

MARIUSZ SZTABA

W TROSCE O WIEDZĘ PEDAGOGICZNĄ
/WIEDZĘ W PEDAGOGICE WOLNĄ OD ILUZJI
(CZĘŚĆ II)

W pierwszej części artykułu¹ ukazana została specyfika wiedzy w pedagogice i wiedzy pedagogicznej. Omówiłem różne typy iluzji, prezentując wybrane przykłady iluzji we współczesnej pedagogice. Na koniec pierwszej części artykułu zasygnalizowałem potrzebę zwracania uwagi w działalności badawczo-naukowej na ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej. Obecnie podejmuję analizę wspomnianego zagadnienia.

1. JAK CHRONIĆ WIEDZĘ NAUKOWĄ PRZED ILUZJAMI?

Obecny pluralizm teorii naukowych, różnorodność form wiedzy i jej symbolicznych wyrazów powodują, że współczesna wiedza nawet w obrębie jednej z dyscyplin jest w stanie nieogarnialnego zróżnicowania. Mamy więc różnorodność „pedagogik” i „pedagogii”. Pedagogika, podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne i społeczne, jest nauką wieloparadygmatyczną. Pluralizm

Ks. dr MARIUSZ SZTABA – adiunkt Katedry Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; g-mail: sztabowy@gmail.com

¹ Zob. M. S z t a b a, *W trosce o wiedzę pedagogiczną/wiedzę w pedagogice wolną od iluzji*. Część I, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 3, s. 5-27.

i tolerancja zdają się wyznaczać ramy i zasady tworzenia wiedzy pedagogicznej (naukowej).

W związku z powyższymi uwagami powstaje zasadnicze pytanie: czy wolno w procesie tworzenia wiedzy naukowej kierować się tylko zasadami pluralizmu i tolerancji, czy też należałoby zachować chociażby minimum racjonalności reguł, by stworzyć dobrą, naukową wiedzę?

Thomas Kuhn podkreślał, że dobra teoria naukowa powinna cechować się: dokładnością, spójnością, ogólnością, prostotą oraz owocnością, zaś W. Newton-Smith dopowiada, że powinna także posiadać łatwość w radzeniu sobie z niepowodzeniami, wchodzić w dyskusje z innymi teoriami oraz być zgodna z obowiązującymi przekonaniem metafizycznymi².

Pytając się o „minimum racjonalności reguł” w tworzeniu wiedzy naukowej, myślimy o potrzebie paradygmatu jako swoistej „matrycy intelektualnej”, określającej modelowe rozwiązania badawcze dla danej wspólnoty naukowej (Th. Kuhn). Każdy paradygmat składa się z następujących elementów: „jasno sformułowane prawa; sprecyzowane założenia teoretyczne, typowe sposoby stosowania podstawowych praw w różnorodnych sytuacjach teoretycznych; instrumentarium naukowe i techniczne sposoby odnoszenia praw paradygmatu do rzeczywistego świata oraz bardzo ogólne metafizyczne zasady, kierujące pracą badawczą w ramach danego paradygmatu”³.

Przy tworzeniu wiedzy naukowej powinniśmy na początku postawić sobie dwa pytania: jaki wybieramy paradygmat w naszej pracy badawczej i wiedzotwórczej? oraz czy wielość paradygmatów oznacza ich równoprawność?

Współczesny namysł nad paradygmatami w naukach społecznych wskazuje na cztery podstawowe: humanistyczny, interpretatywny, strukturalistyczny oraz funkcjonalistyczny. Jak zauważa Krzysztof Rubacha analizując wspomniane paradygmaty, każdy z nich prowadzi do zróżnicowania podstawowych definicji, takich jak: edukacja, kształcenie i wychowanie. Wielość współczesnych kierunków i teorii pedagogicznych znajduje swoje źródło w powyższych paradygmatach⁴.

² Zob. B. Śliwerski, *Jaki paradygmat?*, w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. K. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Verba 2007, s. 444.

³ Tamże, s. 443.

⁴ Zob. K. Rubacha, *Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2003, s. 59-67.

W pedagogice coraz głośniejszy mówi się o potrzebie paradygmatu humanistycznego, który opierając się na fenomenologii i hermeneutyce, będzie pomagał wyjaśniać i opisywać oraz rozumieć procesy edukacyjne w ich złożoności i dynamiczności. Przy czym dodaje się, że paradygmat humanistyczny sam w sobie jest już zróżnicowany⁵.

W kontekście powyższych stwierdzeń należy dokonać rozróżnienia między uzasadnionym i nieuzasadnionym pluralizmem. Pluralizm to znaczy wielość różnych elementów występująca w bytowaniu (wielość bytów), w poznaniu (wielość twierdzeń, pojęć, teorii) i w kulturze (wielość wartości i sposobów życia). Pluralizm może mieć znaczenie opisowe i wartościujące (pluralizm ideowo polityczny, ideologia pluralizmu związana z liberalizmem)⁶.

Pluralizm bytowy jest faktem, bo uzasadnia go struktura bytu. Również pluralizm w poznaniu jest uzasadniony, bo ma swoje racje przedmiotowe (bogactwo rzeczywistości) i podmiotowe (aspektowność i sukcesywność naszego poznania). Nieuzasadniony zaś, bezkrytyczny pluralizm dotyczy tych „paradygmatów”, filozofii i ideologii, których rację bytu uzasadnia się socjologicznie, psychologicznie bądź etnologicznie, a nie rzeczowo i obiektywnie. A przecież tym, co stanowi kryterium oceny paradygmatów, poglądów filozoficznych powinien być obiektywny (rzeczowy) punkt widzenia.

U podstaw całej procedury tworzenia wiedzy naukowej powinien znajdować się ogólnoegzystencjalny aspekt rzeczywistości, jako aspekt podstawowy i pierwotny w bytowaniu i poznaniu. Nie jest nim ani poznanie, ani język (jak bywa to w ideologiach!) i jego wytwory, czy też analiza poznania i języka, bowiem nie mogą one stanowić ostatecznego wyjaśnienia rzeczywistości, podobnie jak ujaśnienie czegoś nie stanowi jeszcze jego wyjaśnienia, chociaż czynności te mogą być cenne i wartościowe w tworzeniu adekwatnej wiedzy⁷.

Wieloparadygmatyczność pedagogiki, jak również zróżnicowanie w obszarze samego paradygmatu humanistycznego „nakazują” badaczowi zachować czujność oraz podejmować trud nieustannego dyskursywnego upromocnienia i weryfikacji twierdzeń w procesie tworzenia wiedzy. Sytuacja ta domaga się od badacza w trakcie wytwarzania, gromadzenia i restrukturyzacji wiedzy

⁵ Zagadnienie paradygmatu w pedagogice podejmowali między innymi: B. Śliwowski, S. Palka, T. Hejnicka-Bezwińska, B. Milerski, K. Ablewicz, S. Sztobryn, K. Maliszewski i inni naukowcy podczas prac w jednej z grup w trakcie VI Zjazdu Pedagogicznego PTP (zob. *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, s. 443-544).

⁶ Zob. W. D ł u b a c z, *Fideizm, racjonalizm i bezkrytyczny pluralizm*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin: PTTZA 2000, s. 207-208.

⁷ Zob. tamże.

kompetencji i umiejętności uzasadniania własnego stanowiska i dyskusji z innymi. Temu zadaniu niewątpliwie może służyć troska o ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczne podstawy tworzenia wiedzy⁸.

2. TROSKA O ONTOLOGICZNE PODSTAWY TWORZENIA WIEDZY NAUKOWEJ

Ontologiczne podstawy⁹ prowadzą badacza do zainteresowania się samą rzeczywistością, w przypadku pedagogiki – rzeczywistością wychowania. Chodzi o to, aby u podstaw całej procedury tworzenia wiedzy naukowej znajdował się „ogólnoegzystencjalny aspekt rzeczywistości”, o czym wspominałem już wcześniej, pisząc o uzasadnionym pluralizmie. Troska o ontologiczne podstawy dotyczy zwrócenia uwagi badacza na to, co konkretne, realne, a nie tylko abstrakcyjne. Wiedza pedagogiczna nie może być zbiorem „pojęć o pojęciach”, „refleksją nad refleksją”, „obserwacją obserwacji”, czy też egzemplifikacją finezyjnych gier językowych, co łatwo dostrzec w najnowszych publikacjach pedagogicznych¹⁰.

Wiedza pedagogiczna powinna być związana z konkretną rzeczywistością, a nie zmyśloną, iluzoryczną. Podstawą adekwatnej wiedzy o badanej rzeczywistości powinna być metafizyczna prawda bytu. Vittorio Possenti omawiając zagadnienie nihilizmu, który demaskował Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* (nr 46, 81, 91) podkreśla, że usuwanie w cień zagadnienia bytu prowadzi do utraty kontaktu z obiektywną prawdą, co w konsekwencji powoduje załamanie się „realnej obiektywnej wiedzy”. A równocześnie, gdy „światło rozumu nie kieruje się na byt, przez co ludzie i rzeczy nie zachowują zgod-

⁸ Zagadnienie to sygnalizuje M. Nowak w artykule: *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010, s. 15-28.

⁹ Ontologia to ogólna teoria pojęcia bytu, rozważająca byt w ogóle od strony koniecznych i dostatecznych warunków jego możliwości. Ontologia powstała na bazie późnej scholastyki i kartezjańskiego racjonalizmu. Często pojęcie to jest traktowane jako synonim nazwy „metafizyka”, choć wielu badaczy zauważa, że obok pewnej tożsamości, istnieje szereg istotnych różnic (zob. B. P a ź, M. A. K r a p i e c, *Ontologia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VII, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin: PTTZA 2006, s. 810-816).

¹⁰ Zob. M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki jako ogólna personalistyczna teoria rzeczywistości wychowania*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. A. Pluta, Częstochowa: Wydawnictwo WSP 1997, s. 46-59.

ności z własną naturą i wartością bytu”, powstaje nihilizm, czyli koniec prawd pewnych, których miejsce zajmuje brak sensu¹¹.

Troska o ontologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej jest zatem wołaniem o pedagogiczny realizm uwzględniający konkretną rzeczywistość w myśleniu i działaniu. Jest wołaniem o usytuowanie badań w nurcie filozofii realistycznej¹² a nie idealistycznej, która nie jest filozofią istnienia, przedmiotu, ale filozofią myśli. Paradygmat postmodernistyczny będący w gruncie rzeczy idealistycznym, bo opartym na filozofii świadomości i filozofii języka, nie zajmuje się „metafizyczną prawdą bytu”, ale reprezentując „ontologiczny antyrealizm” zatrzymuje się na analizie sposobów wyrażania i rozumienia rzeczywistości w języku i subiektywnych przeżyciach, odczuciach badacza¹³.

Wiedza adekwatna to ta, która budowana jest na podstawie tego, co istnieje realnie. Byt jest fundamentem rzeczywistości oraz racją poznania i celowego działania. Pomocą w tworzeniu takiej wiedzy może być filozofia bytu jako *prote philosophia*, rozpatrująca byt jako byt, poprzez szukanie istotnych, tj. koniecznych (a nie przypadłościowych) i ostatecznych zasad i przyczyn badanej rzeczywistości¹⁴.

3. TROSKA O EPISTEMOLOGICZNE PODSTAWY TWORZENIA WIEDZY NAUKOWEJ

Epistemologia dotyczy wartości poznawczej nauki, a szczególnie problematyki związanej z jej prawdziwością, adekwatnością oraz stopniem uprawo-

¹¹ Zob. V. P o s s e n t i, *Problem nihilizmu w „Fides et ratio”*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 155-156.

¹² Realizm filozoficzny stanowi ofertę myślenia o edukacji i wytwarzaniu wiedzy o edukacji w opozycji do idealizmu filozoficznego. Podstawową tezę ontologiczną tego nurtu stanowi założenie, że świat zewnętrzny jest nam dany w doświadczeniu, istnieje realnie, niezależnie od naszych aktów poznawczych i procesów zachodzących w umyśle poznającego podmiotu. Podstawowa teza epistemologiczna opiera się na założeniu o poznawalności świata, przy czym stoi na gruncie realizmu krytycznego, mówiącego o pewnych problemach związanych z procesem poznawania, które powodują deformacje poznawcze. Fundamentalną tezą aksjologiczną realizmu filozoficznego jest przekonanie, że wartości istnieją obiektywnie i mogą być poznawane oraz racjonalnie oceniane przez człowieka z racji jego racjonalności myślenia (zob. G. L. G u t e k, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: GWP 2003, s. 38-67).

¹³ Zob. P o s s e n t i, *Problem nihilizmu w „Fides et ratio”*, s. 159.

¹⁴ Zob. A. M a r y n i a r c z y k, *Dlaczego filozofia bytu?*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 67-76.

mocnienia twierdzeń. Jednym z podstawowych problemów w epistemologii jest koncepcja prawdy¹⁵.

Pytając się o epistemologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej, poruszamy się w obrębie następujących kwestii: w jaki sposób zdobywamy wiedzę? Jaki proces poznawczy znajduje się u podłoża naszej wiedzy? Na czym opieramy przekonanie, że coś jest prawdą? Co to jest prawda?¹⁶

Stojąc na stanowisku realizmu krytycznego stwierdza się, że a) istnieje prawda obiektywna i b) rzeczywistość jest poznawalna.

Wbrew postmodernizmowi¹⁷ podstawą poznania i budowania adekwatnej wiedzy jest prawda. Henryk Kiereś omawiając źródła współczesnego nihilizmu w nauce zauważa, że na przestrzeni wieków pojawiały się różne „dewiacje umysłowe” odnośnie do prawdy, takie jak: „sceptycyzm – prawda jest nierozstrzygalna; agnostycyzm – nie można wykazać, że prawda jest rozstrzygalna; relatywizm – prawda jest stopniowalna, zmienna i zależy od tego, kto i w jakich okolicznościach ją głosi; irracjonalizm – nie rozum, lecz inna władza (wola, pozaracjonalna intuicja, uczucie) są miarodajnym źródłem wiedzy o świecie”¹⁸.

Kiereś podkreśla, że wyżej wymienione postawy względem prawdy, głoszone *ex cathedra* jako aksjomaty naukowe prowadzą do postmodernistycznej wyzwalającej ironii (świadomość niemożności osiągnięcia ideałów), akceptacji „sowizdrzalskiej tezy o lekkości bytu”, eliminacji obiektywnego wymiaru prawdy w nauce. Postawy te są wewnętrznie sprzeczne, niezgodne z naturalnym doświadczeniem i jako wyraz nihilizmu teoretycznego prowadzą do nihilizmu praktycznego¹⁹.

Wbrew tym modnym dziś stanowiskom należy – jak podkreśla Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* – rozbudzać „odwagę rozumu” do prawdziwie wolnego myślenia, tzn. myślenia, które kieruje się prawdą (nr 48). Chodzi o rozum prawy (*recta ratio*), który ze swej natury zwrócony jest ku prawdzie i który posiada w sobie immanentną zdolność pozwalającą mu dotrzeć do prawdy i uchwycić ją. Rozum prawy to rozum refleksyjny i transcendująca-

¹⁵ Zob. N o w a k, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, s. 20-23.

¹⁶ Zob. tamże, s. 20.

¹⁷ Zob. S z t a b a, *W trosce o wiedzę pedagogiczną*, s. 11-14.

¹⁸ H. K i e r e ś, „*Fides et ratio*” a modernizm i postmodernizm, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 189.

¹⁹ Zob. tamże.

cy, „rozum rozmyślający właściwie o prawdzie” (nr 50)²⁰. Rozum prawy jest zdolny do odkrycia prawdy ontycznej (prawdy samego bytu). Prawda ontologiczna będąca cechą bytu, wskazuje na jego związek z rozumem. W taki sposób prawda logiczna (epistemologiczna), będąca cechą naszego poznania, spotyka się z prawdą ontyczną. Prawda bowiem to zgodność intelektu i rzeczy (*veritas est adaequatio intellectus et rei*)²¹.

Dbłość o epistemologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej sprzyja niewątpliwie demaskowaniu iluzji generowanych przez dominujące ideologie. Jak już wcześniej zostało ukazane, ideologia tworząc własny paradygmat życia, w tym paradygmat naukowy, sprzyja powstawaniu wielorakich iluzji. Podstawowym zaś instrumentem w ich tworzeniu jest specyficzny język (nowomowa)²², prowadzący do kryzysu dotychczasowych pojęć! Na to zjawisko wielokrotnie w swoim nauczaniu zwracał uwagę Jan Paweł II.

Papież analizując blaski i cienie współczesnego świata podkreślał, że nasza epoka jest czasem wielkiego kryzysu. A jest to na pierwszym miejscu kryzys prawdy, który prowadzi do kryzysu pojęć, takich jak: miłość, wolność, odpowiedzialność, dar bezinteresowny, osoba, małżeństwo i rodzina, ludzka płciowość, tożsamość, wychowanie itd.²³

Kryzys prawdy i pojęć powoduje niemożność albo i całkowity brak autentycznego zrozumienia i umiejętności adekwatnej diagnozy problemów współczesnego świata oraz trafnej prognozy. W dziedzinie teorii kryzys ten prowadzi do pozytywizmu poznawczego, którego owocem jest agnostycyzm. Z kolei w dziedzinie działania i moralności kryzys prawdy i pojęć wiedzie do utilitaryzmu – cywilizacji skutku, użycia, w której osoby stają się przedmiotem użycia, podobnie jak używa się rzeczy²⁴. Kryzys prawdy prowadzi wreszcie

²⁰ Zob. W. C h u d y, *Nowe perspektywy filozofii chrześcijańskiej*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 85-86.

²¹ Jest to klasyczna koncepcja prawdy wywodząca się już od Arystotelesa. W ramach krytyki tej koncepcji prawdy pojawiły się nieklasyczne koncepcje prawdy poznania zmieniające kryterium prawdy (np. koherencyjna, weryfikacyjna, pragmatyczna, marksistowska itd.). W rzeczywistości jednak koncepcje te zakładały *implicite* (milcząco) klasyczną koncepcję prawdy (zob. R. R o Ź d e Ń s k i, *Filozofia poznania. Zarys problematyki*, Kraków: WN PAT 2003, s. 49-92).

²² Zob. M. S z t a b a, *Nowomowa jako sposób kreowania społeczeństwa niewiedzy. Opis zjawiska i poszukiwanie dróg skutecznego przeciwdziałania mu*, w: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*, (Studia nad wiedzą, t. VI), red. J. Szymczak, M. Zemło, A. Jabłoński, Lublin: Wydawnictwo KUL 2014.

²³ Zob. J a n P a w e ł II, *List do Rodzin* (02.02.1994), nr 13, 20.

²⁴ Zob. tamże, nr 13-14.

do relatywizmu moralnego, niszczącego poszczególne osoby oraz całe społeczeństwa, przez podważanie i burzenie ładu aksjonormatywnego opartego na obiektywnej moralności²⁵.

Jan Paweł II wskazuje także w swoim nauczaniu, że kryzys prawdy, a co za tym idzie – kryzys pojęć powiązany często z „bezkrytycznym pluralizmem” prowadzi w końcu do „kryzysu sensu”. Związany jest on z fragmentaryzacją wiedzy i zalewem informacji o różnej wartości poznawczej. W związku z powyższą uwagą papież napisze, że „w tym gąszczu informacji i faktów, wśród których żyjemy i które zdają się stanowić samą treść życia, wielu zastanawia się, czy ma jeszcze sens samo pytanie o sens. Wielość teorii, które prześcigają się w próbach rozwiązania tego problemu, a także różne wersje i interpretacje świata i ludzkiego życia pogłębiają tylko tę zasadniczą wątpliwość, która łatwo może stać się źródłem sceptycyzmu i obojętności albo też różnych form nihilizmu”²⁶.

Wiedza naukowa „zarażona” iluzjami, w konfrontacji z autentycznymi ludzkimi problemami staje się źródłem sceptycyzmu i obojętności. Dlatego należy dążyć do tworzenia przez rozum prawy wiedzy racjonalnej, tzn. uzasadnionej²⁷. Troska o epistemologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej wyraża się więc w wołaniu o rozum prawy i aktywne oraz refleksyjne zaangażowanie się badacza w poznawanie zróżnicowanego, wielowarstwowego (a więc posiadającego wielość przyczyn) realnego świata. Fundamentem działalności poznawczej badacza powinna być obiektywna prawda i wciąż towarzyszące mu pytanie: jakimi wyjaśnieniami (uzasadnieniami) zadowala się w ramach poszczególnych perspektyw poznawczych. Chodzi więc o to, aby zamiast widocznej praktyki koncentrowania się na przyroście wiedzy i dzieleniu jej na wciąż nowe działki i obszary, tzw. „geodezyjna koncepcja wiedzy naukowej” (Z. Melosik), dążyć do pewności wiedzy za pomocą rozumu prawego²⁸.

²⁵ Zob. J a n P a w e ł I I, Encyklika *Evangelium vitae* (25.03.1995), nr 70.

²⁶ J a n P a w e ł I I, Encyklika *Fides et ratio* (14.09.1998), nr 81.

²⁷ Różne są typy racjonalności (ontologiczna, epistemologiczna, metodologiczna i praktyczna). Ponieważ pedagogika jest nauką swoistą, w tym praktyczną, w związku z tym faktem mówi się także o aksjologicznej racjonalności pedagogiki (zob. U. M o r s z c z y ń s k a, *Racjonalność w badaniach pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 370-382).

²⁸ Zob. T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 43.

Jan Paweł II podkreśla w encyklice *Fides et ratio*, że człowiek „nie może przecież oprzeć swego życia na czymś nieokreślonym, na niepewności albo na kłamstwie, gdyż takie życie byłoby nieustannie nękane przez lęk i niepokój” (nr 28). Dlatego papież przypomina znaczący fakt, definiując niejako człowieka, że jest tym, „który szuka prawdy” (nr 28), „jest zdolny do poznania prawdy; chodzi przy tym o poznanie, które dociera do prawdy obiektywnej” (nr 82).

Jan Paweł II widząc współczesne tendencje zaprzeczenia prawdzie samej w sobie, jak i możliwości jej poznania, pisze we wspomnianej encyklice, że wielkim, nieuniknionym i pilnym wyzwaniem naszych czasów dla naukowców jest przejście od „fenomenu do fundamentu” (nr 83). Dlatego nie można zatrzymywać się na samym doświadczeniu, ale refleksja racjonalna powinna docierać do poziomu istoty duchowej i do fundamentu, którym jest prawda (nr 83). Trzeba także przywrócić zaufanie do zdolności poznawczej rozumu (nr 84-85).

W związku z powyższymi analizami można stwierdzić, że ponieważ istnieje prawda obiektywna i rozum jest zdolny do odkrycia prawdy, badacz kierujący się realizmem krytycznym, wbrew gnozeologiczno-ontologicznemu antyrealizmowi, powinien urzeczywistniać w swojej pracy badawczo-dydaktycznej tezę, że „świat nie może być racjonalnie zmieniany, jeśli nie jest adekwatnie interpretowany, nauka zaś nie miałaby żadnego sensu (a przynajmniej byłaby innym rodzajem ludzkiej działalności), gdyby nie umożliwiała lepszej wiedzy o niezależnie istniejącej rzeczywistości”²⁹.

4. TROSKA O METODOLOGICZNE PODSTAWY TWORZENIA WIEDZY NAUKOWEJ

Metodologia pedagogiki jest częścią składową metodologii nauk. Jest meta-nauką (nauką o nauce) zajmującą się: a) zagadnieniem prowadzenia badań pedagogicznych (metodologia badań pedagogicznych); b) tworzeniem systemów naukowych; pojęć, praw, teorii, wraz z ich opisywaniem, wyjaśnianiem, definiowaniem, klasyfikowaniem, kontrolowaniem, uzasadnianiem twierdzeń,

²⁹ Zob. M. C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Rola krytycznej refleksji w procesie poznania pedagogicznego. Aksjologiczne aspekty przedmiotu poznania*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin: RW KUL 1997, s. 188.

prognozowaniem; c) ujmowaniem osiągnięć pedagogiki w formie mówionej i pisanej oraz obrazowej³⁰.

Troska o metodologiczne podstawy tworzenia wiedzy dotyczy więc sposobów i jakości badań pedagogicznych oraz sposobów i jakości wytwarzania wiedzy pedagogicznej, a w niej pojęć, praw i teorii. Na początek chodzi o metodologiczną świadomość badacza. Pedagogika jest dyscypliną wieloparadygmatyczną. Dlatego badacz powinien znać funkcjonujące w pedagogice (w nauce) paradygmaty, ich słabe i mocne strony. Badacz powinien mieć świadomość i znajomość reguł (normy metodologiczne oraz dyrektywy metodologiczne w postaci procedur-algorytmów lub heurystyk) ustalających uznane sposoby uprawiania badań w ramach danej dyscypliny naukowej³¹.

Niezwykle pomocna dla badacza jest tzw. kultura logiczna, będąca częścią kultury umysłowej. Jest ona swoistą samowiedzą metodologiczną oraz sposobem myślenia o nauce. Charakteryzuje się ona szacunkiem dla reguł poprawnego myślenia i mówienia. Zdaniem Andrzeja Bronka, w skład kultury logicznej badacza wchodzi następujące elementy: określone informacje z dziedziny logiki ogólnej; znajomość aparatury pojęciowej używanej przez wszystkie nauki (chodzi o podstawowe czynności wiedzy- i naukotwórcze, takie jak: wyjaśnianie, definiowanie, uzasadnianie, porządkowanie, rozumowanie, ustalanie prawidłowości, budowanie teorii naukowej) oraz nabycie określonych sprawności intelektualnych³².

Kultura logiczna w naukach humanistycznych i społecznych powinna wyrażać się w adekwatnym (prawdziwym) opisie i wiarygodnym wyjaśnianiu opisanych zjawisk. Sprzyja ona budowaniu wiedzy intersubiektywnie sprawdzalnej i intersubiektywnie komunikowalnej³³.

Świadomość metodologiczna badacza i kultura logiczna to dopiero początek w procesie działań naukowo-badawczych. Wieloparadygmatyczność współczesnej pedagogiki, przy równoczesnej wielości typologii paradygmatów, domaga się wnikliwego poznawania struktury każdego z nich oraz gotowości i należytego przygotowania do kompetentnego dialogu z paradygmatami

³⁰ Zob. S. P a l k a, *Metodologia pedagogiki*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2004, s. 209-210.

³¹ Zob. E. P i o t r o w s k i, *Psychologiczne uwarunkowania badań w pedagogice*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 404-408.

³² Zob. R. Ł y c z e k, *O kulturze logicznej*, w: *Metodologia: tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 95.

³³ Zob. tamże, s. 93-112.

w pedagogice. Dariusz Kubinowski wskazuje na trzy podstawowe wyjściowe warunki dla zaistnienia i rozwijania takiego dialogu³⁴:

1) Uznanie wieloparadygmatyczności pedagogiki, co w konsekwencji oznacza szacunek dla odmiennych tradycji badawczych, z równoczesnym prawem do rzeczowo udokumentowanej krytyki naukowej.

2) Przestrzeganie zasady mówiącej o tym, że paradygmatyczność nie może kłócić się z zasadą adekwatności metody badawczej względem przedmiotu badań. Jest to niepodważalny fundament wszelkich metodologii badań pedagogicznych.

3) Dążenie do uzgodnienia komplementarnego modelu paradygmatu pedagogicznego, z uwzględnieniem wymiaru ontologicznego, epistemologicznego, metodologicznego, etycznego, aksjologicznego, teleologicznego, prakseologicznego oraz bezwzględne przestrzeganie w każdym działaniu naukowo-badawczym wymogu określenia przyjętego paradygmatu wraz z konsekwentnym stosowaniem jego założeń, aby możliwa była jego racjonalna ewaluacja.

Ad 1) Wieloparadygmatyczność jest faktem. W badaniach jakościowych ważne jest otwarcie się badacza na „niespodziankę”, tzn. na taki stan rzeczy, który jest nieprzewidywalny na wstępie. Zmienność rzeczywistości (dynamika) i wielość paradygmatów w jej badaniu mogą powodować poczucie ubezwłasnowolnienia badacza. Na szczęście badacz może i powinien używać rozumu i zdolności krytycznej refleksji nad własnym działaniem naukowo-badawczym oraz innych. Prawo do rzeczowo udokumentowanej krytyki naukowej chroni między innymi badacza, zachęcając go do tego, aby nie realizował bezkrytycznie „przepis na badania”, tzn. aby nie poddawał się mechanicznie procedurze/metodzie danego paradygmatu. Krytyczna refleksja chroni również poziom naukowości wytwarzanej wiedzy³⁵ i przeciwdziała instytucjonalizacji nieodpowiedzialności oraz kreowaniu społeczeństwa niewiedzy³⁶.

Ad 2) Pedagog-badacz powinien umieć „osadzić” swoje działania naukowo-badawcze w jednym z trzech modeli uprawiania pedagogiki: scjentyistycznym, hermeneutycznym lub prakseologicznym, w zależności od stawianych sobie celów. Celem pedagogiki uprawianej w modelu scjentyistycznym (empi-

³⁴ Zob. D. K u b i n o w s k i, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 44.

³⁵ Zob. D. U r b a n i a k - Z a j ą c, *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, s. 243-244.

³⁶ Zob. M. S z t a b a, *Krytyczna rola uczonych/badaczy wobec instytucjonalizacji nieodpowiedzialności. Refleksje pedagoga społecznego*, w: *Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialności*, (Studia nad wiedzą, t. VII), red. J. Szymczak, M. Zemło, A. Jabłoński, Lublin: Wydawnictwo KUL [publikacja w druku].

rycznym) jest bowiem wyjaśnianie zmiany w jednostce, celem pedagogiki hermeneutycznej – interpretowanie zmiany z punktu widzenia ważnych życiowo i aktualnych wartości, zaś celem pedagogiki uprawianej w modelu prakseologicznym jest poszukiwanie sposobów zmiany w jednostce. Opowiedzenie się badacza za określonym sposobem rozumienia pedagogiki, wraz z adekwatną diagnozą sytuacji badawczej, wiąże się z przyjęciem odmiennego nastawienia percepcyjnego, a następnie ze sposobem prowadzenia badań i zastosowania adekwatnej metodologii badań pedagogicznych³⁷.

Ad 3) Trzeci warunek podany przez Kubinowskiego do zaistnienia i rozwoju dialogu paradygmatów w pedagogice wskazuje na potrzebę uwzględnienia kryteriów (sformułowane i sprecyzowane reguły normujące praktykę badacza na podstawie treści zaleceń metodologicznych) tworzenia wiedzy naukowej, ewaluacji jej wytworów oraz towarzyszących ich powstaniu praktyk.

Jacek Piekarski zauważa, że w dobie dzisiejszej pluralizacji, subiektywizacji i ambiwalencji działań naukowo-badawczych dostrzegalny jest chaos panujący w myśleniu o edukacji (swoista „wieża Babel”), spowodowany między innymi takimi zjawiskami, jak: niezwykle rozproszenie tematyczne (rozproszenie obiektywności – Z. Bauman); zaciemnienie pola epistemologicznego (Z. Kwieciński); „panpedagogizm” (pedagogika raczej się rozszerza niż rozwija, gubiąc sobie właściwe pole eksploracji); „gwiazdorstwo” naukowców, związane z zaspokajaniem środowiskowego popytu na konkretne idee; „bawienie się wielością” (J. Rutkowiak); permissywnizm metodologiczny (wielość rozwiązań metodologicznych); tolerancja metodologiczna (zubożenie względem jakości stosowanej metodologii); instytucjonalizacja metodologicznej zasady wątplenia wraz z instytucjonalizacją normy niekrytykowności³⁸; urynkowanie nauki, w tym badań nad edukacją³⁹.

Piekarski po omówieniu tych zjawisk wpływających na obniżenie poziomu wiedzy pedagogicznej, a co za tym idzie – wpływających na deficyt naukowości tej wiedzy, postuluje ustalenie i zachowywanie „minimum racjonalności reguł tworzenia wiedzy pedagogicznej”, które można ująć w kilka grup zasad⁴⁰.

³⁷ Zob. Piotrowski, *Psychologiczne uwarunkowania badań w pedagogice*, s. 407-408.

³⁸ Zob. J. Piekarski, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerancją*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, s. 151-157, 163-172.

³⁹ Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.

⁴⁰ Zob. Piekarski, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej*, s. 157.

Pierwsza grupa zasad wskazuje na potrzebę **respektowania reguły ciągłości wiedzy**, mimo współczesnych tendencji do detradycjonalizacji jej ciągłości. Ciągłość wiedzy nie wiąże się z prostym jej kumulowaniem (dodawaniem), ale z zachowaniem i rozwijaniem podzielanych teorii, reguł racjonalności, wartości oraz wspólnie rozwijane poszukiwania interpretacyjne, które leżą u podłoża zmian. Należy więc według tej reguły poszukiwać w tradycji ugruntowanej wiedzy oraz możliwie najlepszych rozwiązań metodologicznych⁴¹. Badacz pedagog powinien wiedzieć, że jest tzw. *paedagogia perennis*, łącząca wszystkie pokolenia i przekazująca to, co najcenniejsze w wiedzy i praktyce pedagogicznej⁴².

Drugą grupę zasad stanowią **reguły (kryteria) koherencji, czyli spójności wiedzy**. Reguła ta normuje metodykę postępowania badawczego, zasady tworzenia wypowiedzi naukowych, budowanie teorii i sposoby wnioskowania oraz określa warunki krytyki tworzonej wiedzy. Dzięki zachowaniu reguły koherencji możliwe jest wyodrębnienie różnych odmian wiedzy oraz ich transmisja. Oczywiście spójność wiedzy nie zależy tylko od metodologicznych reguł jej tworzenia (poziomu rygoru metodologicznego), ale także od procesu instytucjonalizacji wiedzy⁴³.

Kolejną grupę zasad stanowią **reguły (kryteria) translacji**, w świetle których różnorodne typy wypowiedzi są odnoszone do siebie, podlegając przy tym przekształceniom i uzyskując statusu uprawnionej obecności w ramach danej dyscypliny. Regule tej towarzyszą różnorodne zalecenia metodologiczne, które obejmują między innymi: zasady definiowania, wprowadzania nowych pojęć, kategorii, terminologicznej konwencji itd.

Każda wiedza ma swój własny, stosowny język, co oczywiście nie oznacza, że każdy język wyrażania wiedzy jest jednakowo stosowny i uprawniony. Niewątpliwie język jako medium komunikacji zależy od kulturowych mechanizmów przekazu wiedzy oraz społecznych form jej utrwalania. W procesie tworzenia wiedzy pedagogicznej (naukowej) trzeba być czujnym i odpowiedzialnym. Mając na uwadze wszechobecny proces mediatyzacji wiedzy (tworzenie wspólnoty wiedzy poza profesjonalnymi, instytucjonalnymi ośrodkami jej tworzenia) wpływający na różnicowanie się twórczości naukowej w pedagogice, czy nawet – jak zauważył Zbigniew Kwiecieński – na

⁴¹ Zob. tamże, s. 157-158; zob. A. B r o n k, *Poznawcza rola tradycji*, w: *Metodologia: tradycja i perspektywy*, s. 21-34.

⁴² Zob. M. N o w a k, *Treści i źródła badań pedagogicznych*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, s. 21-34.

⁴³ Zob. P i e k a r s k i, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej*, s. 158-159.

„powrót do epoki felietonu” w pracach naukowych, należy dążyć do precyzji i jasności pojęć, kategorii oraz języka⁴⁴.

W procesie tworzenia języka naukowego i posługiwania się nim w wiedzy naukowej, należy dostrzegać nie tylko wpływ różnych czynników społeczno-kulturowych na język (nieraz wpływ zamierzony związany z ideologią i władzą), ale także wpływ języka na kształtowanie się społeczeństwa i jego zdolności percepcji. To już nie jest tylko zagadnienie metodologiczne, ale głęboko etyczne – odpowiedzialność za jakość języka funkcjonującego w danej dyscyplinie naukowej.

Należy bowiem mieć świadomość wzajemnego związku między językiem, poznaniem a społeczeństwem⁴⁵. Liczne współczesne badania nad językiem wskazują na podstawowy fakt, że każdy naturalny język, będący językiem określonej grupy społecznej, wiąże się jakoś z całokształtem różnorodnych uwarunkowań jej codziennej egzystencji. To znaczy, że w języku używanym przez dane społeczeństwo „odbijają się”, albo lepiej powiedzieć: są uwzględnione przede wszystkim te aspekty rzeczywistości, które dla danej społeczności są egzystencjalnie najważniejsze⁴⁶. Wspólne życie członków danego społeczeństwa, problemy i trudności ujednolicają ich sposoby myślenia i odbierania rzeczywistości. W taki sposób kształtuje się charakterystyczny dla danej grupy społecznej pogląd na świat oraz wspólny język, w którym ten pogląd na świat wyraża się, „odbija”. Dlatego też każde nowe pokolenie, przyswajając sobie swój język rodzimy, przyswaja sobie także właściwe temu językowi preferencje odnośnie do ważnych aspektów rzeczywistości (podkreśla „waż-

⁴⁴ Zob. tamże, s. 159-160.

⁴⁵ W dziejach myśli ludzkiej Arystoteles był tym, który jako pierwszy sformułował trychotomię: język – myślenie – rzeczywistość, rewidując tym samym istniejącą dychotomię eleatów: język – rzeczywistość, wprowadzając człon pośredni, czyli myślenie podmiotu poznającego. Do dzisiaj otwartą kwestią zostaje problem wzajemnego stosunku pomiędzy językiem, myśleniem i rzeczywistością (zob. A. E. S z o ł t y s e k, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Kraków: Impuls 2013). Zagadnienie to analizuję i prezentuję w artykule *Nowomowa jako sposób kreowania społeczeństwa niewiedzy* [artykuł w druku].

⁴⁶ J. Conrad podaje, że np. w społeczeństwie Eskimosów, gdzie kultura jest ściśle związana z samą egzystencją, nie istnieje wypracowane słownictwo techniczne, natomiast rozbudowane jest słownictwo związane ze śniegiem. Podobnie Czukcze, tj. Eskimosi z Syberii, mają rozległe słownictwo dotyczące reniferów, od których zależy życie ich plemienia. Oprócz wielu słów, oznaczających wielkość, płęć i wzrost poroża, istnieje w ich języku 26 różnych słów opisujących sam kolor skóry renifera (zob. R o Ź d Ź e ń s k i, *Filozofia poznania*, s. 260-261).

ne”, a mało znaczące pomija). Tak więc język jest najściślej związany z owym intelektualnym uzdolnieniem „chwytania” rzeczywistości⁴⁷.

Ponieważ język wyznacza granice tego, co może być powiedziane, należy dążyć do jasności języka i pojęć. W związku z tym faktem potrzeba dokonywać krytycznej analizy form wypowiedzi, sposobu jej konstruowania oraz sposobu jej porządkowania. Janusz Gnitecki wskazuje na potrzebę rozpoznawania natury sprzeczności wielu nazw, sensów i znaczeń w języku, a następnie ich zrównoważenie i uspoźnienie na różnych poziomach. Dlatego w kontekście pogłębiającego się chaosu teoriopoznawczego i metodologicznego przypomina on o zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności, które mówią o tym, że sprzeczności i przeciwieństwa są potrzebne i nie trzeba ich likwidować, ale należy doprowadzać do zrównoważenia⁴⁸.

Kolejną grupę zasad stanowiących „minimum racjonalności reguł tworzenia wiedzy pedagogicznej” prezentują **reguły (kryteria) użycia wiedzy**. Użyteczność, stosowalność czy wręcz skuteczność danej wiedzy też są normowane odpowiednimi zasadami metodologicznymi, które wiążą wiedzę z praktyką działania. Przy tworzeniu wiedzy naukowej należy także mieć na uwadze jej użyteczność (stosowalność). Działalność naukowo-badawcza ma bowiem służyć nie tylko tworzeniu nowej wiedzy, ale także przyczyniać się do rozwiązywania aktualnych problemów i korzystnej zmiany.

Wśród reguł użycia wiedzy znajduje się złożony układ kryteriów trafności badań ilościowych, na które wskazują między innymi następujący badacze: Joseph Maxwell – trafność opisu, trafność interpretacyjna, trafność teoretyczna, trafność uogólnień (wewnętrzna oraz zewnętrzna), trafność wartościowań, trafność emancypacyjna (korzysta zmiana sytuacji osób badanych), oraz Patti Lather – trafność pomiaru (triangulacyjnego), trafność pojęć, trafność konfrontacyjna, trafność katalityczna, a także Steinar Kvale – trafność komunikacyjna, trafność pragmatyczna⁴⁹.

Zaproponowane przez J. Piekarskiego „minimum racjonalności reguł tworzenia wiedzy pedagogicznej” w ramach danego paradygmatu, może pomóc w wytwarzaniu adekwatnej do rzeczywistości wiedzy, w przełamywaniu

⁴⁷ Zob. tamże, s. 243-262; R. K w a ś n i c a, *Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości*, w: *Język a kultura*, t. I, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski 1988, s. 31-60.

⁴⁸ Zob. J. G n i t e c k i, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin: RW KUL 1997, s. 210-218.

⁴⁹ Zob. P i e k a r s k i, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej*, s. 161-162.

„zniewalającej niepewnością” wiedzy, czy też w pokonywaniu metodologicznej bezradności, która dowolność badań chroni mocą niepewności, a niepewność osłania mocą dowolności!⁵⁰

Równocześnie wspomniane wcześniej zabiegi przyczyniają się do uwiarygodnienia po części danego paradygmatu, wskazania kryteriów waloryzacji praktyki badawczej w jego ramach oraz stają się podstawą do rzetelnego dialogu między konkretnymi paradygmatami bez pozorów i kompromitujących kompromisów⁵¹. Być może będzie to początek tworzenia nowej wiedzy opartej na metodologicznie poprawnej integracji dwóch typów wyjaśniania rzeczywistości społecznej: nomotetycznego i idiograficznego⁵².

Analizując metodologiczne podstawy procesu tworzenia wiedzy pedagogicznej (naukowej), nie można nie wspomnieć o tzw. badaniach interdyscyplinarnych i związanych z nimi problemami.

Stanisław Palka po wykazaniu *differentia specifica* takich pojęć, jak: badania interdyscyplinarne, badania transdyscyplinarne, badania multidyscyplinarne oraz badania z pogranicza, stwierdza, że „badania interdyscyplinarne polegają na łączeniu elementów dwu lub więcej dyscyplin, ale bez stosowania nadrzędnego paradygmatu. Jest to łączenie pojęć, metod, procedur badawczych, danych pochodzących z różnych dyscyplin naukowych [...]”⁵³. Natomiast badania transdyscyplinarne „obejmują taki rodzaj badań, w którym problemy rozwiązywane są dzięki zastosowaniu paradygmatu ogarniającego kilka dyscyplin naukowych”⁵⁴.

W związku z powyższym rozumieniem badań interdyscyplinarnych powstają pytania otwarte, dotyczące tego, czy tak pojęte badania interdyscyplinarne nie są tym samym, co „metodyczny eklektyzm” (P. Sztompka)? Czy nie należy spojrzeć na eklektyzm jako metodę (strategię) szczególnie kreatywną?

⁵⁰ Zob. tamże.

⁵¹ Zob. tamże, s. 162-173.

⁵² Krzysztof Rubacha żywi nadzieje na to, że istnieje w nauce możliwość powiązania wyjaśnienia rzeczywistości społecznej w sposób nomotetyczny i idiograficzny. Pierwszy rodzaj wyjaśniania charakterystyczny jest dla paradygmatu pozytywistycznego, posługującego się badaniami ilościowymi i prowadzącego do ustalenia prawidłowości procesów edukacyjnych. Z kolei wyjaśnianie idiograficzne charakterystyczne jest dla paradygmatu humanistycznego, który odkrywa konteksty, jednostkowość i swoistość procesów edukacyjnych, posługując się badaniami jakościowymi (zob. K. R u b a c h a, *Prawidłowości i/lub konteksty jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, s. 55-62).

⁵³ Zob. S. P a l k a, *Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 340.

⁵⁴ Tamże.

Czy nie przyszedł czas, aby zmienić sens tego „wsobnie heurystycznego «przezwicka»” odnoszonego do eklektyzmu i nie zacząć budować teorii eklektyzmu jako działania badawczego, w którym „świadomy sobie eklektyzm może stanowić obecnie jedyną podstawę dla tych dążeń, które występują pod wzniosłymi hasłami «interdyscyplinarności» i «integracji wiedzy»⁵⁵. Niewątpliwie sama idea badań interdyscyplinarnych i im podobnych domaga się jeszcze głębokiego namysłu nad ich istotą, funkcją i ograniczeniami⁵⁶.

Analiza procesu tworzenia wiedzy (języka, pojęć, kategorii, teorii, zasad argumentowania itp.) wskazuje na potrzebę przeciwdziałania metodologicznemu tolerancyzmowi na rzecz stałej dyskusji, krytycznego konfrontowania przyjmowanych rozwiązań, dbałości o rzetelność metodologiczną, znajomości struktury poszczególnych paradygmatów. Tylko droga świadomości metodologicznej i racjonalnej oraz krytycznej metodyki może ustrzec wiedzę naukową przed iluzjami, eliminując ze struktury wiedzy tę jej część, która nie podlega minimum racjonalności reguł i z zasady jest antymetodologiczna⁵⁷.

5. TROSKA O AKSJOLOGICZNO-ETYCZNE PODSTAWY TWORZENIA WIEDZY NAUKOWEJ

Kiedy naukę ujmuje się jako system zdań lub rezultat dociekań badawczych, można mówić o jej aksjologicznej neutralności, gdyż nauka stanowi cel immanentny, który nie może być zamiennie traktowany z celami heteronomicznymi. Jeżeli zaś naukę rozumiemy jako czynność, a więc działalność badawczą zorientowaną na określony cel, to nie możemy już mówić o aksjologicznej neutralności⁵⁸.

Aksjologiczne zaangażowanie badacza np. w procesie tworzenia wiedzy widoczne jest w takich czynnościach, jak wyjaśnianie i uzasadnianie. Podsta-

⁵⁵ Zob. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009, s. 311.

⁵⁶ Zob. *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.

⁵⁷ Niewątpliwie ideologia postmodernizmu i tworzone w jej nurcie współczesne kierunki pedagogiczne (np. antypedagogika, postpedagogika), choć chce być traktowana jako współczesny paradygmat pedagogiczny (a nawet edukacyjny), w rzeczywistości z natury jest antymetodologiczna (zob. M. N o w a k, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: WAIp 2008, s. 145-146).

⁵⁸ Zob. Z. H a j d u k, *Nauka a wartości. Aksjologia nauki*, Lublin: TN KUL 2008, s. 269-270.

wowe dla teorii poznania naukowego pojęcia racji, racjonalności, uzasadniania, wyjaśniania są wartościujące, normatywne i obiektywne. Obiektywny charakter wartości epistemicznych pozwala odróżnić przekonania zasadne od bezzasadnych. Naczelną wartością poznawczą wiedzy naukowej jest prawda, która w koncepcji nauki Karla R. Poppera, jak i dla stanowiska metodologicznego realizmu krytycznego stanowi cel nauki. Prawdę wspomagają inne wartości, takie jak: precyzja, ogólność, spójność, prostota, owocność, które racjonalnie ukierunkowują decyzje naukowców⁵⁹.

Wiedza pedagogiczna oprócz tego, że jest tworzona przez badaczy, którzy dokonują wyborów, porównują, oceniają, orzekają charakter dokonań i wyników naukowych (a więc poruszają się w świecie jakiś wartości), ma konkretny cel, tj. służba na rzecz edukacji, wychowania i kształcenia dla dobra rozwojowego każdego i całego człowieka⁶⁰. Pedagog-badacz nie może więc poprzestać tylko na wartościach epistemicznych. W swojej pracy naukowo-badawczej stosując podstawową zasadą etyczną – *primum non nocere*, powinien kierować się wartościami etycznymi, do których obok prawdy należy zaliczyć dobro; odpowiedzialność powiązaną z odwagą i ostrożnością (w tym odpowiedzialność za przyszłość); uczciwość wobec poprzedników, innych pracowników naukowych; rzetelność badawczą⁶¹.

Im więcej prawdy o dobru człowieka i otaczającym go świecie, im więcej miłości do prawdy i dobra, tym wiedza staje się bardziej ludzka, tzn. na usługach autentycznego rozwoju osoby i społeczeństwa, w którym ona żyje i działa. Benedykt XVI podkreśla w encyklice *Caritas in veritate*, że miłość czyniona w prawdzie potrzebna jest w procesie autentycznego „ulepszania” świata, jego diagnozy i adekwatnej prognozy. Papież wskazuje zarazem na dobroczynny związek miłości z wiedzą, zauważając, że „miłość nie wyklucza wiedzy, co więcej, domaga się jej, krzewi ją i ożywia od wewnątrz. Wiedza nie jest nigdy tylko dziełem inteligencji. Można ją oczywiście sprowadzić do kalkulacji lub doświadczenia, ale jeżeli ma być wiedzą zdolną ukierunkować człowieka w świetle pierwszych zasad i jego ostatecznych celów, powinna być «przyprawiona solą» miłości. Działanie bez wiedzy jest ślepe, a wiedza

⁵⁹ Zob. tamże, s. 301-318.

⁶⁰ Problematyka aksjologiczna zawsze była obecna w pedagogice naukowej, prowadząc nawet w początkach XX wieku do powstania tzw. pedagogiki normatywnej. Po czasie kontestacji i odrzucania problematyki aksjologicznej w imię aksjologicznej neutralności widoczny jest powrót do tej problematyki (zob. N o w a k, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 325-328).

⁶¹ Zob. J. L i p i e c, *Etyka badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 357-369.

bez miłości jałowa. Istotnie, «Ten bowiem, kto kieruje się prawdziwą miłością, usilnie wyteża swój umysł, by odkryć przyczyny nędzy i znaleźć sposoby jej zwalczania i zdecydowanego przezwyciężenia». W obliczu zjawisk, które mamy przed sobą, miłość w prawdzie wymaga przede wszystkim poznania i zrozumienia, ze świadomością i poszanowaniem specyficznej kompetencji każdego poziomu wiedzy. Miłość nie jest późniejszym dodatkiem, załącznikiem do zakończonej już pracy różnych dyscyplin, lecz prowadzi z nimi dialog od samego początku. Wymogi miłości nie sprzeciwiają się wymogom rozumu. Wiedza ludzka jest niewystarczająca, a konkluzje płynące z wiedzy nie będą mogły nigdy wskazywać samodzielnie drogi prowadzącej do integralnego rozwoju człowieka. Trzeba zawsze iść dalej: wymaga tego miłość w prawdzie. Jednak pójście dalej nie oznacza nigdy abstrahowania od konkluzji rozumu, zaprzeczania jego wyników. Nie ma inteligencji, a potem miłości: istnieje miłość ubogacona inteligencją oraz inteligencja pełna miłości⁶².

Prawda, dobro, piękno, miłość i odpowiedzialność chronią wiedzę przed iluzjami i indoktrynacją, służąc rozwojowi samego badacza (prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, piękno kształtuje uczucia) jak i tych, do których wiedza ta dociera. Dlatego autentyczne wartości powinny znajdować się u podstaw procesu tworzenia wiedzy naukowej. Wtedy wiedza pedagogiczna nie będzie już tylko wiedzą nad edukacją i o edukacji, ale dla edukacji⁶³.

6. WOŁANIE O ODWAGĘ ROZUMU PRAWEGO

Troska o ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczno-etyczne podstawy tworzenia wiedzy pedagogicznej, to fundament w procesie powstawania racjonalnej, prawdziwej wiedzy w ramach danej nauki.

Benedykt XVI analizując w encyklice *Caritas in veritate* kondycję współczesnych ludzi zauważa, że są oni dotknięci różnymi odmianami ubóstwa, będącymi konsekwencją wielopostaciowego kryzysu. Najgłębszą jednak postacią obecnego ubóstwa jest samotność i związane z nią wyalienowanie człowieka. Papież napisze w związku z tą uwagą, że „człowiek jest wyalienowany, kiedy jest sam albo oderwany od rzeczywistości, kiedy rezygnuje z myślenia i wiary w pewien Fundament. Cała ludzkość jest wyalienowana wtedy, gdy powierza

⁶² B e n e d y k t XVI, Encyklika *Caritas in veritate* (29.06.2009), nr 30.

⁶³ Zob. N o w a k, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, s. 23-28; C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, *Rola krytycznej refleksji w procesie poznania pedagogicznego*, s. 189-195.

się tylko ludzkim projektom, fałszywym ideologiom i utopiom”⁶⁴. Troska o analizowane powyżej podstawy tworzenia wiedzy zapobiega włączaniu do autentycznej wiedzy naukowej ideologicznych i utopijnych projektów, fałszujących prawdę o człowieku i otaczającym go świecie. Dlatego Benedykt XVI uważa, że dla przezwyciężenia różnorodnego kryzysu, jaki ogarnia współczesny świat, „potrzebny jest nowy rozmach w myśleniu”, na podstawie prawego rozumu, tzn. kierującego się prawdą o rzeczywistości⁶⁵.

Ważnym dopełnieniem myśli Benedykta XVI jest obecne w nauczaniu Jana Pawła II ustawiczne wołanie o potrzebę odzyskiwania „mądrościowego” wymiaru nauki, związanego z poszukiwaniem ostatecznego i całościowego sensu życia oraz uświadamianiem sobie najwyższych wartości. W praktyce oznacza to dostrzeganie w badanych zjawiskach nie tylko wymiaru socjologicznego, kulturowego czy też psychologicznego, ale także filozoficznego i teologicznego. Dążenie bowiem do integralnego ujmowania badanej rzeczywistości, przy równoczesnej trosce o podstawy tworzonej wiedzy, jawi się jako skuteczna droga do przeciwdziałania różnego rodzaju iluzjom i formom nihilizmu⁶⁶.

BIBLIOGRAFIA

- B e n e d y k t XVI: Encyklika *Caritas in veritate*. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie (29.06.2009).
- B r o n k A.: Poznawcza rola tradycji, w: *Metodologia: tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 21-34.
- C h u d y W.: Nowe perspektywy filozofii chrześcijańskiej, w: *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin: PTTZA 2000, s. 77-89.
- C z e r e p a n i a k - W a l c z a k M.: Rola krytycznej refleksji w procesie poznania pedagogicznego. Aksjologiczne aspekty przedmiotu poznania, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin: RW KUL 1997, s. 187-195.
- D ł u b a c z W.: Fideizm, racjonalizm i bezkrytyczny pluralizm, w: *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin: PTTZA 2000, s. 203-211.
- G n i t e c k i J.: Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin: RW KUL 1997, s. 210-218.

⁶⁴ B e n e d y k t XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, nr 53.

⁶⁵ Tamże. Wołanie o „rozmach w myśleniu” sprzeciwia się proklamacji ojca postmodernizmu Francisca Fukuyamy, który mówił o „końcu myślenia”, mającym nastąpić wraz z upadkiem komunizmu w 1989 r.

⁶⁶ Zob. J a n P a w e ł II, Encyklika *Fides et ratio*, nr 81.

- G u t e k G. L.: Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, Gdańsk: GWP 2003.
- H a j d u k Z.: Nauka a wartości. Aksjologia nauki, Lublin: TN KUL 2008.
- H e j n i c k a - B e z w i ń s k a T.: Tworzenie – przekazywanie – wykorzystanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych), w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 41-53.
- Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między idea a praktyką, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.
- J a n P a w e ł II: Encyklika *Evangelium vitae*. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego (25.03.1995).
- J a n P a w e ł II: Encyklika *Fides et ratio*. O relacjach między wiarą a rozumem (14.09.1998).
- J a n P a w e ł II: List do Rodzin (02.02.1994).
- J a w o r s k a - W i t k o w s k a M.: Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009.
- K i e r e ś H.: „Fides et ratio” a modernizm i postmodernizm, w: Rozum otwarty na wiarę, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin: PTTzA 2000, s. 185-196.
- K u b i n o w s k i D.: Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010, s. 29-44.
- K w a ś n i c a R.: Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości, w: Język a kultura, t. I, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski 1988, s. 31-60.
- L i p i e c J.: Etyka badań pedagogicznych, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010, s. 357-369.
- Ł y c z e k R.: O kulturze logicznej, w: Metodologia: tradycja i perspektywy, red. M. Walczak, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 93-112.
- M a r y n i a r c z y k A.: Dlaczego filozofia bytu?, w: Rozum otwarty na wiarę, red. tenże, A. Gudaniec, Lublin: PTTzA 2000, s. 67-76.
- Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010.
- M o r s z c z y ń s k a U.: Racjonalność w badaniach pedagogicznych, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010, s. 370-382.
- N o w a k M.: Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010, s. 15-28.
- N o w a k M.: Podstawy pedagogiki jako ogólna personalistyczna teoria rzeczywistości wychowania, w: Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne, red. A. Pluta, Częstochowa: Wydawnictwo WSP 1997, s. 46-59.
- N o w a k M.: Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa: WAIp 2008.
- P a l k a S.: Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. tenże, Gdańsk: GWP 2010, s. 338-353.
- P a l k a S.: Metodologia pedagogiki, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2004, s. 209-210.
- P a ź B.: M. A. Krąpiec, Ontologia, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. VII, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawajska, A. Szymaniak, Lublin: PTTzA 2006, s. 810-816.
- P i e k a r s k i J.: Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem, w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, red. tenże, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 151-173.

- P i o t r o w s k i E.: Psychologiczne uwarunkowania badań w pedagogice, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010, s. 404-408.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: GWP 2010.
- P o s s e n t i V.: Problem nihilizmu w „Fides et ratio”, w: Rozum otwarty na wiarę, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin: PTTzA 2000, s. 153-168.
- P o t u l i c k a E., R u t k o w i a k J.: Neoliberalne uwikłania edukacji, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.
- R o ź d ź e ń s k i R.: Filozofia poznania. Zarys problematyki, Kraków: WN PAT 2003.
- R u b a c h a K.: Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. II, red. Z. Kwieciński B. Śliwerski, Warszawa: PWN 2003, s. 59-67.
- R u b a c h a K.: Prawidłowości i/lub konteksty jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej, w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 55-62.
- Ś l i w e r s k i B.: Jaki paradygmat? w: Edukacja moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin: Verba 2007, s. 443-454.
- S z o ł t y s e k A. E.: Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2013.
- S z t a b a M.: Krytyczna rola uczonych/badaczy wobec instytucjonalizacji nieodpowiedzialności. Refleksje pedagoga społecznego, w: Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialności, (Studia nad wiedzą, t. VII), red. J. Szymczak, M. Zemło, A. Jabłoński, Lublin: Wydawnictwo KUL [publikacja w druku].
- S z t a b a M.: Nowomowa jako sposób kreowania społeczeństwa niewiedzy. Opis zjawiska i poszukiwanie dróg skutecznego przeciwdziałania mu, w: Kreowanie społeczeństwa niewiedzy, (Studia nad wiedzą, t. VI), red. J. Szymczak, M. Zemło, A. Jabłoński, Lublin: Wydawnictwo KUL 2014.
- S z t a b a M.: W trosce o wiedzę pedagogiczną/wiedzę w pedagogice wolną od iluzji. Część I, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 3, s. 5-27.
- U r b a n i a k - Z a j a c D.: W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja, w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, red. J. Piekarski, też, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, s. 233-253.

W TROSCE O WIEDZĘ PEDAGOGICZNĄ/WIEDZĘ W PEDAGOGICE
WOLNĄ OD ILUZJI
(CZĘŚĆ II)

S t r e s z c z e n i e

Wiedza pedagogiczna/wiedza w pedagogice tworzona jest w społecznym kontekście. Poznać stan wiedzy w pedagogice, to zarazem odkryć obecne w niej różne iluzje. Pedagogika bowiem, będąc dyscypliną z obszaru nauk społecznych i humanistycznych, korzysta z dorobku wielu nauk i tak jak one jest zagrożona różnorodnymi iluzjami. W drugiej części artykułu autor „poszukuje” sposobów przeciwdziałania iluzjom, tak w pedagogice, jak i w innych naukach, po-

przez świadomą troskę o ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne oraz aksjologiczne podstawy tworzenia i popularyzowania wiedzy naukowej.

Słowa kluczowe: wiedza pedagogiczna, wiedza w pedagogice, iluzje, antypedagogika, ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczne podstawy tworzenia wiedzy naukowej.

FOR THE SAKE OF PEDAGOGICAL EXPERTISE/KNOWLEDGE
IN PEDAGOGY FREE FROM ILLUSION
PART II

S u m m a r y

Pedagogical expertise/ knowledge in pedagogy is created in a social context. Knowing the state of knowledge in pedagogy, is also discovering various illusions. Because education is a discipline of a social sciences and humanities, it uses achievements of many sciences, and as they are, it is threatened by illusions. In the article the problem of sources and types was taken on, as well as processes of formation and distribution of pedagogical knowledge. Then the typology was presented, and ways of understanding the illusion. As an example of the illusion as it appears in the pedagogical knowledge in education, antipedagogy as well as gender pedagogy is presented. In light of the analysis made in this article, effective way to counter any illusions, in education as well as in other sciences, there's concern for ontological, epistemological, methodological and axiological basis for the creation and popularization of scientific knowledge.

Key words: pedagogical expertise, knowledge in pedagogy, illusions, antipedagogy, ontological, epistemological, methodological and axiological basis for the creation of scientific knowledge.