

LUCYNA DZIACZKOWSKA

AKADEMICKIE PROBLEMY Z METODOLOGIĄ PEDAGOGIKI

UWAGI WPROWADZAJĄCE

Artykuł ten nie jest kolejnym przyczynkiem do ukazania problemów związanych ze statusem pedagogiki jako nauki. Literatura pedagogiczna ostatnimi laty została bowiem bardzo wzbogacona w zakresie problematyki metodologicznej. Nie unikała nie tylko stawiania pytań w tej dziedzinie, ale również formułowała na nie odpowiedzi. Nie wszystkie z nich, oczywiście, można uznać za wystarczające, niektóre są kontrowersyjne i rodzą burzliwe dyskusje pomiędzy pedagogami (i nie tylko pomiędzy nimi). Wiele z pytań nadal domaga się podjęcia wysiłku sformułowania bardziej przekonujących odpowiedzi. Można jednak dostrzec po 1989 r. w publikacjach różnych autorów wyraźne tendencje otwierające drogę dyskredytowanym lub zapoznanym (niedocenianym) oraz nowym sposobom badań w polskiej pedagogice. Przede wszystkim zrehabilitowano fenomenologiczno-hermeneutyczną orientację w badaniach pedagogicznych, wielokrotnie podkreślano istotne znaczenie badań jakościowych w tworzeniu wiedzy pedagogicznej, wskazywano także potrzebę doskonalenia warsztatu pedagogów w obszarze badań ilościowo-empirycznych. Można powiedzieć, iż w publikowanych pracach zaakceptowano różnorodność rozwiązań metodologicznych w pedagogice oraz dostrzeżono możliwość ich komplementarności w rozpoznawaniu rzeczywistości wychowawczej i tworzeniu naukowej wiedzy o niej¹.

Dr hab. LUCYNA DZIACZKOWSKA – kierownik Katedry Filozofii Wychowania, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 30-950 Lublin; e-mail: lucyna.dziaczkowska@kul.lublin.pl

¹ Zob. S. P a l k a, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki, w: Orientacje w me-*

Rozważania poniższe nie tyle śledzą problemy, które są sygnalizowane przez najnowszą literaturę z zakresu metodologii pedagogiki, ile stanowią próbę oceny, w jakim stopniu przemiany w tej dziedzinie przenoszą się na sposoby uprawiania tej nauki w rzeczywistości akademickiej. Stąd w tytule znalazł się przymiotnik: „akademickie”. Może on rodzić różne skojarzenia (np. związane ze sztywnością „dyskursu akademickiego” – jego nieprzystawaniem do rzeczywistości). Tu chodzi o najprostsze znaczenie tego słowa, na ogół wysuwane na pierwsze miejsce w słownikach języka polskiego, gdzie „akademicki” znaczy tyle, co „dotyczący wyższych uczelni” – mający w nich miejsce.

Podjęwana kwestia jest trudna, bowiem wikła się jednocześnie w ważne zagadnienia metodologiczne oraz w sprawy akademickiej codzienności, realizującej się w sferze różnorodnych ludzkich zachowań. Głównym celem podjętych rozważań nie jest ostatecznie chęć naszkicowania jedynie jakiejś mniej lub bardziej fragmentarycznej diagnozy świadomości metodologicznej kadry dydaktyczno-naukowej pedagogów pracujących w uczelniach polskich, ale próba skonfrontowania zauważonych przez autorkę zjawisk z zadaniami pedagogiki, jakie tradycyjnie podejmowała ona jako nauka. Chodzi tu przede wszystkim o zadanie dociekania prawdy o wychowaniu, o jego złożoności oraz o formułowanie propozycji konstruktywnego wykorzystania tej prawdy na gruncie praktyki wychowawczej.

1. KULT EMPIRYCZNYCH BADAŃ ILOŚCIOWYCH I JEGO PUŁAPKI

Fakt ukazywania różnorodności dróg postępowania badawczego w publikacjach z zakresu metodologii badań pedagogicznych nie zawsze koreluje z krytycznym uznaniem tejże różnorodności w praktyce akademickiej (dodajmy tu ważną dygresję: w praktyce akademickiej mamy również do czynienia z uznaniem bezkrytycznym w tej dziedzinie, związanym z dużą dowolnością i przypadkowością w konstruowaniu własnego warsztatu metodologicznego). Potwierdzeniem tego bywają ostre spory na etapie zatwierdzania koncepcji, czy obrony rozpraw doktorskich, a także przy okazji oceniania i recenzowania prac magisterskich i licencjackich. W sporach tych wybrzmiewa niekiedy niezrozumienie specyfiki jakościowego warsztatu pracy badawczej w pedago-

gice. Za „badania” niektórzy pedagodzy wciąż uważają jedynie poszukiwania empiryczne (będzie o tym jeszcze mowa dalej), choć wielu z nich ma tak naprawdę na myśli głównie badania *quasi*-empiryczne, bowiem ich przedmiotem nie są poznawalne zmysłowo fakty (czego domaga się klasyczny empiryzm), ale opinie uczestników badań, czyli „świat subiektywnych doznań”, świadomie bądź nieświadomie zafałszowany niekiedy przez badanych albo też stronniczo i fałszywie odczytany przez badacza. Takich *quasi*-empirycznych (opartych głównie na metodzie sondażowej) badań jest bardzo wiele. Pozyskane z nich dane bywają dla badacza jedynym wskaźnikiem wartości poznawanego zjawiska. Nie są wówczas konfrontowane z innymi – bardziej „twardymi” wskaźnikami, czy chociażby nie zostają krytycznie omówione w kontekście aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej. W następstwie tego przynoszą czasami znacznie zdeformowany obraz rzeczywistości.

Przykłady takich deformacji stają się oczywiste i porażające w swojej wymowie, kiedy analizujemy wyniki niektórych badań, które powstały przed przełomem ustrojowym w Polsce – w okresie upowszechniania tzw. pedagogiki socjalistycznej. Krzysztof Konarzewski, przywołując niegdyś dane empiryczne, pozyskane w latach siedemdziesiątych minionego wieku przez innego autora, dotyczące „przekształcania się postaw [nauczycieli] «w kierunku wartości typu socjalistycznego»”, prawdopodobnie całkowicie słusznie powątpiewał w ich wiarygodność. W analizowanym przez Konarzewskiego przypadku badacz: „przeprowadził [...] stosowną ankietę wśród 360 nauczycieli i stwierdził, że za wartościami czysto religijnymi opowiedziało się tylko czterech badanych”². Wynik stał w jawnej sprzeczności z obrazem ówczesnej religijności Polaków. Konarzewski tłumaczył uzyskanie takiego wyniku przede wszystkim „gotowością odpowiadania na pytanie ankiety w sposób zgodny z oczekiwaniem badacza”³. Można tu jeszcze dodać, że chęć tej zgodności spotęgowana zapewne była również obawą respondentów przed zdemaskowaniem ich prawdziwych opinii. Pomimo zapewnień o anonimowości, badani w warunkach ustroju „demokracji socjalistycznej”, stosującego wobec swoich obywateli inwigilację, mieli poważnie nadwątlone zaufanie do drugiego człowieka.

Ten przykład z przeszłości tylko pozornie nie przystaje do naszych czasów. Także obecny ład polityczny nie jest w stanie zniwelować możliwości zafałszowania wyników badań empirycznych. I dzisiaj możliwe jest ze strony

² K. K o n a r z e w s k i, *Nauczyciel*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. tenże, Warszawa: PWN 1961, s. 163.

³ Tamże.

badacza wpisanie się w projekt badawczy realizujący konkretne zapotrzebowanie polityczne, manipulujący na przykład sposobem zadawania pytań respondentom. Z kolei po stronie badanego nie występuje już raczej tak silna obawa, jak niegdyś, że zostanie pozbawiony anonimowości. Może go natomiast cechować zwykła ludzka chęć „wypadnięcia dobrze” we własnych i cudzych oczach, przewyższająca chęć oddania prawdziwego obrazu własnej osoby. Stąd i dzisiaj wyniki badań opinii społecznej, wypowiedzi pojedynczych podmiotów, muszą podlegać szczególnej analizie krytycznej, w tym analizie porównawczej (z wieloma odniesieniami kulturowymi i zindywidualizowanymi wskaźnikami), pogłębiającej wiarygodność uzyskanych danych lub (co świadczyć będzie o dojrzałości i uczciwości badacza) ukazującej również możliwości podważenia ich pewności.

2. STAWIANIE HIPOTEZ

Inną kwestią sporną, poruszaną przez pedagogów funkcjonujących w rzeczywistości akademickiej, bywa wymóg stawiania hipotez, niekiedy zadekretowany jako konieczny element prac dyplomowych, pomimo iż w ramach badań jakościowych dopuszcza się, a czasem wręcz zaleca odstępianie od ich formułowania⁴. Patrząc z perspektywy zadań poznawczych i wymogów etycznych pedagogiki, nie budzi wątpliwości to, że obecność hipotez jest szczególnie pożądana i uzasadniona w postępowaniu empirycznym o charakterze eksperymentalnym, czy w badaniach w działaniu, gdzie sam badacz uczestniczy w dynamizowaniu badanej rzeczywistości. Ze względu na fakt, iż badania pedagogiczne są prowadzone na dość wrażliwej i podatnej na zranienia „materii” – na żywym człowieku, często w okresie przeżywanych przezeń trudności rozwojowych, badacz w tych przypadkach powinien bardzo poważnie przemyśleć możliwe konsekwencje swoich czynności. Co więcej, musi rzetelnie szukać takich konsekwencji, które w świetle istniejącej już wiedzy, ludzkiego doświadczenia i najbardziej prawdopodobnych przewidywań będą pozytywne – przyniosą uczestnikom badań korzyści rozwojowe. Naruszenie dóbr osobistych badanych, zaistniałe na skutek czynności badawczych, to poważny błąd badacza, który nie powinien w ogóle mieć miejsca. Logicznie wywiezione w procesie wnioskowania trafne hipotezy są w sytuacji tych dróg

⁴ T. P i l c h, T. B a u m a n, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2001, s. 279.

postępowania potwierdzeniem kunsztu naukowego badacza oraz wpisują się w wymogi etyczne badania pedagogicznego. Hipotezy zatem, w przypadku podjęcia badań empirycznych związanych z ingerowaniem przez badacza w rzeczywistość wychowawczą, powinny wskazywać na konstruktywne przemiany w procesie wychowania, a konkretnie – w dynamice osobowego rozwoju uczestników tego procesu. Nie chodzi tu, oczywiście, o formułowanie „na siłę” – wbrew logice takich hipotez. Badania pedagogiczne powinny bowiem – co oczywiste – obejmować także poznanie procesów destrukcyjnych, związanych z pseudowychowaniem⁵. Wówczas nie powinny być to jednak badania inwazyjne, które naruszałoby dobro osobiste wychowanka.

Szukając prawdy o wychowaniu i w tym procesie poszukiwania dochodząc do hipotez wskazujących na negatywne przemiany, pedagog musi wybierać inne drogi, niż osobiste zaangażowanie w tworzenie doświadczenia badanym osobom. Pożądaną drogą badań w takim przypadku może być droga weryfikacji zaistniałego już doświadczenia badanych, mającego udokumentowaną formę, albo nadającego się do rekonstrukcji (np. na podstawie wywiadu). Badania takie mogą mieć zarówno charakter ilościowy, jak i jakościowy. Wartość pedagogiczną ma tu jednak nie tyle wymowa liczb, pozwalająca określić, jak procentowo różnicuje się pewne zjawisko, ale przede wszystkim samo odkrycie różnorodności tegoż zjawiska – dotarcie do jego możliwych typów, a przy tym szczegółowe i głębokie rozpoznanie jego właściwości. Na odkrycie głębi poznawanych zjawisk nastawione są przede wszystkim badania jakościowe. Oferowane przez nie rozpoznanie może uwrażliwić również praktyków żywo zainteresowanych wiedzą teoretyczną na złożoność rzeczywistości wychowawczej, potrzebę jej uważnego odczytywania, konieczność odpowiedzialnego i twórczego mierzenia się z nią. Powyższe stwierdzenie nie wyraża wyższości tak tworzonej teorii nad doświadczeniem pedagogów-praktyków i jej dydaktycznej funkcji wobec ich doświadczenia. Jest natomiast pewnym postulatem co do jakości teoretycznej wiedzy o wychowaniu. Jakość ta wynikać powinna także z odwróconej relacji: gdzie mający żywe doświadczenie wychowania praktycy traktowani są przez badaczy jako twórcy czy inspiratorzy wiedzy pedagogicznej.

W przypadku badań jakościowych, zwłaszcza związanych z warsztatem hermeneutycznym, którego istotą jest poszukiwanie wszelkich możliwych znaczeń, kryjących się w badanych fenomenach, docieranie do ich głębi, stawianie hipotez ma inną rangę niż w empirycznych badaniach ilościowych.

⁵ J. F i l e k, *Filozofia jako etyka*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2001, s. 117.

W badaniach takich zwięźle i jednoznacznie sformułowana hipoteza niesie ze sobą zagrożenie ograniczenia zakresu poszukiwań prowadzonych przez badacza⁶. Precyzyjne formułowanie hipotezy wiązałoby się tu z realnym zagrożeniem znaczącej deformacji obrazu rzeczywistości, wymuszałoby na badaczu jedynie czynności weryfikujące jej (hipotezy) słuszność. Nie stawiając hipotezy w badaniach jakościowych, badacz – z założenia – zobowiązuje się, że będzie poszukiwał wszelkich możliwych odpowiedzi na postawione pytania, będzie dążył do identyfikacji w rzeczywistości wychowawczej wszelkich możliwych typów badanego zjawiska. Rezygnacja z formułowania hipotez nie jest zatem w tym przypadku objawem rezygnacji z rygorów badań, ale przeciwnie – przyjęciem trudnej powinności wzmożonego, szczególnie odpowiedzialnego, krytycznego i twórczego wysiłku w głębokim poznawaniu badanych realiów.

Powyższa swoista obrona możliwości niestawiania hipotez w badaniach jakościowych nie ma na celu nadwartościowania takiej drogi postępowania badawczego. Trudno przecież wyobrazić sobie sytuację, w której badacz wybierający określony przedmiot poznania, mający na jego temat wypracowane na podstawie literatury tegoż przedmiotu i własnego doświadczenia określone stanowisko, nie miałby żadnego przeczucia co do możliwych rozwiązań postawionych problemów badawczych. Stawianie hipotez jest elementem normalnego myślenia badacza, potwierdzającego jego kompetencje. We wspomnianych „przeczeniach” badacza kryją się zatem mniej lub bardziej wyartykułowane hipotezy badawcze, tworząc tzw. sferę przedrozumienia⁷. Wymóg rzetelności postępowania badawczego stawia przed badaczem postulat rozpoznawania tej sfery, identyfikowania jej ewentualnych zagrożeń i zdecydowanych prób wykraczania poza nią w poszukiwaniu prawdy o wychowaniu, czyli gotowości odrzucania przyjętych (niekoniecznie wyartykułowanych) hipotez w konfrontacji z rzeczywistością. Niestawianie hipotez nie powinno zatem stanowić obowiązującej mody w jakościowych badaniach pedagogicznych, ale powinno wiązać się ze świadomym uzasadnionym wyborem w tych sytuacjach, gdy trudne lub niemożliwe jest na podstawie dotychczasowej wiedzy i doświadczenia sformułowanie wyczerpującej, zwięźłej (czego wymaga hipoteza) odpowiedzi na postawione pytanie badawcze.

⁶ Zob. P i l c h, B a u m a n, *Zasady badań pedagogicznych*, s. 279.

⁷ K. A b l e w i c z, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne 2010, s. 110.

3. FILOZOFICZNO-EMPIRYCZNO-PRAKTYCZNY CHARAKTER BADAŃ PEDAGOGIKI

Niejednokrotnie w czasie dyskusji pedagogów na temat prowadzonych przez nich poszukiwań pada pytanie, czy mają one charakter teoretyczny, czy badawczy (choć pod tym pojęciem rozumie się tylko: „empiryczny”)? Przy takim niefortunnym przeciwstawieniu i nazewnictwie należałoby założyć, że prace teoretyczne nie są oparte na ich badaniach. Co zatem robi badacz tworząc pracę teoretyczną? Nie bada przedmiotu swojego poznania? Powyższe przeciwstawienie wprowadza poważne zakłócenia we właściwym rozumieniu tego, czym powinno być dla naukowca badanie i czym powinna być dla niego teoria. Trzeba tu koniecznie zauważyć, że retoryka ta funkcjonuje z dużą siłą w praktyce akademickiej u wielu pedagogów – zarówno w zakresie ich aktywności dydaktycznej i organizacyjnej na forum uczelni, jak i w twórczości naukowej, znajdującej swój wyraz w publikacjach.

Stosując powyższą retorykę, zapomina się, czym są w swojej istocie badania i czym jest w swojej istocie teoria. Badania nie oznaczają przecież tylko empirycznej drogi poszukiwań przez naukowca odpowiedzi na postawione problemy. Dotyczy to w szczególności pedagogiki, która może być określona jako nauka „filozoficzno-empiryczno-praktyczna”⁸ i jako taka musi być ujmowana „z całą zawartością poszczególnych określeń i ich tradycją w historii rozwoju metodologii badań naukowych”⁹.

Filozoficzny charakter pedagogiki wymaga stawiania pytań o charakterze ontologicznym – o sens poznawanych realiów wychowania, pytań fenomenologicznych – o istotę badanych zjawisk związanych z wychowaniem, także pytań epistemologicznych – związanych z procesem i regułami poznawania tych zjawisk. Pytania filozoficzne to „pytania podstawowe” – fundamentalne w poznaniu pedagogicznym. Szczególnie istotne w toku badań jakościowych o charakterze hermeneutyczno-fenomenologicznym. W badaniach takich nie przyjmuje się *a priori* określonego rozumienia badanego fenomenu, po to, by tylko zweryfikować przyjęte rozumienie empirycznie, lecz właśnie w toku koncepcyjnych poszukiwań badawczych dochodzi się jego istoty – wskazując na elementy składające się na jego całość. Elementy te (w hermeneutycznym ujęciu – „części”) służą następnie jako swoiste narzędzia badań głębszemu

⁸ M. N o w a k, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 15.

⁹ Tamże.

przyjrzeniu się wybranemu zjawisku, odczytaniu go w jego wymiarze holistycznym i w ogólniejszych kontekstach¹⁰. Ów wysiłek koncepcyjny, a nie samo poznanie empiryczne, również składa się na badanie naukowe. Metodolodzy podkreślają to choćby w definicji metody badań, że oto stanowi ją „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”¹¹.

Odpowiedź na pytania filozoficzne wymaga szczególnie głębokiego wysiłku poznawczego. Jest to wysiłek jak najbardziej badawczy! Nie można zatem zanegować badawczego charakteru pytań typu: Co jest istotą badanego zjawiska wychowawczego? Co stanowi istotę wybranego do badań określonego fenomenu ludzkiego istnienia i działania, badanego przez pryzmat wychowania? Zwłaszcza w badaniach jakościowych procedura dochodzenia do odpowiedzi na tego typu pytania stanowi procedurę badawczą, opartą na konkretnych zasadach logicznego myślenia i regułach wypracowanych przez filozofię (dedukcja, indukcja, reguły koła hermeneutycznego czy redukcji fenomenologicznej itp.). Nie można wymagać od badacza postępującego tą drogą tego, że oto w momencie rozpoczęcia badania już „ma wiedzieć” (założyć), co rozumie przez podstawowe pojęcia stosowane w pracy, gdyż proces dochodzenia do ich rozumienia czyni on ważną (czasem główną) częścią swoich poszukiwań.

W filozofii jest oczywiste, iż badacz, jakim jest na przykład etyk, stawia pytanie o istotę czynu moralnie dobrego. Nie zakłada on na samym początku, czym taki czyn jest (choć przecież zazwyczaj ma na ten temat naturalne przecucie), ale szczegółowo analizując fenomen czynu próbuje precyzyjnie określić tę istotę. Przebywając długą drogę intuicyjnego oraz metodycznego myślenia, dochodzi do jej uchwycenia, idąc dalej – odczytuje również realny sens badanego zjawiska. Analogiczny wysiłek w pedagogice nie jest identyfikowany przez niektórych jej reprezentantów jako badawczy. Związane z nim problemy traktowane są jako niezasadne, zbyt oczywiste, choć odpowiedzi na nie nie są wcale oczywistymi i wymagają właśnie przebycia konkretnej drogi (jak najbardziej) badawczej. Do szczególnie ważnych pytań badawczych tego typu (o charakterze filozoficznym) wciąż należą takie, jak: Co jest istotą

¹⁰ Por. K. A b l e w i c z, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, s. 40-41.

¹¹ A. K a m i ń s k i, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Rozprawy z pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Kraków: Wydawnictwo Ossolineum 1970, s. 37.

wychowania? Co jest istotą edukacji? Jakie są relacje pomiędzy fenomenami wychowania, edukacji, kształcenia itp. Żywa dyskusja w pedagogice na temat tych fundamentalnych kwestii wciąż nie ustaje, a brak jedności pedagogów w tym względzie zobowiązuje ich za każdym razem do ukazania argumentacji ukazującej drogę do przyjęcia określonego stanowiska.

Odpowiedzi na pytania filozoficzne w pedagogice mogą stanowić (i w wielu badaniach stanowią) podstawę budowania modeli i narzędzi diagnostyki wychowania. Dojście do odpowiedzi na pytanie o istotę badanego fenomenu pozwala zobaczyć ten fenomen w bardziej elementarnych jego częściach, a te z kolei pozwalają uważniej przyjrzeć się całemu badanemu zjawisku. Na przykład odczytanie wychowania jako zjawiska dynamizowanego biosem (siłą biologiczną), etosem (siłą obyczaju społecznego), agosem (siłą świadomego działania pedagogów-praktyków), losem (złożoną siłą „przypadku”, ludzkiej samokreacji i – w ujęciu chrześcijańskim – płynącego z miłości Bożej daru powołania człowieka) pozwoliło Stefanowi Kunowskiemu na głębsze zbadanie każdej z tych sił, rozpoznanie przez ich pryzmat dynamiki całego procesu wychowania i całościowego procesu rozwoju człowieka¹². Dojście do takich odpowiedzi może badaczowi empirykowi wyznaczyć kierunki pytań o uwarunkowania jakości działań wychowawczych w badanym zakresie.

Zdiagnozowanie rzeczywistości wychowawczej to kluczowe zadanie pedagogiki. Trafna wieloaspektowa diagnoza (klasyfikacyjna, typologiczna, genetyczna, znaczenia, fazy, rozwojowa¹³) daje bowiem podstawy do szukania możliwości wzmocnienia konstruktywnych dla wychowania przejawów badanych zjawisk, czy wyeliminowania zjawisk destruktywnych, a także zapobiegania tym ostatnim. W zakresie realizacji zadań diagnostycznych najbardziej kompetentna wydaje się pedagogika empiryczna, wraz z rozszerzeniem swojego przedmiotu na *quasi*-empirię. Niemniej jednak trzeba tu pamiętać, iż nawet w badaniu empirycznym może dojść do błędów w poznawaniu, a także „do tworzenia faktów sztucznie wywołanych” przez badacza¹⁴. Dlatego nie zawsze „gorszym” materiałem diagnostycznym jest materiał pozyskany z innych źródeł niż empiria, np. materiał w postaci danych zawartych w wiarygodnych dokumentach. Ponadto sama diagnoza nie stanowi uwieńczenia drogi

¹² S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2004, s. 171-259.

¹³ S. Z i e m s k i, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1973, s. 72-114.

¹⁴ S. P a l k a, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa: WSiP 1989, s. 36.

poszukiwań pedagoga. To, co jest szczególną cechą wyróżniającą pedagogikę na tle innych dyscyplin (a raczej subdyscyplin innych nauk) badających wychowanie, to poszukiwanie praktycznych odniesień odczytanego w sferze filozoficznej i empirycznej obrazu rzeczywistości wychowawczej.

Uznając to zadanie za powinność pedagogiki, Stefan Kunowski wskazywał na potrzebę poszukiwania przez tę naukę dróg zmierzających do „pełni człowieczeństwa”. Aby spełniać to zadanie, pedagogika musi ukierunkować swoje poznanie na „przedmiot formalny”, jakim jest: „dobro rozwojowe człowieka nie aktualnie pojęte, lecz realizujące się w przyszłości” (sam, aktualnie pojęty „wszechstronny rozwój człowieka w ciągu całego życia” stanowi materialny przedmiot poznania pedagogiki)¹⁵. Realizacja tego zadania pozwala uznać pedagogikę za naukę nie tylko teoretyczną, ale też praktyczną, a mówiąc jeszcze dokładniej: naukę łączącą swój empiryczno-normatywny charakter z charakterem teoretyczno-praktycznym. Przywołując fakty, pedagogika nie ucieka od ich oceny, wartościowania, od odpowiedzi na pytania: „jak powinno być”? Dając te odpowiedzi i odkrywając tajniki procesu wychowania, podpowiada rozwiązania ukierunkowane na „udoskonalenie praktyki” wychowawczej¹⁶. Ów normatywno-praktyczny charakter wiedzy pedagogicznej budzi jednak współcześnie poważny opór ze strony pewnej części osób tę wiedzę tworzących.

4. SPORY O ZASADNOŚĆ NORMATYWNEGO CHARAKTERU PEDAGOGIKI

Wspomniany wyżej opór został wyartykułowany niegdyś w pedagogice niemieckiej przez Wolfganga Brezinkę, który stwierdzał w wydanej w 1971 r. pracy *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, co następuje: „Z faktów nie da się wyprowadzić ani wartości, ani norm. Nie można w sposób logiczny pokonać różnicy między tym, jak jest, a tym, jak być powinno”¹⁷. Brezinka uznał za naukową jedynie pedagogikę ukierunkowaną teleologicznie oraz przyczynowo-skutkowo, która poszukuje „wyjaśnienia i metodycznego rozwiązania problemu wychowawczego”¹⁸. Nie przyznał natomiast statusu

¹⁵ K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 39.

¹⁶ Tamże, s. 39-40.

¹⁷ Za: H. B e r n e r, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, przeł. K. Natoniewska, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne 2006, s. 217.

¹⁸ Tamże, s. 218.

naukowości pedagogice praktycznej, jak również filozofii wychowania, które szukają odpowiedzi na „pytania dotyczące wartości i norm” wychowania. Przywołane stanowisko Brezinki odzwierciedlało sposób ujmowania zadań nauki w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego wieku w Niemczech Zachodnich i w innych krajach rozwiniętych, związany z urzeczywistnianiem modelu człowieka: *homo faber* – człowieka ufającego w moc techniki i jej nieograniczone możliwości¹⁹. Efektem podążania za tym modelem w pedagogice niemieckiej było skupienie się przez nią na poszukiwaniu technologii wąsko rozumianego kształcenia – głównie nauczania szkolnego. Co więcej, nie tylko pedagodzy-teoretycy ograniczali swoje badania do tego obszaru, ale także praktycy skupiali się na zadaniach dydaktycznych. Zaniedbano wyraźnie w obszarze teorii i praktyki kwestie wychowania (tu rozumianego wąsko – jako ludzkiej aktywności związanej z kształtowaniem moralno-emocjonalnego obszaru osobowości jednostki). Hans Berner oceniając tamten czas w dziejach pedagogiki niemieckiej, stwierdził: „zadania wychowawcze były podawane w wątpliwość lub całkowicie wykluczane”²⁰.

Wróćmy w tym miejscu do współczesnej pedagogiki polskiej, zwłaszcza w jej nurcie akademickim. Ze strony niektórych jej przedstawicieli również wybrzmiewa bardzo kategoryczna niezgoda na traktowanie pytań o powinności wychowawcze jako pytań naukowych. Czy jesteśmy tu zapóźnieni w stosunku do pedagogiki niemieckiej? Obecna sytuacja naszej pedagogiki wydaje się bardziej skomplikowana – bardziej złożone są jej uwarunkowania. Doświadczenie polskie każe zauważyć specyficzne grupy pedagogów, którzy taki sprzeciw wyrażają. Są to dość często osoby wywodzące swój warsztat badawczy z innych nauk, np. z psychologii czy z socjologii, a przy tym reprezentujące nastawienie wyłącznie empiryczne. Są to również, innym razem, historycy wychowania, którzy w zgodzie z metodologią badań historycznych, poprzestają na rozpoznaniu warstwy faktograficznej w badanym zakresie. Są to także zwolennicy myślenia postmodernistycznego, którzy wnosząc krytyczne i niepozbawione określonych racji myśli na temat tworzenia „kultury pozoru”, jednocześnie negują zasadność tworzenia jakichkolwiek „projektów wychowania”²¹. To, oczywiście, niewyczerpana lista przykładów oponentów w sprawie włączenia do zadań pedagogiki jako nauki poszukiwania norm

¹⁹ Tamże, s. 217, 219.

²⁰ Tamże, s. 219.

²¹ Por. T. S z k u d l a r e k, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, w: t e n ż e, B. Ś l i w e r s k i, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1992, s. 71-84.

i praktycznych rozwiązań wyzwań niesionych przez badaną rzeczywistość wychowawczą. Należy tu dodać jeszcze jedną domniemaną przyczynę tego oporu (być może kluczową), jaką jest specyficzna historia polskiej pedagogiki po II wojnie światowej. Postępująca ideologizacja poczyniła wówczas poważne spustoszenia w autonomicznym rozwoju tej nauki. Doprowadziła do instrumentalizacji wiedzy o wychowaniu – uczynienia z niej narzędzia na usługach totalitarnego systemu politycznego. Kompromitacja tego systemu przywiodła niektórych jego przeciwników wśród pedagogów (ale też „nawróconych” zwolenników) do całkowitego zaniechania poszukiwań norm wychowania. Ta rezygnacja ma związek z przyjęciem, nieobcego również na Zachodzie, założenia, że oto: skoro człowiek poszukując dobra jest zdolny w jego imię krzywdzić drugiego człowieka, gotując mu w warunkach totalitaryzmu, ale też w warunkach demokracji, najgorsze cierpienia, odzierające go z godności, należy zaprzestać w ogóle poszukiwania tegoż dobra²².

Rezygnacja ta stawia jednak pod znakiem zapytania nie tyle i nie tylko status naukowy pedagogiki (o jej autonomii jako nauki – od czasów Herbartowskich miało świadczyć przede wszystkim wskazywanie wartościowych celów wychowania i szukanie możliwości ich osiągnięcia). Ten bowiem, jak najbardziej, można obronić sięgając po uzasadnienia rodem z filozofii klasycznej: „Dobra (ani tym bardziej wartości) nie są jakimiś bytami odrębnymi występującymi «obok» tego, co istnieje realnie. Nie ma więc potrzeby przechodzenia od faktów do wartości. Dobro, a tym samym i wartości, są – tak jak fakty – tym, co dane. Odślaniają swoisty, do niczego innego niesprowadzalny dynamizm bytu, wewnętrzne nakierowanie na doskonałość, dążenie do spełnienia”²³. Stąd też odkrywanie ich, namysł nad nimi, jak wszystko, co dane, może być przedmiotem poszukiwań naukowych. Rezygnacja z tych poszukiwań w pedagogice znosi jednak dodatkowo szczególne – „ludzkie” – uzasadnienie racji jej bytu. Tym uzasadnieniem jest realizacja zadania ukazania możliwości wychowania liczącego się z dobrem i godnością każdego człowieka, wychowania mającego na uwadze poszanowanie jego praw. Pedagogika, przestając pytać o to, jak realizować wychowanie w odniesieniu do dobra jego uczestników, gubi troskę o ludzką osobę, nadaje sobie rangę dyscypliny prowadzącej jałowy dyskurs akademicki.

²² Por. C. D e l s o l, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, „Znak” 2/597 (2005), s. 21-28.

²³ W. S t a r n a w s k i, *Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego*, „Paedagogia Christiana” 1/29 (2012), s. 27.

Oczywiście, nie można tu zapomnieć o tym, jak trudno wskazać, bez cienia wątpliwości, co jest tym dobrem uczestnika wychowania, ale zaniechanie naukowej dyskusji na ten temat albo – co gorsza – zdanie się w niej na argumentację silnych medialnie grup interesów pozbawia wiarygodnego wsparcia zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Ci drudzy, zawsze namacalnie, bardzo konkretnie, choć zazwyczaj w sposób trudny do wymiernego oszacowania, doświadczają skutków działania tych pierwszych. Efekty wzajemnych relacji nie są jednostronne, ale odpowiedzialność za nie z racji przyjętych społecznie zadań spoczywa na wychowawcach. Wychowankom należy się z ich strony szczególna ochrona, gdyż w danym momencie, kiedy właśnie występują w takiej roli, są stroną w swoisty sposób bezbronną, potrzebującą pomocy w procesie rozwoju, narażoną na bolesne skutki wszelkich nieprawidłowości i błędów, które mogą nastąpić w zakresie działalności wychowawczej, przekształcając ją *de facto* w działalność pseudowychowawczą²⁴. Rezygnacja pedagogów ze starań o określenie warunków chroniących przed pseudowychowaniem zdaje się analogiczna do tego, czym byłaby rezygnacja reprezentantów medycyny z poszukiwań warunków ochrony zdrowia człowieka i możliwości zwalczania chorób.

Zapewne, mając na uwadze zaniechanie przez teoretyków edukacji problematyki dotyczącej kwestii udoskonalania rzeczywistości wychowawczej w kierunku jej służebnej funkcji wobec człowieka – uczestnika wychowania, W. Carr i S. Kemmis odważyli się stwierdzić, iż „badania naukowe w pedagogice były dotychczas badaniami nad wychowaniem, a nie dla wychowania”²⁵. Marian Nowak przywołujący powyższe stanowisko, zwraca uwagę, że dostrzeganie „potrzeby praktyki i jej priorytetowej roli” w badaniach pedagogicznych cechowało w przeszłości wielu wybitnych pedagogów. Wilhelm Flitner ujmował pedagogikę jako naukę „hermeneutyczno-pragmatyczną”. Oznacza to, że (z)rozumienie wychowania jest punktem wyjścia dla wyprowadzenia wniosków ukierunkowanych na „poprawianie praktyki wychowania”. To ostatecznie zadanie współtworzy naukowy charakter pedagogiki i jest jej zasadniczym wyróżnikiem spośród innych nauk. Jego realizacja określa pewien typ „refleksji teoretycznej” – refleksji zaangażowanej, która jest przejawem odpowiedzialności pedagoga-teoretyka za praktykę wychowawczą²⁶.

²⁴ F i l e k, *Filozofia jako etyka*, s. 117.

²⁵ Za: M. N o w a k, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, tenże, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2006, s. 166.

²⁶ Tamże, s. 167.

Mając świadomość tak złożonych zadań pedagogiki, Stefan Kunowski obok problemów szczegółowych dotyczących diagnozy i wartościowania badanego zjawiska, wyróżnił pytania odnoszące się do działań praktycznych, takich jak profilaktyka czy „terapeutyka” – związana ze wskazaniem dróg leczenia patologicznych i zaburzonych stanów²⁷. Ukazane przez Kunowskiego zróżnicowanie pytań badawczych zobowiązuje pedagogów do bardzo rozległych, ale równocześnie intensywnych, poszukiwań odpowiedzi, pozwalających na uchwycenie fenomenu wychowania w całym jego bogactwie i w odniesieniu do sfery praktyki i jej żywotnych potrzeb.

Te „rozległe” poszukiwania każą pedagogowi z uwagą przyglądać się bezpośrednio doświadczeniu wychowania, ale też analizować krytycznie dorobek innych dyscyplin poznających człowieka, by również tam szukać możliwych impulsów do ukierunkowania własnych działań badawczych. Przyznanie się do takich inspiracji bywa powodem formułowania przez rygorystów metodologicznych zarzutów braku autonomii pedagogiki. Zapominają oni przy tym, że poznanie przedmiotu pedagogiki wymaga otwarcia się na wszelkie możliwe inspiracje, które pozwalają dociec prawdy o nim i uczynić z niej (prawdy o wychowaniu) punkt odniesienia do odpowiedzialnego wypracowania kolejnych kroków wychowawczego wspierania rozwoju jednostek i społeczeństwa. Nie należy tu zapominać, że pedagogika nie jest skazana jedynie na „pożyczanie” cudzych koncepcji. Badany przez nią teren stanowi bowiem swoiste „laboratorium” weryfikujące słuszność koncepcji powstałych na gruncie takich nauk, do których pedagog jest zobowiązany „zaglądać”, jak: filozofia, psychologia, socjologia i wiele innych²⁸. Postulat współpracy pedagogiki z innymi naukami, właśnie ze względu na badany przedmiot, nie zwalnia pedagogów z obowiązku kompetentnego i krytycznego korzystania z dorobku innych nauk. Niewywiązywanie się z tego obowiązku zaniedbania w toku jego realizacji prowadzi przede wszystkim do powierzchownego albo fałszywego odczytania związanych z nim znaczeń, do niepełnej i mylnej diagnozy o nim²⁹, a w dalszej konsekwencji – do ustalenia mylnych wskazań co do udoskonalenia rzeczywistości wychowawczej.

²⁷ S. K u n o w s k i, *Problematyka metodologiczna seminarium magisterskiego (Jak pisać pracę magisterską?). Skrypt dla studentów KUL*, Lublin: KUL 1971, s. 27.

²⁸ Por. Z. M e l o s i k, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 19 (2003), s. 32-33.

²⁹ Por. M. D u d z i k o w a, *Wokół interdyscyplinarności w nauce. Esej krytyczny*, „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008), s. 32-36.

Niezgoda na normatywno-praktyczny aspekt poszukiwań pedagogów, podyktowana czasami wypracowanym intelektualnie przeświadczeniem o słuszności własnej drogi metodologicznej, a niekiedy uprzedzeniami i niechęcią do rozwiązań proponowanych przez innych badaczy albo nawet do nich samych, ma niewątpliwie jedną bardzo dobrą właściwość – zmusza tych, którzy nie rezygnują z praktyczno-powinnościowego charakteru pedagogiki, do większego wysiłku badawczego w sferze uzasadnień formułowanych twierdzeń. Trudno bowiem oprzeć się wrażeniu, że czasem w pedagogice zbyt pochopnie są formułowane wnioski dotyczące praktyki wychowawczej i jej pożądanego kształtu. Bez należytej wrażliwości na wnikliwie rozpoznawane dobro uczestników wychowania. Rozumienie tego dobra bywa ujmowane w sposób redukcyjny – w odniesieniu do wybranych parametrów rzeczywistości, którymi są czasem wyłącznie cele zewnętrzne wobec samego uczestnika wychowania. Takim „dobrem” może być np. realizacja programu, mającego przynieść korzyści instytucjonalne, polityczne. Wówczas – w przypadku wdrażania sformułowanych w związku z tym „dobrem” postulatów – jednostkowy pożytek w postaci rozwoju uczniów czy podopiecznych instytucji wychowawczej osiągnąć jest jedynie „przy okazji” albo też jest niemożliwy do osiągnięcia, ponieważ stoi w sprzeczności do wytyczonych celów. Innym razem ów redukcyjny sposób ujęcia dobra polega na wyizolowaniu z bogactwa całej osoby uczestnika procesów wychowawczych pewnego obszaru jej istnienia i aktywności (np. aktywności intelektualnej) oraz odnoszeniu wyłącznie do niego formułowanych postulatów, z pominięciem pozostałych obszarów i brakiem uznania dla konieczności ich wychowawczego wspomaganie.

Redukcyjny ujęcie powinności wychowawczych przeczy przyjętemu przez pedagogikę zadaniu specyficznego ujęcia badanego przedmiotu, jakim jest wychowanie. Od innych nauk poznających ten fenomen, pedagogikę ma przecież odróżniać to, że badanie wychowania ma dokonywać się w niej nie przez pryzmat fragmentarycznych, sztucznie wyspecyfikowanych dla celów naukowych, uwarunkowań (np. społecznych, psychicznych czy kulturowych), ale przez pryzmat ich naturalnej złożoności – w odniesieniu do ujmowanego holistycznie, również w jego naturalnej złożoności, człowieka (uczestnika wychowania)³⁰.

Formułowanie powinności w pedagogice wymaga zatem od badacza rzetelnego umocowania filozoficznego i empirycznego. Nie może odbywać się w oderwaniu od badania istniejącego już doświadczenia. Twierdzenia powinnościowe,

³⁰ Por. K. S o ś n i c k i, *Istota i cele wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1967, s. 28-29; D. K u b i n o w s k i, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, s. 177-178.

mające na uwadze „dobro wychowanka”, muszą odnosić się do dobra całej jego osoby, postrzeganej w jej relacjach z innymi ludźmi i z całym światem. Jest to niewątpliwie zadanie bardzo trudne, ale również konieczne do podjęcia ze względu na rzeczywistą potrzebę integralnego (a nie fragmentarycznego) rozwoju każdego człowieka.

WNIOSKI KOŃCOWE

Dyskusje metodologiczne pedagogów pokazują, że dyscyplina ta żyje zmagając się nieustannie z pytaniami o swoją tożsamość. Można założyć, że dopóki są one stawiane, stanowią dowód na wysiłek rozwojowy jej reprezentantów. Wniosek ten jednak jest zasadny i napawa optymizmem tylko wtedy, gdy strony dyskutujące są otwarte na argumenty ukierunkowane na wartość poznania przedmiotu pedagogiki, na zbliżenie się do prawdy o nim, na odniesienie jej do rzeczywistych ludzkich potrzeb. Nie zawsze jednak tak się dzieje.

Żyjemy w czasach daleko posuniętej standaryzacji i biurokratyzacji życia. W szczególności cecha ta dotknęła również rzeczywistości akademickiej. Tworzone w ramach poszczególnych uczelni standardy, schematy postępowania przy konstruowaniu prac naukowych odznaczają się niekiedy dużą sztywnością. Sprzyjają również sztywności działań tych promotorów, którzy sami są zwolennikami wąskich rozwiązań metodycznych (za którymi nie stoją głębsze uzasadnienia epistemologiczne i metodologiczne) i po prostu czują się bezpiecznie, mając wyznaczony bardzo jednoznacznie standard wymagań od podopiecznych.

Tymczasem autentyczna dbałość o poznanie przedmiotu badań pedagogiki zobowiązuje jej reprezentantów do rezygnacji z „fetyszyzacji metodologii”. Zwracając uwagę na niebezpieczeństwo tego ostatniego zjawiska, Kunowski przypominał swego czasu, że „nie istnieje monopol metodyczny w żadnej nauce”. Zabieganie o „czystość metody” kłócić się może z jej wartością poznawczą w odniesieniu do badanego obiektu. Zatem to nie przedmiot poznania ma być zależny od metody badań, ale metoda badań musi liczyć się z charakterem przedmiotu poznawanego. Rozwój nauk wiąże się między innymi z tym, że w dziedzinie metodologii nie ma zastoju, ale pojawiają się w niej nieustannie pomysły nowatorskie³¹.

Dbałość o przedstawienie złożoności oraz integralności zjawiska wychowania powinna też prowadzić do rezygnacji z fetyszyzacji sztywnych schematów kon-

³¹ K u n o w s k i, *Problematyka metodologiczna seminarium magisterskiego*, s. 29.

struowania prac naukowych. Kiedy to np. zakłada się, że rozdział zawierający założenia metodologiczne musi być zawsze „w środku” pracy, odcinając niekiedy wręcz „nienaturalnie” wyprowadzony wcześniej model badań i przedstawiony ich kontekst (kulturowy, społeczny, indywidualny itp.) od prezentacji oraz interpretacji wyników przeprowadzonych badań empirycznych. Takie usytuowanie „rozdziału metodologicznego” sugeruje jak gdyby mniejszą wartość włożonego wcześniej wysiłku badacza w poznanie badanego fenomenu, ale też – niejako psychologicznie – zwalnia go z poważnego wysiłku w zakresie czynności koncepcyjnych. Dlatego zamiast dociekania, w tej części, prawdy o badanym wycinku rzeczywistości wychowawczej, znajdujemy czasem tylko „przegląd literatury”, który przede wszystkim pozwala dopełnić objętość pracy oraz jest dowodem na to, że badacz mniej-więcej odczytał się w zakresie podejmowanego zagadnienia.

Swego czasu Kazimierz Dąbrowski przestrzegał przed postawą schematyczności, „jednostronnej pewności” w poszukiwaniach naukowych, którą jej nosiciele odczytują często jako wyraz swojej, wysoce cenionej przez siebie, specjalizacji. Wyrażając własne zdanie w tej kwestii, Dąbrowski pisał: „Nakazem prawdziwego postępu jest [...] unikanie inteligencji narzędziowej (w wydaniu jedynie instrumentalnym), a szerokie i pogłębione upowszechnienie we wszystkich dziedzinach nauki i pracy, a szczególnie w wychowaniu i pracy uniwersyteckiej, wszechstronnego, interdyscyplinarnego, wielopoziomowego punktu widzenia, który pozwala ograniczać uzurpacje ludzi głuchych wewnątrz [...] na zagadnienia społecznie najważniejsze. Być może łatwiejsze będzie wówczas docenianie znaczenia osób, które idą drogą podporządkowania własnej inteligencji i uczuć nie partykularnym i jednostkowym interesom, ale ideom autentycznie społecznym i uczuciom wyższym”³².

Można się nie zgodzić z aż tak surową opinią Dąbrowskiego, jeśli chodzi o wrażliwość społeczną niektórych badaczy. Niemniej jednak wydaje się, że w polskiej pedagogice akademickiej pretekst „metodologicznej (nie)poprawności” również bywa nadużywany w porównaniu z oceną merytorycznej i społecznej wagi poruszanych zagadnień. Zdarza się, że wartościowa poznawczo praca nie jest analizowana pod kątem takich swoich walorów, gdyż nie wpisuje się ze swoją metodologią badań i metodyką porządkowania materiału badawczego w określone schematy. Uwadze recenzentów umyka wówczas jej praktyczna wartość i możliwość korzystnej, w wymiarach społecznym oraz indywidualnym, aplikacji do rzeczywistości wychowawczej. Dodajmy jednak

³² K. Dąbrowski, *Interdyscyplinarne ujęcie problemów psychohigieny*, „Zdrowie Psychiczne” 1 (1978), s. 11-12.

na koniec i to: ta praktyczna wartość domaga się wypracowania jej w ramach rzetelnego postępowania metodologicznego – uzasadniającego logicznie i etycznie każdy krok badacza. Nie powinno być zatem w pedagogicznych poszukiwaniach prawdy o wychowaniu przyzwolenia na manierę „radosnej twórczości” czy przypadkowych, nieuzasadnionych, wyborów instrumentarium metodologicznego.

BIBLIOGRAFIA

- A b l e w i c z K.: Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne 2010, s. 102-135.
- A b l e w i c z K.: Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych, w: Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, red. S. Palka, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998, s. 25-41.
- B e r n e r H.: Współczesne kierunki pedagogiczne, przeł. K. Natonińska, w: Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu, red. B. Śliwowski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne 2006, s. 195-275.
- D a b r o w s k i K.: Interdyscyplinarne ujęcie problemów psychohigieny, „Zdrowie Psychiczne” 1 (1978), s. 6-12.
- D e l s o l C.: Jak dzisiaj przekazywać wartości?, „Znak” 2 (2005), s. 21-28.
- D u d z i k o w a M.: Wokół interdyscyplinarności w nauce. Esej krytyczny, „Rocznik Pedagogiczny” 31 (2008), s. 25-44.
- F i l e k J.: Filozofia jako etyka, Kraków: Wydawnictwo Znak 2001.
- K a m i ń s k i A.: Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej, w: Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Rozprawy z pedagogiki społecznej, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Kraków: Wydawnictwo Ossolineum 1970, s. 25-48.
- K o n a r z e w s k i K.: Nauczyciel, w: Sztuka nauczania. Szkoła, red. tenże, Warszawa: PWN 1961, s. 148-179.
- K u b i n o w s k i D.: Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna, w: Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, red. tenże, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2006, s. 170-187.
- K u n o w s k i S.: Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2004.
- K u n o w s k i S.: Problematyka metodologiczna seminarium magisterskiego (Jak pisać pracę magisterską?). Skrypt dla studentów KUL, Lublin: KUL 1971.
- M e l o s i k Z.: Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej, „Chowanna” 19 (2003), s. 19-37.
- N o w a k M.: Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych, w: Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010, s. 15-28.
- N o w a k M.: Metodologia pedagogiki między „naukowością/ teoretycznością” a „praktycznością”, w: Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, red. D. Kubinowski, tenże, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2006, s. 145-170.

- P a l k a S.: Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki, w: Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, red. tenże, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998, s. 9-14.
- P a l k a S.: Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli, Warszawa: WSiP 1989.
- P i l c h T., B a u m a n T.: Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2001.
- S o ś n i c k i K.: Istota i cele wychowania, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1967.
- S t a r n a w s k i W.: Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego, „Paedagogia Christiana” 1/29 (2012), s. 11-29.
- S z k u d l a r e k T.: Wyzwanie pedagogiki krytycznej, w: t e n ż e, B. Ś l i w e r s k i, Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1992, s. 5-84.
- Ś l i w e r s k i B.: Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy, w: Wychowanie, t. I: Pojęcia. Procesy. Konteksty, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne 2007, s. 25-76.

AKADEMICKIE PROBLEMY Z METODOLOGIĄ PEDAGOGIKI

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

Artykuł podejmuje kwestie związane z problemami pedagogicznego poznania, obecnymi w praktyce akademickiej. W swoich rozważaniach autorka ukierunkowuje się na próbę konfrontacji dostrzeżonych w tym obszarze zjawisk z podstawowym zadaniem pedagogiki, jakim jest diagnozowanie rzeczywistości wychowawczej i szukanie możliwości jej doskonalenia – wspomagania rozwoju jej uczestników.

Słowa kluczowe: metodologia pedagogiki, problemy akademickie.

ACADEMIC PROBLEMS WITH METHODOLOGY OF PEDAGOGY

S u m m a r y

This article raises issues related to the problems of pedagogical cognition, that are present in academic praxis. In her ponderings the author directs her thought towards an attempt of confronting the phenomena noticed in this field with the basic task of pedagogy that is diagnosis of pedagogical and educational reality and seeking opportunities for perfecting it – supporting the development of its participants.

Translated by Magdalena Dziaczkowska

Key words: methodology of pedagogy, academic reality (praxis), philosophical and empirical character of pedagogy.