizuje proces wychowania (u tego autora rozumiany bardzo szeroko) i jego strukturę, to pedagogika ogólna opisuje zjawiska wychowawcze „pod względem ich istoty, roli i znaczenia w szerokim kontekście społecznym i życiowym”, a także zajmuje się zasadami stanowienia celów wychowania (stąd proponowane przez tego autora określenie jednego z aspektów pedagogiki ogólnej: etiologia pedagogiczna) (Nowak, 2008a, s. 101–102). Bogusław Śliwerski pisze, że od połowy XX wieku zaczęły zacierać się granice między pedagogiką ogólną a teorią wychowania; wcześniej ta pierwsza była intensywnie rozwijana jako pedagogika teoretyczna, podczas gdy teoria wychowania narodziła się dopiero w latach czterdziestych, po czym – w Polsce ze względów ustrojowych – zdominowała w rozwoju pedagogikę ogólną. Ta ostatnia odrodziła się dopiero po przełomie lat 1989 – 1990, co z kolei zaowocowało „zanikiem teorii wychowania” – przynajmniej na kilka lat. Granice między obu „subdyscyplinami” autor uważa za dość nieostre. Szanse dla rozwoju pedagogiki ogólnej widzi w osiągnięciu statusu metapedagogiki (Śliwerski, 2004, s. 18–21).

Podsumowując to, co zostało wyżej przywołane można wyrazić nadzieję, że odpowiedź na kluczowe pytanie tego artykułu może być pozytywna. Pedagogika ogólna dotyka (a przynajmniej deklaruje taki zamiar) samej istoty pedagogiki i możliwie najszerszej refleksji nad samą sobą, dokonuje namysłu nad statusem pedagogiki jako dyscypliny naukowej, ale interesuje się także pozanaukowymi rodzajami refleksji nad edukacją, bada metody osiągania „pedagogicznej samowiedzy”, a także – co jest ważne w aspekcie prowadzonych tu rozważań – analizuje metody wzbogacania zasobów wiedzy pedagogicznej i jej status. Warto przyjrzeć się dokładniej najważniejszym tekstom z obszaru pedagogiki ogólnej, ale ze specyficznej perspektywy – co pedagogika ogólna może zaoferować badaczowi? W jakim zakresie mało doświadczony badacz w rozwiązywaniu swych metodologicznych dylematów i rozterek może liczyć na pomoc tych tekstów?

---

<sup>2</sup> Stanisław Palka widzi to trochę inaczej. Do podstawowych „nauk pedagogicznych” zalicza: pedagogikę ogólną, teorię wychowania, dydaktykę ogólną oraz historię wychowania i myśli pedagogicznej (2008, s. 177).

Projektujący badanie i zmagający się z jego kolejnymi etapami „młody” badacz jest bowiem w dużym stopniu pozostawiony sam sobie. Jeszcze w najlepszej sytuacji jest doktorant, ma bowiem promotora, jednakże po doktoracie sytuacja ulega zmianie. Istnienie w przeszłości tak zwanych szkół naukowych<sup>3</sup>, funkcjonujących najczęściej wokół wybitnych uczonych, gromadzących adeptów, którzy mieli okazję „terminować” pod okiem (i przy wydatnej pomocy!) mistrzów dawało naturalną sposobność do systematycznego rozwiązywania pojawiających się w procesie badawczym problemów. Współcześnie młody naukowiec zazwyczaj może tylko o tym pomarzyć. Mistrzowie – o ile są – są zabiegani i zapracowani, młodzi naukowcy w swoim rozwoju i ze swymi dylematami są w zasadzie pozostawieni samym sobie. Prawie nie istnieją fora, na których można porozmawiać o swoich problemach – ich namiastkę stanowią konferencje i seminaria, ale jest ich za mało (a i tak obecna Pani Minister sugeruje, że najchętniej byłaby skłonna w ogóle je zlikwidować, ponieważ – jej zdaniem – pod pozorem uprawiania nauki ma miejsce jedynie „turystyka konferencyjna”), udział w nich jest kosztowny, a ich zasadnicze przeznaczenie jest zresztą inne, niż stanowienie forum wymiany dylematów związanych z osobistym rozwojem naukowym. Charakterystyczne jest jednak, że podczas takich spotkań konferencyjnych niejednokrotnie można się spotkać z dość zaskakującą sytuacją, gdzie nawet w czasie przeznaczonym na rekreację (tzw. przerwy kawowe, uroczyste kolacje, wycieczki itp.) bardzo wielu – zwłaszcza młodych – uczestników rozmawia niemal wyłącznie na tematy naukowe! To świadczy o tym, że odczuwamy ogromny głód spotkań z innymi, których nurtują podobne problemy, wielką potrzebę podzielenia się rozterkami i dylematami oraz przede wszystkim uzyskania pomocy.

Moim zdaniem szukamy rady i pomocy głównie w następujących kwestiach:

1. Przedmiot badań. Co naprawdę jest warte zbadania? Jaki obszar rzeczywistości edukacyjnej albo w jakich aspektach nie został dotąd przebadany? Jakie badania warto powtórzyć – z innej perspektywy, w innych warunkach, z inną próbką, stawiając inne pytania?
2. Paradygmat. Czym dokładnie jest? Na jakim etapie musi zapaść decyzja co do „osadzenia się” w konkretnym paradygmacie? W jednym, czy raczej w kilku?
3. Wyjściowe (bazowe) teorie. Jak czytać literaturę naukową, żeby nie przeoczyć żadnej teorii wartościowej i ważnej dla projektowanych badań? Na których teoriach się „oprzeć”, żeby nie były ze sobą w konflikcie?

---

<sup>3</sup> Chyba nazbyt optymistyczne stanowisko prezentuje Bogusław Śliwerski umieszczając pojęcie „szkoły naukowej – pedagogicznej” wśród podstawowych terminów charakteryzujących współczesną myśl pedagogiczną, obok takich pojęć, jak: paradygmat, kierunek naukowy, prąd naukowy, doktryna itp. (Śliwerski, 2009, s. 32–33). Odnoszę wrażenie, że pojęcie „szkoły naukowej” jest terminem głównie historycznym.

4. Procedura badań. Pytania i hipotezy, czy raczej (za Rubachą, 2008) albo pytania, albo hipotezy, w zależności od typu badań? Jaka metoda (schemat), jakie techniki (metody zbierania danych)? Jaka próbka, jak dobrana i dlaczego właśnie taka? Jak sobie radzić z odmową udziału w badaniach? Jak chronić badanych? Jak analizować dane?
5. Status wyników. Jakiego typu wiedzy dostarczyły badania? Jaka teoria może zostać zbudowana (zmodyfikowana, obalona) w efekcie uzyskanych danych? Do jakiej populacji można odnieść wyniki?

Można zaryzykować tezę, że punkt czwarty jest najmniej problematyczny, a przede wszystkim najlepiej opisany w literaturze metodologicznej, z której znaczna część ma charakter „metodyczny” – a właśnie tego typu są kwestie dotyczące realizacyjnych aspektów badania. Jeśli idzie o punkt trzeci, to trudno oczekiwać na ten temat ogólnych „recept” zawartych w literaturze; każde badanie jest inne i w każdym przypadku dobór bazowych teorii musi być inny – w zasadzie niepowtarzalny. Niedoświadczony badacz może w tej kwestii liczyć tylko na rady kogoś bardziej doświadczonego. Problematyczną sprawą w tym punkcie jest jednak samo pojmowanie teorii, bowiem w tym temacie wcale nie ma zgodności. Janusz Gnitecki aż na 11 (!) stronach dokonał „zestawienia porównawczego wybranych definicji terminów: teoria, teoria naukowa, teoria pedagogiczna, wiedza naukowa i pedagogiczna wiedza naukowa” (2007, s. 13–23). Warto, by każdy początkujący badacz zapoznał się z tym pożytecznym zestawieniem<sup>4</sup>.

Pozostałe trzy kwestie są – zwłaszcza dla „młodych” badaczy – wysoce problematyczne. Literatura metodologiczna oczywiście jakoś się do nich odnosi, ale być może w niewystarczającej mierze, skoro tak wiele w przypadku realnych badań pojawia się wahań i dyalematów z nimi związanych. Warto podjąć próbę sprawdzenia, czy w tych kwestiach można liczyć na literaturę. Przegląd ograniczam do wybranych tekstów (głównie) następujących autorów: Teresa Hejnicka-Bezwińska, Janusz Gnitecki, Marian Nowak, Stanisław Palka,

---

<sup>4</sup> Książka Janusza Gniteckiego (za życia autora ukazały się dwa spośród projektowanych trzech tomów, Wydawnictwo UAM planuje wydanie również tomu trzeciego) zawiera wiele innych pożytecznych analiz i zestawień. Jednakże trudno oprzeć się wrażeniu ogromnej ambiwalencji, gdy się zapoznać z całością tekstu. Pomijając nadmierną ilość różnych niemal technicznych schematów, przez swe skomplikowanie wcale nie ułatwiających recepcji ich zawartości, dużą rezerwę mogą wzbudzać różne autorskie propozycje, typu: „zasada ambiwalencji zrównoważonej”, „zasada asymetrycznego uspoźnienia” czy „prawa transcendencji i descendencji przyczynowej” (2006, s. 17 i 55–69), zwłaszcza wobec deklaracji: „Wymienione zasady i prawa stanowią **teorię wielkiej unifikacji**, zwaną też **Uniwersalnymi Prawami Kosmosu**. Teoria ta opisuje, wyjaśnia, interpretuje i przewiduje wszystko, co jest, staje się i ma być” (tamże, s. 63). A więc zmierzamy w stronę „ogólnej teorii wszystkiego”? Jako czytelnik mam też kłopot ze zdaniem typu: „Z kolei rezonansowe układy oscylacyjne i pulsacyjne wiedzy stwarzają szansę ich asymetrycznego uspoźnienia, transferu i partycypacji” (tamże, s. 157). A już zupełnie można zwątpić, gdy na stronach 110–113 tegoż tomu napotka się tajemnicze obliczenia według wzorów, które nie wiadomo skąd się wzięły, a które np. pozwalają obliczyć „bezwzględną wartość Dobra Wszechogarniającego, czyli potrójną wartość Prawdy Absolutnej” (s. 111). Czy nie mamy tu aby do czynienia z nawięzonym belkotem?

Krzysztof Rubacha oraz Roman Schulz. Wymienieni uczeni są autorami znaczących osiągnięć z obszaru pedagogiki ogólnej lub/i metodologii badań. Przegląd zostanie dokonany w kolejności wypunktowanych problemów.

### Co badać?

Przedmiot badań<sup>5</sup> wywodzony jest zazwyczaj z dwóch źródeł: 1) z problematyczności jakichś aspektów praktyki edukacyjnej – własnej lub innych osób znanych badaczowi, 2) ze studiów literaturowych. Ten drugi przypadek – nieporównanie częstszy – może przyjmować postać niedosytu podczas lektury sprawozdań z cudzych badań, zachęcającego do ich powtórzenia z innymi założeniami czy uwarunkowaniami lub z zamiarem obalenia ogłoszonych wyników. W literaturze szukamy jednak nie tylko sprawozdań z badań, równie często – o ile nie częściej – szukamy inspirujących teorii. Oprócz tego od wybitnych uczonych mamy prawo oczekiwać konkretnych „podpowiedzi” – jakie problemy warto podjąć, które z nich są naglące i/lub szczególnie istotne dla aktualnego rozwoju dyscypliny. Owe podpowiedzi mogą mieć postać sformułowanych na wysokim poziomie ogólności katalogów obszarów tematycznych mogących potencjalnie stanowić przedmiot badań, ale mogą też mieć bardziej skonkretyzowaną postać – zestawów wartych podjęcia „gotowych” problemów badawczych. Wynika to z oczywistej prawidłowości: podczas prób odpowiedzi na jakieś pytanie badawcze, po ewentualnym uzyskaniu tejże odpowiedzi (zadowolającej w pełni lub częściowo) nasuwają się kolejne pytania! Doświadczeni badacze powinni się nimi dzielić.

Marian Nowak następująco wypunktowuje najważniejsze zakresy tematyczne możliwe do objęcia badaniami pedagogicznymi (głównie w obszarach stanowiących przedmiot zainteresowania teorii wychowania): 1) formułowanie celów wychowania i ukazywanie związanych z nimi wartości, 2) projektowanie działalności wychowawczej, 3) uwarunkowania i okoliczności wpływające na skutki tej działalności, 4) istota aktu wychowawczego, 5) sposoby działalności wychowawczej, 6) ideał człowieka (2008a, s. 135–136). W innym tekście wprowadza poszerzającą perspektywę wychowania jako jednego z rodzajów działalności człowieka (*praxis*). Zaś każde działanie ma charakter jednocześnie osobowy i społeczny (w interakcji z innymi), zachodzi w wolności i jednocześnie jest uwarunkowane (czasowo-przestrzennie, kultu-

---

<sup>5</sup> Danuta Urbaniak-Zajac (2008) deklaruje się jako przeciwniczka pojęcia „przedmiot badań”. Uważa, że tym pojęciem można się adekwatnie posługiwać dopiero po przeprowadzeniu badań, a nie na etapie ich projektowania. Propaguje alternatywę pod postacią „perspektywy”. „Perspektywa wyznaczana jest przez usytuowanie ‘patrzącego’ podmiotu, przez jego cel i towarzyszącą poznaniu motywację, przez horyzontalność spostrzeżeń i doświadczeń oraz ich dynamikę. Akceptacja perspektywiczności dopuszcza wielość podejść badawczych, eksponuje wycinkowość poznania i jego konieczny relatywizm” (s. 190–191).

rowo itp.); dodatkowo związana z tym jest konieczność komunikowania się. Podstawowe dziedziny ludzkiej *praxis* to: praca, działalność polityczna, twórczość artystyczna, działalność etyczna, działalność religijna, działalność wychowawcza (2008, s. 79–80). Wszystkie te dziedziny są ze sobą powiązane, co daje interesującą perspektywę dostrzegania „szczelin”, napięć i różnorodnych relacji pomiędzy tymi dziedzinami – dla pedagoga oczywiście najbardziej interesujące są te pomiędzy działalnością wychowawczą a pozostałymi.

Stanisław Palka wychodząc od swojej autorskiej koncepcji pedagogiki rozumianej jako nauka empiryczno-analityczna i nauka humanistyczna, zaś z drugiej strony jako nauka teoretycznie zorientowana i nauka praktycznie zorientowana (zob. np. 1999, s. 13–17) wyróżnia cztery rodzaje problemów badawczych usytuowanych na *continuum*: teoretyczność – praktyczność. Są nimi kolejno problemy: 1) metateoretyczne, metametodologiczne, 2) teoretyczne, 3) teoretyczno-praktyczne, 4) ściśle praktyczne (2006, s. 20). Na kilkunastu stronach przytacza obszerne zestawy przykładów – własnych lub zaczerpniętych od różnych autorów – poszczególnych grup problemów. W pierwszej grupie przytacza przykładowo: „Jakie są impulsy i kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej?”. „Jakie są metodologiczne podstawy badań w pedagogice hermeneutycznej?” (za J. Gniteckim). W drugiej: „Jakie są związki między innowacjami dydaktycznymi a unowocześnianiem procesu kształcenia?” (za F. Bereźnickim). „Jakie są granice uspołecznienia szkoły?” (za B. Śliwerskim). W trzeciej: „Jakie są kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą?” (za B. Urbanem). „W jaki sposób kształtować poczucie odpowiedzialności u młodzieży gimnazjalnej?”. W czwartej grupie: „Jaka jest dynamika procesu nauczania – uczenia się w pedagogice Ignacjańskiej obejmującego pięć stopni: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ocena?” (za W. Kubikiem). „Jakie metody i formy edukacyjne pozwalają nauczycielom kierować pracą uczniów, a jakie pozwalają im współdziałać partnersko z uczniami i uczniom ze sobą?” (za J. Kujawińskim) (Palka, 2006, s. 21–37). Oczywiście można zgłaszać wątpliwości co do zasadności zakwalifikowania poszczególnych przykładów pytań do danych grup, ale nie zmienia to potencjalnej przydatności owych przykładów dla badacza poszukującego inspiracji, nawet jeśli są to problemy stawiane już wcześniej przez innych.

We wszystkich trzech (dotąd wydanych) tomach *Wykładów z pedagogiki ogólnej*, a także w wielu innych tekstach Roman Schulz ma zwyczaj postępować podobnie. Różnica polega na tym, że swoje liczne katalogi wartych badawczego zainteresowania konkretnych pytań łączy tematycznie i wywodzi je bezpośrednio z prowadzonych rozważań. Druga różnica polega na tym, że Schulz artykułuje głównie problemy nie podejmowane wcześniej, a jednocześnie bardzo ważne dla dalszego rozwoju dyscypliny. Przykładowo, po uzasadnieniu racji



obecności dociekań aksjologicznych w pedagogice zarówno w stosunku do całościowego fenomenu homogenezy, jak i w stosunku do świata zjawisk edukacyjnych, w tym drugim aspekcie artykułuje pytania: „Na czym polegają niedostatki (dysfunkcje) realnie funkcjonujących instytucji i praktyk edukacyjnych? Jaki typ osobowości (człowieka) jest formowany w ramach realnego porządku edukacyjnego, a jaki powinien być kształtowany, biorąc pod uwagę tendencje rozwoju społeczno-kulturowego, oczekiwania społeczeństwa, lub np. postulaty ideologów, filozofów oraz teoretyków myśli pedagogicznej? Czym są wartości wychowawcze? Jaki jest ich status? W jakiej relacji wartości edukacyjne pozostają do innych rodzajów wartości społecznych? Jaka jest geneza wartości edukacyjnych? Na czym polegają ich funkcje w doświadczeniu? Jaką pełnią one rolę w konstruowaniu, podtrzymywaniu oraz rozwijaniu ładu edukacyjnego? Jakie wizje idealnego porządku formułowano kiedyś, a jakie dziś?” (2007, s. 21). W innym miejscu z kontekstu edukacji jako składowej antroporozwoju wprowadza 16 pytań, a wśród nich na przykład: „Jakie są własności – treściowe, strukturalne i operacyjne – interakcji edukacyjnych jako telicznych form antroporozwoju? [...] Jakie są wymiary, poziomy, stadia, czynniki napędowe oraz inhibitory edukacji? [...] Co decyduje o trwałości ładu edukacyjnego?” (2004, s. 121–122).

Podobne przykłady, aczkolwiek już nie zawsze tak bezpośrednio wyartykułowane i uporządkowane, można znaleźć również w tekstach Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (np. 2008, s. 331) czy Janusza Gniteckiego. Początkujący badacz ma z czego korzystać „pełnymi garściami”.

Rzecz jednak nie tylko w podpowiedziach dotyczących zawartości treściowej potencjalnego przedmiotu badań. Teresa Bauman, odchodząc od szerokiego pojmowania przedmiotu badań pedagogicznych w ogóle, skupia się na problemach z poprawnym formułowaniem przedmiotu konkretnych badań, konkretnego badacza, w konkretnej sytuacji, wskazując na możliwe – nawet w tak zdawałoby się prostej sprawie – komplikacje i dylematy, które również warto wziąć pod rozwagę (2008, s. 67–70).

Jeśli więc idzie o pierwszą „kłopotliwą” kwestię, czyli przedmiot badań, można zaryzykować odpowiedź: poważne podręczniki z pedagogiki ogólnej (także częściowo z teorii wychowania) dostarczają olbrzymiego materiału, który dla „błądzącego” początkującego badacza może stanowić znakomity punkt wyjścia. Jako pozycja szczególnie godna polecenia jawią mi się wspomniane *Wykłady* Romana Schulza.

### **Jaki paradygmat?**

Krzysztof Rubacha pisze: „[...] co oznacza odejście od empiryzmu logicznego? Oznacza między innymi uznanie, że nie ma poznania bez założeń, a raczej, że wszelkie poznanie jest możliwe jedynie w ramach określonych założeń [podkreślenie K.Cz.]” (2008a, s. 161). Wprowadza nas to w problematykę paradygmatu.

Bogusław Śliwerski (2009) przytacza rozumienie paradygmatu pochodzące od T. Kuhna, a więc niejako „kanoniczne”: zbiór „pewnych założeń ontologicznych dotyczących natury rzeczywistości i roli nauki, które rzutują na akceptację wyników badań w danej epoce i danym miejscu, a które składają się na wzorzec racjonalności naukowej” (s. 27). Pisze jednak, że takie rozumienie rzadko jest stosowane, zwłaszcza przez pedagogów, częściej rozumie się paradygmat jako wzorcową teorię, pozwalającą na wysnuć z niej założeń uznawanych za pewne oraz orientacji metodologicznej (s. 28–32).

Krzysztof Rubacha pojęcie paradygmatu wprowadza dopiero w rozdziale poświęconym interpretacji wyników badań. Definiuje paradygmat (za J.H. Turnerem) jako „powszechnie przyjęty system myślowy mieszczący w sobie najogólniejsze przesłanki, modele pojęciowe, teorie i metody służące do rozwiązywania problemów naukowych” (Rubacha, 2008, s. 308). Uznaje go za przydatną „ramę teoretyczną” interpretacji wyników badań. Wychodząc od podziału wyjaśniania na idiograficzne i nomotetyczne z pierwszym wiąże dwa paradygmaty: interpretatywny i krytyczny, zaś z drugim – paradygmat normatywny. W ramach wyjaśniania idiograficznego mieszczą się dwa paradygmaty, ponieważ możliwe są tu dwie grupy teorii: „skupionych na funkcjonowaniu jednostki w świecie społecznym i jej percepcji tego świata” (interpretacja) i „skupionych na studiach krytycznych, ujawniających ukryte reguły oddziaływania organizacji społecznej na jednostkę” (krytyka) (s. 305–312). Przy okazji warto odnotować ciekawą myśl: „[...] dwa typy wyjaśnień nomotetyczne i idiograficzne [skutkujące odmiennymi strategiami badawczymi odpowiednio: ilościową i jakościową – przyp. K.Cz.] to nie są dwie metodologie, lecz dwie klasy umiejętności badawczych, które trzeba stosować adekwatnie do celu badań” (s. 314).

Rubacha przytacza również (m.in. za Z. Kwiecińskim) inny – popularny na gruncie socjologii – katalog paradygmatów. Powstaje on ze skrzyżowania dwóch kryteriów, z których jednym jest wymiar: subiektywizm – obiektywizm, zaś drugim stosunek do mechanizmu zmiany społecznej z umownymi biegunami: stopniowa regulacja – radykalna zmiana. Wówczas otrzymujemy cztery paradygmaty: 1) radykalnego humanizmu (subiektywizm, zmiana), 2) interpretatywny (subiektywizm, regulacja), 3) strukturalistyczny (obiektywizm, zmiana), 4) funkcjonalistyczny (obiektywizm, regulacja) (2008, s. 313; także 2004, s. 59–67). Bardzo

podobnie rzecz ujmują Teresa Hejnicka-Bezwińska wymieniając paradygmaty: strukturalny, funkcjonalny, interpretacyjny i krytyczny (2008, s. 345).

Danuta Urbaniak-Zając wydaje się być w ogóle przeciwna używaniu (nadużywaniu?) pojęcia paradygmatu. Powodem jest fakt, że jest to pojęcie wieloznaczne, różnorodnie rozumiane i opisywane – i z tego powodu stało się po prostu nieprzydatne. Zaś wymuszanie, by badacze „opowiedzieli się” lub „usytuowali się” w jakimś paradygmacie jest dla nich tylko źródłem niepotrzebnych frustracji<sup>6</sup>.

Pojęcie paradygmatu, z powodu swej wieloznaczności i niejasności rzeczywiście stwarza problemy, stwarza je również wieloparadygmatyczność, jak też różnie pojmowana swoista wielowymiarowość czy wieloaspektowość pedagogiki. Marian Nowak chyba również niechętny pojęciu paradygmatu (nie umieszcza nawet tego pojęcia w obszernym słowniku na końcu swego podręcznika) pisze wszakże, że pedagogika „staje się miejscem swoistej dialektyki pomiędzy ideologią, teorią i praktyką oraz między naukami humanistycznymi, przyrodniczymi, społecznymi i filozoficznymi a nauką w ogólności” (2008a, s. 82).

W nieco podobnym tonie pisze Dariusz Kubinowski: „Zadaniem pedagogiki jest nie tylko opisywać i oceniać człowieka i jego świat, ale także go doskonalić z myślą o przyszłości. Trzeba zaznaczyć, że nie są to osobne działy, ale nakładające się na siebie kolejne warstwy pedagogiki ujmowanej holistycznie. Dopiero rozpatrywane łącznie dają podstawę do poszukiwania jej swoistości. Zatem podejście pedagogiczne cechuje komplementarna perspektywa antropologiczno-humanistyczno-prosobowa, prorozwojowa, prospektywna” (2008, s. 51). Wydaje się, że ten sąd, autorstwa znanego entuzjasty podejścia jakościowego w badaniach pedagogicznych, nie ułatwia poruszania się w owej wieloparadygmatyczności.

Kłopoty z paradygmatami w pedagogice biorą się chyba właśnie z powodów zarysowanych wyżej, a dotyczą one samej istoty pedagogiki, jej osobliwości wśród innych nauk. Krzysztof Konarzewski (1995) pisze: „Pedagogika od zarania interesowała się pytaniem, jak postępować z młodym pokoleniem, a pytanie to dotyczy przede wszystkim *wyboru*. [...] Wybór zależy od wartości, które się wyznaje, a tych nie ujawnia żadna metoda empiryczna” (s. 125). Ważny głos Romana Schulza: „Nie trzeba podkreślać, że ład edukacyjny (jako składnik antroporozwoju) jest ładem osobowym, a zarazem telicznym; polega on na ustanawianiu (wyborze) oraz realizacji [...] określonych celów oraz wartości w sferze rozwoju osobniczego (i generacyjnego). [...] Powoduje to, że fenomen edukacji może i musi być jednocześnie ujmowany (oraz oglądany) z dwóch dopełniających się perspektyw: sprawozdawczo-opisowej

---

<sup>6</sup> Wypowiedź w dyskusji podczas IV Seminarium Metodologii Pedagogiki odbywającego się w dniach 11–12 maja 2010 r. w Gdańsku.

oraz oceniająco-normatywnej. Pedagogika potrzebuje zatem dwóch ontologii: ontologii porządku realnego (faktycznego) oraz ontologii porządku normatywnego (pożądanego, postulowanego, idealnego)” (2004, s. 122). Teresa Hejnicka-Bezwińska jest z kolei zdania, że przedmiotem (współczesnej) pedagogiki jest edukacja (szeroko pojmowana – według koncepcji tzw. dziesięciościanu edukacji Z. Kwiecińskiego), a dokładniej społeczna praktyka edukacyjna, a ta z kolei obejmuje dwa segmenty: procesy edukacyjne oraz dyskursy edukacyjne (2008, s. 330–336). Te ostatnie są swoistymi metodami „mediacji podmiotów edukacji w sprawie celów, reguł i zasad tworzenia systemu edukacji” (s. 332). Pojęcie dyskursu edukacyjnego, wprowadzone i rozwijane przez tę autorkę pozwala m.in. na objęcie naukową eksploracją interesujących (a badawczo zaniedbanych) obszarów na styku pedagogiki i teorii polityki, czy szerzej – teorii zajmujących się sferą publiczną. Jednakże przez zorientowanych bardziej „technicznie” badaczy, szukających w miarę prostych „recept” postępowania badawczego wszelkie tego typu ciekawe kategorie analityczne będą zapewne odbierane jako niepotrzebna komplikacja. Jako utrudnienie bywa odbierane również – omówione wcześniej – nieustanne zwracanie uwagi pedagogów ogólnych na konieczność owych „dwóch ontologii” w pedagogice, wynikającą z samej jej istoty jako nauki analizującej zarówno to, co jest, jak i to, co dopiero powinno się stać.

Cóż można poradzić szukającym w literaturze oparcia? Sprawa jest skomplikowana i trudno udawać, że nie jest. Większość recenzentów naszych naukowych poczyniń oczekuje, byśmy potrafili „umieścić się” w jakimś paradygmacie. Jeśli tak, to musimy umieć temu sprostać. Wydaje się, że mimo wielu niejasności i komplikacji teksty (wskazywane powyżej, ale też liczne inne) mogą w tym znacząco pomóc, trzeba tylko wykonać niezbędny (choć niełatwy) wysiłek pełnego zrozumienia zawartych w nich analiz.

### **Co znaczą wyniki?**

Danuta Urbaniak-Zajac, wychodząc od założeń społecznego konstrukttywizmu, dowodzącego, że świat społeczny jest „społecznie konstruowany”, co dotyczy oczywiście również rzeczywistości edukacyjnej, zwraca uwagę (za A. Schützem), że „wynik prac badawczych jest konstrukcją drugiego stopnia, zbudowaną nad konstruktami dnia codziennego” (2008, s. 194). A w innym miejscu z rozważań nad analizami Heideggera wyprowadza pytanie: „w jaki sposób podejście badawcze konstruuje badany przedmiot?” I dalej pisze: „Z tych konstatacji nie wynika oczywiście zakwestionowanie rzeczywistości niezależnej od człowieka. Może ona istnieć. Problem polega na tym, że człowiek w procesie poznawania i doświadczania może

jedynie budować jej obrazy” (tamże, s. 190). Te uwagi zasadniczo uwrażliwiają na – pomijane zazwyczaj przez „metodycznie” zorientowanych badaczy – aspekty dotyczące ontologicznego statusu wiedzy uzyskiwanej w procesach badawczych.

Janusz Gnitecki pisze w mocno krytycznym tonie: „W pedagogice empirycznej, w obecnym stadium jej rozwoju, wydzielić można pięć etapów. Są to kolejno: 1) etap stosowania obserwacji przednaukowej i tworzenia tzw. wiedzy zdroworozsądkowej; 2) etap stosowania obserwacji ukierunkowanych metodami indukcji [...] oraz uprawdopodobnienia indukcyjnego, a także tworzenia tzw. twierdzeń dyrektywalnych (prakseologicznych), czyli wskazówek kierowanych pod adresem praktyki; 3) etap empiryczno-protoidealizacyjny i tworzenia twierdzeń wyjaśniających (empirycznych) i optymalizacyjnych wąskiego zasięgu (do tego etapu wkraczają dopiero niektóre subdyscypliny pedagogiczne); 4) etap empiryczno-idealizacyjny i tworzenia twierdzeń empirycznych i optymalizacyjnych szerszego zasięgu (etap ten pozostaje na razie w sferze życzeń i zamiarów); 5) etap teoretyczno-idealizacyjny i tworzenia twierdzeń empirycznych i optymalizacyjnych najszerszego zasięgu (etap ten też pozostaje w sferze postulatów [podkreślenia – K.Cz.]). Jeśli powstawały dotychczas teorie wąskiego czy szerokiego zasięgu, to były one swoistą kompilacją i adaptacją teorii psychologicznych lub socjologicznych” (Gnitecki, 2006, s. 25–26). Charakterystyka powyższa odnosi się do tzw. pedagogiki empirycznej (według dokonanych przez Gniteckiego rozróżnień), ale podobne uwagi formułuje on w innym miejscu również pod adresem pedagogiki prakseologicznej i hermeneutycznej. W każdym razie stworzenie takiej pięcioetapowej hierarchii – nieważne, czy przyjmujemy ją bez zastrzeżeń, czy też nie – może zostać potraktowane jako pożyteczny zabieg heurystyczny dający możliwość ustalenia, „gdzie jesteśmy” ze swoimi wynikami badań, co one znaczą, jakiego rodzaju i o jakim zasięgu twierdzenia pozwalają formułować. W każdym razie według tego autora w pedagogice dalecy jesteśmy od budowania teorii. W podobnym tonie wypowiada się Stanisław Palka: „Stan współczesnych dokonań pedagogiki pozwala stwierdzić, że możliwe jest tworzenie nie tyle teorii obejmujących całą dziedzinę pedagogiki, co teoretycznej wiedzy pedagogicznej, wiedzy mającej znamiona teoretyczności [...]” (2003, s. 15).

W pewnym sensie łagodzi powyższe stanowiska Marian Nowak, który (za Stefanem Kunowskim) twierdzi, że w efekcie badań nad wychowaniem możemy uzyskać cztery rodzaje wiedzy „[...]”:

- 1) wiedzę praktyczną o oddziaływaniu wychowawczym, o jego metodach, technikach i środkach wychowania i nauczania – a zatem wiedzę z zakresu skutecznego wychowania i nauczania;

- 2) wiedzę empiryczną o tym wszystkim, co konkretnie dzieje się w procesie wychowania i rozwoju wychowanka; jak ten proces przebiega, jakie są jego przyczyny, skutki oraz czynniki ryzyka;
- 3) wiedzę normatywną o celach, ideałach, wartościach i ocenach wyników wychowania, pozwalających odkrywać, co konkretnie powinno być zrealizowane w procesie wychowania, jeśli miałby on przebiegać w sposób właściwy;
- 4) wiedzę teoretyczną przynoszącą całościowe wyjaśnienie faktów i zjawisk, całej rzeczywistości wychowania, z uwzględnieniem działalności wychowawców, procesu rozwoju i doskonałości, do jakiej człowiek może dojść” (Nowak, 2010, s. 38).

Nie rozstrzyga przy tym arbitralnie o wyższości albo niższości któregoś z tych rodzajów. Sugeruje raczej, że w każdym przypadku uzyskujemy wiedzę pożyteczną, także w przypadku tzw. wiedzy praktycznej.

Również Krzysztof Rubacha (2008) wprowadziwszy rozróżnienie (centralnej u niego kategorii) wyjaśniania na wyjaśnianie dotyczące teorii i dotyczące praktyki, wyprowadza z tego rozróżnienia typy badań: teoretyczne i praktyczne, a w konsekwencji – inne rodzaje uzyskanych efektów. „Mamy więc badania teoretyczne, których celem jest budowanie teorii edukacji [...]. Badania praktyczne natomiast nie służą rozwojowi nauki, lecz rozwojowi praktyki edukacyjnej” (s. 25). Celem badań praktycznych „jest rozwiązanie jakiegoś problemu czy udoskonalenie systemu działania” (s. 27). Autor ten wyróżnia wśród nich trzy odmiany: diagnostyczne, oceniające (ewaluacyjne) i tzw. badania w działaniu (*action research*).

Warto poddać pod namysł następującą tezę: typowe pedagogiczne badania empiryczne realizowane w ramach pracy licencjackiej (stosunkowo często – również magisterskiej), prowadzone w oparciu o próbki niereprezentatywne, dobrane „na zasadzie dostępności” (nie okłamujemy się – właśnie tak to najczęściej wygląda: gdzie studenta wpuszczą, tam bada) należy uznać za badania typu praktycznego, diagnostycznego (ewentualnie w jakiejś mierze – oceniającego), a nie silić się na próby teoretycznych uogólnień, czy wręcz udawać, że są to badania teoretyczne. Tym samym wyróżnione wyżej różne odmiany badań i uzyskanej w ich efekcie wiedzy należy uznać za pożyteczne narzędzie, pozwalające poprawnie usytuować wyniki. Z tym się wiąże pozornie nieco inna kwestia, mianowicie obowiązujący w wielu naukowych środowiskach zwyczaj wymuszania na badaczach, by po sformułowaniu pytań badawczych formułowali również hipotezy. Rubacha bardzo przekonująco kwestionuje takie podejście (2008, s. 98–112 i inne). Według niego nie ma miejsca na żadne hipotezy w badaniach praktycznych, także zresztą w teoretycznych eksploracyjnych.

W kwestii „ontologicznego” statusu wyników prowadzonych w pedagogice badań można również zaryzykować tezę, że jest z czego czerpać. Nie zawsze jednak dostępne źródła są „przyjazne” dla szukających pomocy. Być może winien jest język?

### Język pedagogiki

Czy można zaryzykować tezę, że **jedną z ważniejszych przyczyn swoistego zagnębienia części badaczy w obszarze pedagogiki jest jej język**? Charakterystyczny język każdej dyscypliny jest jednym z „bytów” ją konstytuujących (obok przedmiotu i metodologii). Czy język pedagogiki spełnia warunek owego konstytuowania? To nie jest łatwe pytanie, zwłaszcza wobec oczywistego „krzyżowania się” obszaru zainteresowań pedagogiki z obszarami innych dyscyplin, przede wszystkim filozofii, socjologii i psychologii (zob. np. Bauman 2008, s. 61).

Teresa Hejnicka-Bezwińska zagadnieniu języka współczesnej pedagogiki poświęca rozdział 6 swojego podręcznika (2008, s. 258–302). Zwraca m.in. uwagę na nieusuwalną obecność w pedagogice języka potocznego, co ma znaczące konsekwencje na przykład pod postacią funkcjonowania różnych stereotypów, ale też odciska swoje piętno na (naukowym) stylu języka dyscypliny; dodatkowo oprócz stylu naukowego w publicznym dyskursie edukacyjnym niejako na równych prawach funkcjonują style: filozoficzny, teologiczny, literacki, urzędowy, publicystyczny i raportów oświatowych (tamże, s. 269). Zwraca uwagę na to, że dla pedagogiki duże znaczenie mają badania nad komunikacją. Stawia w tym rozdziale wiele ważnych pytań, które mogą stanowić znaczące impulsy dla nowych, interesujących badań.

Roman Schulz stawia pytania – moim zdaniem – o absolutnie podstawowym dla tożsamości pedagogiki znaczeniu. Warto przytoczyć dłuższe fragmenty: „Powstaje pytanie, czy dotychczasowy dorobek teoretyków pedagogiki można uznać za kompletny i wyczerpujący sprawę? Czy temat ‘tożsamości pedagogiki’ został zamknięty, czy przestał istnieć? Czy zachodzi potrzeba wykroczenia poza granice dotychczasowych ujęć i wzbogacenie ich o nowe propozycje? Czy ‘pytanie o pedagogikę’ pozostaje nadal aktualne? [...] Poprzestaną tylko na sformułowaniu dwóch uwag generalizujących [...]. Po pierwsze – refleksja epistemologiczna w pedagogice była dotąd uprawiana raczej okazjonalnie niż systematycznie [...]. Po drugie – jako antidotum na ten stan rzeczy jawi się nowa formuła i nowy paradygmat epistemologii pedagogicznej. Powinien on być oparty nie tyle i nie tylko na własnej praktyce poznawczej pedagogów oraz filozoficznych teoriach poznania, lecz także na naukach kognitywnych [podkreślenie K.Cz.] – na ich założeniach, systemie pojęciowo-teoretycznym, metodach badań

oraz zgromadzonym zasobie wiedzy empirycznej. Jego podstawą powinna być także nowa ‘ontologia edukacji’, nowa koncepcja ładu edukacyjnego, budowana nie z pozycji uczestników tego ładu ani z pozycji poznawczych o charakterze atomistycznym, ale z perspektywy antropologii systemowej [podkreślenie K.Cz.]. Uwzględnienie powyższych warunków zmusza do przededefiniowania klasycznych pytań epistemologicznych pedagogiki, a także do ich wzbogacenia o kwestie nowe, których dotąd w pedagogice nie podejmowano, a mianowicie:

- Na czym, generalnie, polegają informacyjne podstawy ładu edukacyjnego?
- Jakie szczególne miejsce w metabolizmie informacyjnym instytucji wychowania zajmują (i jaką postać przybierają) procesy reprezentacji?
- Na czym polega swoistość procesów poznania pedagogicznego oraz wiedzy pedagogicznej – jako szczególnego rodzaju procesów ora produktów reprezentacji?” (Schulz, 2009, s. 34–35).

Ten dłuższy cytat daje „reprezentatywną próbkę” swobodnego języka, jakim posługuje się Roman Schulz. Rzecz jednak nie tylko w języku. Ów inny (dla wielu pedagogów – o ile się orientuję – brzmiący obco) język jest tylko konsekwencją stosowania przez autora dalece innej niż tradycyjna perspektywy namysłu nad pedagogiką. I właśnie owa „inna perspektywa” stanowi – moim zdaniem – znaczący, a zasadniczo niedoceniony<sup>7</sup> wkład autora w dorobek pedagogiki ogólnej. Nie ma tu miejsca (ani możliwości) na referowanie całego bogactwa oryginalnych myśli Schulza, wypunktuję tylko najważniejsze – moim subiektywnym zdaniem – idee. Pedagogika to logos edukacji – ze wszystkim bogatymi znaczeniami pojęcia „logos”. Podstawą wszelkiego porządku życiowego, w tym systemów społecznych, w tym ładu edukacyjnego jest metabolizm informacyjny – „ogół procesów nabywania, magazynowania, przetwarzania oraz wykorzystywania informacji będących podstawą wyborów oraz decyzji” (2009, s. 39–40). Najlepszym do pedagogicznego wykorzystania pojęciem opisującym rozwój jednostki ludzkiej jest homogeneza – zawierająca aspekt teliczny, obok deterministycznego, w odróżnieniu od pojęcia ontogenezy, które ujmuje tylko ten drugi; dodatkowo homogeneza integruje w sobie „światopoglądowe” perspektywy kształtowania się jednostki ludzkiej: naturalistyczną, kulturalistyczną i personalistyczną. Metabolizm informacyjny w homogenezie ma

---

<sup>7</sup> Po ukazaniu się w 2003 roku I tomu *Wykładów z pedagogiki ogólnej* byłem przekonany, że rozpoczęta przez Romana Schulza praca znajdzie należne uznanie i – przede wszystkim – wywoła w środowisku pedagogów ożywioną, a ogromnie potrzebną dyskusję. W miarę ukazywania się kolejnych tomów (2007 i 2009) wzrastało zarówno moje przekonanie o potrzebie takowej dyskusji, jak i głębokie rozczarowanie, że tak się nie dzieje. Być może rację ma Lech Witkowski, który w licznych – pisanych często z nadmiernie publicystyczną pasją – tekstach zwraca m.in. uwagę na powszechność wzajemnego nieinteresowania się dokonaniem innych, na zanik naukowego dyskursu w rodzimej pedagogice. W konsekwencji: „Nikt bardziej niż pedagodzy nie może zaszkodzić pedagogice” (2004, s. 19).



wysoce specyficzną postać – czego konsekwencje są nie do przecenienia dla pedagogiki. Dla pełnego analitycznego ujęcia metabolizmu informacyjnego zachodzącego w procesach edukacyjnych niezbędne są kategorie analityczne kognitywistyki, w tym np. procesy reprezentacji. Przy użyciu tych i podobnych pojęć „pedagogika (jako *logos* praktyki edukacyjnej) może i powinna być pojmowana jako całokształt procesów reprezentacji wchodzących w skład metabolizmu informacyjnego [...]” (2003, s. 50).

Równolegle z praktyką edukacyjną „wyodrębnia się, emancypuje, rozwija i autonomizuje sfera dyskursu pedagogicznego, sfera wypowiedzania się i wypowiedzi o ładzie edukacyjnym – w odróżnieniu od świata realnych czynów edukacyjnych” (2009, s. 214). Pedagogika teoretyczna jest częścią owego dyskursu pedagogicznego. „Przeciwieństwem poznania teoretycznego i wiedzy teoretycznej nie jest praktyka – jak to się często (i błędnie) ujmuje (praktyka stanowi dziedzinę, przedmiot teorii) – ale poznanie przedteoretyczne i wiedza przedteoretyczna” (2009, s. 217). Pedagogika teoretyczna obejmuje cztery składowe: 1) pedagogikę światopoglądową, „stawiającą i rozstrzygającą pytania ontologiczne i aksjologiczne edukacji”, 2) pedagogikę prakseologiczną, w której ramach dokonuje się „intelektualizacja wiedzy praktycznej”, tj. zdobywanej przez podmioty działania pedagogicznego, 3) pedagogikę naukową, czyli „autonomizujące się i profesjonalizujące się formy poznania zjawisk edukacyjnych”, 4) pedagogiczną autoanalizę, namysł nad samą sobą (2009, s. 217–218).

To tylko próbka, dla wzbudzenia zainteresowania i skłonienia Czytelnika do sięgnięcia do tekstów Schulza. Propozycja tego uczonego zasługuje na uwagę między innymi z tego względu, że tworzy zwarty system porządkujący pojęcia używane do opisu świata zjawisk edukacyjnych i jego „logosu” (czyli pedagogiki) – pojęcia systematycznie wyprowadzane z kategorii nadrzędnych wobec zjawisk edukacyjnych. Taka perspektywa – moim zdaniem – znacząco ułatwia, a nie utrudnia zrozumienie samej istoty tego, co robimy jako badacze. Może znakomicie ułatwić badaczowi konieczne rozstanie się z czysto technicznym, „metodycznym” pojmowaniem metodologii badań. Jest wszakże jeden warunek – trzeba tę propozycję poznać, zadając sobie niemały trud „nadażenia” za autorem w prowadzonych przez niego analizach. Uważam jednak ów trud za możliwy do wykonania, a przede wszystkim wysoce opłacalny.

### **Uwagi końcowe**

Roman Schulz (2009, s. 222) przytacza zdanie Teresy Hołówki: „Zwykły człowiek wprawdzie dużo wie o świecie, ale nie potrafi określić, czym jest to, co wie”. Trawestując tę

myśl w odniesieniu do metodologii badań prowadzonych w obszarze pedagogiki można zaryzykować tezę, że nader często – jako badacze – nie uświadamiamy sobie w dostatecznym stopniu istoty tego, co naprawdę robimy projektując i przeprowadzając dane przedsięwzięcie badawcze, a następnie interpretując jego wyniki i wyprowadzając wnioski; nie do końca wiemy, co owe wnioski oznaczają i kogo dotyczą.

Odejście od metodycznie zorientowanego uprawiania metodologii w stronę pogłębionej refleksji badawczej jest nie tylko pożądane, ale też w pełni możliwe. Nic oczywiście nie zastąpi systematycznego studiowania podstaw epistemologii, filozofii nauki, ogólnej metodologii nauk czy logiki – studiowania nieuniknionego, zwłaszcza jeśli zamierza się być profesjonalnym badaczem. Dobrym wszakże punktem wyjścia, dającym niezłe podstawy, jak również zachętę do dalszych studiów, wydaje się być lektura dobrych podręczników z pedagogiki ogólnej.

Można mieć nadzieję, że dokonany w tym tekście przegląd dostarczył argumentów na rzecz tej tezy.

## Literatura

- Bauman T. (2008): *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogiki*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. „Impuls”, Kraków, s. 57–72.
- Gnitecki J. (2006): *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Gnitecki J. (2007): *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 2: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996): *Przedmowa do wydania II*. W: T. Jaworska i R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. „Impuls”, Kraków, s. 11–16.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2006): *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*. W: D. Kubinowski i M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. „Impuls”, Kraków, s. 83–96.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008): *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010): *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*. W: J. Piekar-

- ski, D. Urbaniak-Zajac i K.J. Schmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*. „Impuls”, Kraków, s. 41–53.
- Konarzewski K. (1995): *Czy pedagogika wybić się może na naukowość*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. „Impuls”, Kraków, s. 119–140.
- Kubinowski D. (2008): *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. „Impuls”, Kraków, s. 47–56.
- Nowak M. (2006): *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*. W: D. Kubinowski i M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. „Impuls”, Kraków, s. 145–170.
- Nowak M. (2008): *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. „Impuls”, Kraków, s. 71–90.
- Nowak M. (2008a): *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nowak M. (2010): *Treści i źródła badań pedagogicznych*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K.J. Schmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*. „Impuls”, Kraków, s. 27–39.
- Palka S. (1999): *Pedagogika w stanie tworzenia*. Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Palka S. (2003): *Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje*. Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Palka S. (2006): *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Palka S. (2008): *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. „Impuls”, Kraków, s. 173–183.
- Palka S. (2010): *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K.J. Schmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*. „Impuls”, Kraków, s. 15–25.
- Rubacha K. (2004): *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. PWN, Warszawa, s. 59–68.
- Rubacha K. (2004a): *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. PWN, Warszawa, s. 21–33.
- Rubacha K. (2008): *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

- Rubacha K. (2008a): *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. „Impuls”, Kraków, s. 161–171.
- Schulz R. (2003): *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. I: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Schulz R. (2004): *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei*. W: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, „Impuls”, Warszawa – Kraków, s. 113–124.
- Schulz R. (2007): *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Schulz R. (2009): *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. III: *Logos edukacji*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Śliwerski B. (2004): *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. PWN, Warszawa, s. 14–27.
- Śliwerski B. (2009): *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*. „Impuls”, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2008): *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. „Impuls”, Kraków, s. 185–200.
- Witkowski L. (2004): *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*. W: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, „Impuls”, Warszawa – Kraków, s. 19–43.