

przykładów jakiegokolwiek zastosowania tych narzędzi do badań nad wiedzą pedagogiczną przez innych badaczy.

Niezależnie od tego typu polemiczno-krytycznych uwag, monografia D. Opozdy jest jednym z niewielu ostatnio wydanych naukowych opracowań podejmujących problem wychowawczego funkcjonowania środowiska wychowawczego rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem roli i znaczenia wiedzy pedagogicznej rodziców: wyraźnie poszerzających i pogłębiających dotychczasowy stan wiedzy naukowej w tym zakresie, na podstawie oryginalnej oraz autorskiej kategorii tzw. jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Pracę polecam zarówno pedagogom społecznym oraz pedagogom rodziny, ale również opiekunom-wychowawcom różnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Nade wszystko jednak z monografią winni się zapoznać obecni i przyszli rodzice pragnący zrozumieć złożoność procesu wychowania, po to aby optymalnie realizować humanistyczne cele i funkcje edukacji rodzinnej.

DANUTA OPOZDA

WIEDZA O WYCHOWANIU „BADACZA Z ULICY”
PRZEDMIOTEM AKADEMICKIEJ DYSKUSJI
(W NAWIĄZANIU DO RECENZJI PROF. ANDRZEJA OLUBIŃSKIEGO)

Niniejszy tekst rozumiem jako głos w dyskusji akademickiej, która ma szerszy kontekst, przede wszystkim metodologiczny. Praca¹, która jest przyczynkiem dyskusji, spełniła swoją jeszcze jedną funkcję, gdyż, jeśli wolno jej autorce tak to określić, stała się inspiracją do wymiany poglądów i właśnie przedyskutowania niektórych kwestii na nowo, co niewątpliwie jest walorem uniwersyteckiej aktywności. Już w tym miejscu raz jeszcze dziękuję Panu Profesorowi Andrzejowi Olubińskiemu za ponowne zatrzymanie się nad treścią zawartą w książce i uczynienie jej przedmiotem refleksji².

Dr hab. DANUTA OPOZDA – Katedra Pedagogiki Rodziny, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: danan@kul.lublin.pl

¹ D. O p o z d a, *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, Lublin: TN KUL 2012.

² Jestem wdzięczna i jest dla mnie bardzo cenny fakt, że książka przedstawiona jako habilitacyjna miała tak wybitnych Recenzentów: prof. Andrzej Olubiński (UWM), prof. Bogusław Śliwer-

Odnosząc się do tekstu recenzji prof. A. Olubińskiego umieszczonego w tym tomie *Roczników Pedagogicznych*, rezygnuję z literalnego traktowania zawartych w nim wątpliwości. Sądzę, że wpisują się one i są pewnego rodzaju egzemplifikacją dylematów głównie natury metodologicznej w pedagogice, których rozstrzygnięcie jest możliwe nie na poziomie interdyscyplinarnym a dyscyplinarnym czy też na poziomie nauk społecznych i humanistycznych, a nawet teorii i metodologii nauk. Z tego też powodu widzę potrzebę chociaż sygnałnego odwołania się do szerszego kontekstu.

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku w polskiej pedagogice wiodąca stała się metodologiczna „idea wieloparadygmatyczności”. Pomijam tu zagadnienie paradygmatu jako kategorii wyjaśnianej na poziomie metanauki i istotnie obecnej w refleksji metodologicznej pedagogiki³, z uwagi na celowość niniejszej wypowiedzi. Przywołując dynamikę zmian paradygmatu w uprawianiu pedagogiki, można wprowadzić przypuszczać, że dziś rozumienie pedagogiki jako nauki wieloparadygmatycznej również ulega przekształceniom. Linearny rozwój pedagogiki w fazie ortodoksji trwającej od lat czterdziestych do siedemdziesiątych, wyróżniający się przyjęciem jedynie słusznego i ogólnie obowiązującego paradygmatu, uległ zmianie z początkiem lat osiemdziesiątych. Następujący po nim okres heterodoksji oznaczał ścieranie się teorii i odmiennych światopoglądów, „rywalizację” paradygmatów, odrzucenie dominującego paradygmatu wyznaczającego metodologię pozytywistyczną i wzajemne zwalczanie koncepcji i teorii. Lata dziewięćdziesiąte przyniosły pluralizm koncepcji, podejść i przekonanie, że nie ma lepszych i gorszych teorii⁴.

W trwającej fazie heterogeniczności mamy do czynienia z wieloma paradygmatami i modelami epistemologicznymi. Z jednej strony udostępnia ona zróżnicowany ogłód rzeczywistości wychowania, z drugiej implikuje wiele niejasności i trudności. Zróżnicowane założenia ontologiczne co do istnienia pewnych faktów i zjawisk, co do opisu rzeczywistości wychowania, zróżnicowanie epistemologiczne, polaryzacja stanowisk samych badaczy sprawia, że obecnie wskazuje się na niemożność ustalenia uniwersalnych teorii i podejść lub sugeruje się eklektyzm metodologiczny i poznawczy, a mówienie o wychowaniu jest swoistą Wieżą Babel. Zauważyć można jednak, że heterogeniczność, związana z założeniami postmodernizmu, oznacza przewagę i ekspansję teorii nawiązujących do tradycji subiektywistycznych, udziela priorytetu „płynnej rzeczywistości” i marginalizowanie logiki przyczynowości i niezawodnej

ski (APS), prof. Wiesław Theiss (UW), dr hab. Barbara Kromolicka, prof. USZ, oraz Recenzentów wydawniczych: ks. prof. Marian Nowak (KUL) i dr hab. Mariusz Cichosz, prof. UKW.

³ Zob. T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa: Wydawnictwo „69” 1997; J. G n i t e c k i, *Struktura teorii pedagogicznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP 2007; B. Ś l i w e r s k i, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009.

⁴ B. Ś l i w e r s k i, *Funkcje związków i ruchów młodzieży z perspektywy współczesnej teorii wychowania*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. II, red. E. Murynowicz-Hetka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007, s. 202-219.

rzeczywistości⁵. Są oczywiste wskazania wywodzące się z myśli Diltheya, że świat ducha, psychiki musi być objęty innego rodzaju aktywnością w poznawaniu niż świat przyrody. Wymaga on bardziej rozumienia i interpretacji, niż tylko opisu i wyjaśnień w toku weryfikacji tez w doświadczalnym postępowaniu. Pozostaje jednak pytaniem, czy rzeczywistość wychowania jest i może być dostępna jedynie na drodze poznania rozumiejącego i interpretatywnego, czy obecnie staje się to jedynie słuszny, możliwy i uzasadniony sposób poznania wykluczający jednocześnie każdy inny? Toczące się na gruncie pedagogiki i generalnie nauk społecznych dyskusje nad użytecznością i zasadnością stosowania strategii ilościowej, jakościowej czy o cechach mieszanych, słusnością podejść nomotetycznych i idiograficznych dowodzą raczej, że dróg poznania powinno być więcej, a metodologicznym (i nie tylko) wyzwaniem dla pedagogów jest raczej określenie warunków komplementarnych rozwiązań, niż szukanie wzajemnych wykluczeń⁶.

Wieloparadygmatyczność jest/może być – jak sądzę – odpowiedzią na złożoną rzeczywistość, udostępniając różne drogi jej poznawania, przyjmując zasadę pokory badacza wobec poznawanego przedmiotu. Przedmiot narzuca sposoby jego poznania⁷, ale widziany z różnych perspektyw jest udostępniony w bardziej całościowy sposób⁸. *De facto* oczekiwaniem jest, by różnorodność podejść prowadziła do integracji wiedzy o wychowaniu, co jest ogólnie wymogiem uprawiania nauki. Integracja jest pośrednim ogniwem jedności nauki⁹ (nauk o wychowaniu, gdzie znaczące miejsce powinna zajmować właśnie pedagogika). Celem jest bowiem uzyskiwanie spójnego i bardziej całościowego obrazu świata, a nie rozproszenie i fragmentaryzacja wiedzy. Jest pewnego rodzaju rozczarowaniem fakt, że przejście od ortodoksji do heterogeniczności nie przyniosło w pedagogice – jak określa to Jacek Piekarski – „paradygmatycznych wspólnot”, co zdaniem autora oznaczać może raczej rozrost niż rozwój tej dyscypliny nauki¹⁰.

⁵ Tamże, s. 217-218.

⁶ Zob. J. W. C r e s w e l l, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2013; H. H. K r ü g e r, *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP 2007; D. S i l v e r m a n, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010; D. K u l i n o w s k i, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2011; E. B a b b i e, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003.

⁷ A. B r o n k, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 47-76.

⁸ Wydaje mi się, że przemawiająca do wyobraźni jest analogia drzewa: oglądane z boku i z góry daje różny obraz, ale są to obrazy dopełniające się, dotyczące tego samego przedmiotu, różna perspektywa udostępnia pełniejszy opis.

⁹ S. K a m i ń s k i, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: TN KUL 1981, s. 250.

¹⁰ J. P i e k a r s k i, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2001, s. 155.

Spojrzenie na rzeczywistość wychowania (także na jej jakiś wąski fragment) z wielu punktów widzenia, wielu podejść metodologicznych jest szansą na uzyskiwanie bardziej komplementarnych opisów, wyjaśnień, rozumienia i interpretacji. Dostarcza też pewniejszych podstaw do mówienia o wychowaniu na metapoziomie i ujmowania tej rzeczywistości w strukturze metateorii i badań komparatystycznych¹¹. Jest to znaczące zadanie dla współczesnych metodologów i teoretyków wychowania. Natomiast badacz fragmentu rzeczywistości wychowania dokonuje wyborów w zakresie rozwiązań metodologicznych, podejmuje odpowiedzialnie decyzję co do przyjętej perspektywy (jednej z kilku) poznania (oglądu) przedmiotu, zjawiska, obiektu rzeczywistości. Wybór metody jako względnie stałego sposobu postępowania, w znaczeniu naukowym i badawczym (szerszym niż technicznym) prowadzi, a nie blokuje poznanie, „metoda określa ramy, w których porusza się myśl, co sprzyja autokontroli badacza”¹².

Kontekst zakreślony powyżej ogólnie i z licznymi przecież skrótami, pozwoli może bardziej czytelnie sformułować głos dyskusji co do przyjętego stanowiska epistemologicznego i metodologicznych rozwiązań przyjętych we wspomnianej pracy. Sądzę, że komentarze i wątpliwości zawarte w recenzji prof. A. Olubińskiego można scalić w kilka zagadnień: 1) ustalenia definicyjne konstruktu teoretyczno-badawczego, jakim jest „jednostkowa wiedza o wychowaniu”, 2) problem wyboru możliwych korelatów jednostkowej wiedzy, 3) wybór sposobu poznania badanej rzeczywistości (jednostkowej wiedzy i jej możliwych predyktorów), 4) wnioski z badań. Odniosę się do nich krótko, ponieważ szersze wyjaśnienia i szczegółowe uzasadnienia można odnaleźć w recenzowanej publikacji z odwołaniem do literatury przedmiotu¹³.

1. Ustalenia definicyjne konstruktu teoretyczno-badawczego, jakim jest „jednostkowa wiedza o wychowaniu”

W odpowiedzi na recenzję warto raz jeszcze podkreślić, że głównym przedmiotem poznania była jednostkowa wiedza o wychowaniu, a teorią bazową była teoria schematów społecznych wywodząca się z koncepcji kognitywistycznej i nawiązująca do teorii konstruktów osobistych G. A. Kellego, natomiast przytoczone w recenzji teorie F. Bartletta, J. Piageta czy U. Neissera były przywołane z racji tego, że pioniersko podejmują zagadnienia schematów poznawczych (ale nie społecznych). Atrybut „jednostkowa” oznacza, iż jednostką organizacyjną jest schemat (porcja wiedzy) i że przynależy do jednostki (może np. łączyć się z indywidualnym doświadczeniem i konfiguracją właściwości jednostki)¹⁴.

¹¹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2001, s. 11 nn.

¹² D. Urbaniak-Zajac, *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2000, s. 235.

¹³ D. Opozd, *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, Lublin: TN KUL 2012.

¹⁴ Tamże, s. 77-92.

Należy też zauważyć, że kategoria wiedzy potocznej nie jest identyczna, tożsama z wiedzą jednostkową i nie może być stosowana zamiennie. Wiedza „badacza z ulicy” łączy aspekty potoczności (genetyczne uspołecznienie, przekładalność perspektyw i społeczną dystrybucję), ale równie znaczące są indywidualne doświadczenia¹⁵. Nie jest moim przekonaniem, iż „badanie wiedzy potocznej musi uwzględniać głównie strategię badań jakościowych”. Strategia jakościowa jest jedną z możliwych do zastosowania w zależności od formułowanego celu poznania, stąd jeden z punktów (nie paragraf czy rozdział) poświęcony został perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej i potraktowany jako jeden z kontekstów teoretycznych podejmowanej problematyki¹⁶.

Zaznaczyć również trzeba, że koncepcja jednostkowej wiedzy nie jest moją koncepcją autorską, jest to raczej próba aplikacji na grunt pedagogiki teorii schematów społecznych i konstruktu „jednostkowa wiedza o rzeczywistości społecznej”. Wiedza ta może dotyczyć różnych obszarów pedagogicznie ważnych, nie tylko bezpośrednio wychowania¹⁷. Ponadto „pedagogia” nie jest rozumiana jako rodzaj jednostkowej wiedzy o wychowaniu, służy raczej jako wyjaśnienie związków między wiedzą teoretyczną o wychowaniu (wywodzącą się z racjonalności naukowej) a wiedzą potoczną¹⁸. Ponieważ w pedagogice nie prowadzono badań z zastosowaniem terminu „jednostkowa wiedza” z wykorzystaniem jego zaplecza teoretycznego, uznałam za słuszne podjęcie próby „zestawienia” go z bliskoznacznymi kategoriami obecnymi w pedagogice – kultura pedagogiczna (i wychowawcza) oraz świadomość wychowawcza. Być może, jak sugeruje prof. Olubiński, kwestie te należało poddać bardziej szczegółowej analizie porównawczej i dokonać precyzyjnych rozgraniczeń, a następnie syntez, chociaż tego rodzaju refleksja jest prowadzona¹⁹. Zgodnie z sugestią Profesora, nie wykluczam poszerzenia podsumowania tych zagadnień w przyszłości w odrębnym już tekście.

2. Problem wyboru korelatów jednostkowej wiedzy

Główny problem badań został sformułowany w postaci pytania: Jaki jest związek między strukturą i treścią jednostkowej wiedzy o wychowaniu a wybranymi psychopedagogicznymi cechami badanych rodziców²⁰. Wybór zmiennych niezależnych – poczucie tożsamości płciowej, poczucie sensu życia, system wartości, jakość relacji małżeńskiej – był między innymi podyktowany znaczeniem tych właściwości w funkcjonowaniu w roli rodzicielskiej w okresie wczesnej i średniej dorosłości. Jakościowe zmiany rozwojowe w zakresie tych właściwości zachodzące w ontogenezie, pedago-

¹⁵ Tamże, s. 22-38.

¹⁶ Tamże, s. 109-112.

¹⁷ Szerzej: D. O p o z d a, „Jednostkowa wiedza” jako konstrukt teoretyczno-badawczy stosowany w pedagogice – zarys refleksji, w: *Homogeniczna vs heterogeniczna tożsamość pedagogiki*, B. Idzikowski, M. Kowalski, „Rocznik Lubuski” 38(2012), część 2, s. 215-231.

¹⁸ Tamże, s. 48.

¹⁹ Tamże, s. 100-103 i 108-109.

²⁰ Tamże, s. 201.

giczna ważność i niedosyt w poznaniu ich z perspektywy pedagogiki (w odniesieniu do ról wychowawczych) były jednym z zasadniczych motywów wyboru takiej konfiguracji zmiennych, a w konsekwencji poddania ich analizie z punktu widzenia pedagogicznej problematyki wychowania w rodzinie²¹. „Literaturoznawcza analiza” i skupienie uwagi na opisowym charakterze nie tyle było dziełem przypadku i dbania o „ilościową wersję tekstu”, ile raczej świadomą decyzją co do przedstawienia tych zagadnień wnikliwie pod kątem wychowawczego funkcjonowania dorosłych z perspektywy pedagogiki rodziny i zachowaniem zasady interdyscyplinarności. Warto wspomnieć, że kontroli poddano również niektóre właściwości socjodemograficzne, były one jednak traktowane jako tak zwane zmienne uboczne²².

3. Wybór sposobu poznania badanej rzeczywistości (jednostkowej wiedzy i jej możliwych predyktorów)

Pytanie o związki między właściwościami strukturalnymi i treściowymi jednostkowej wiedzy o wychowaniu a wybranymi właściwościami psychopedagogicznymi badanych osób oznaczał – po pierwsze – wybór strategii badawczej i ustalenie metody wnioskowania, po drugie – sposobu operacjonalizacji zmiennych. Kwestie te łączą się ze sobą i są wyznaczone przedmiotem i celem poznania.

Ponieważ wydaje mi się, że wzbudziły one główne wątpliwości, stąd głos w dyskusji poprzedziło powyższe, krótkie odwołanie do szerszego kontekstu. Pan Profesor zauważył, że badania mają charakter nomotetyczny. Przyjęte podejście było wyznaczone celem poznania. Pomijam w tym miejscu przedstawienie wewnętrznych i zewnętrznych celów prowadzonych badań²³ i zaznaczę jedynie, iż jednym z celów było ustalenie, czy istnieją związki między zmiennymi i jakiego rodzaju. Chodziło zatem, zgodnie z podejściem nomotetycznym, o ustalenie ogólnych cech i ewentualnych, wyizolowanych powiązań, by móc wnioskować na podstawie indukcji statystycznej, a następnie podjąć próbę przewidywania i prawdopodobieństwa zachowań we wskazanym fragmencie rzeczywistości. Ponieważ zamierzeniem projektu był opis – próba rekonstrukcji metaschematu „wychowanie”, a nie rozumienie tak zwanej „twojej sytuacji” i konkretnego przypadku, dokonano wyboru strategii ilościowej. Posłużenie się podejściem idiograficznym nie dałoby możliwości uogólnienia, a kazuistyka – fakt – nie potwierdziłby nic poza samym sobą. Sądzę, że sytuacja, na którą zwrócił uwagę Pan Profesor, jest egzemplifikacją – po pierwsze – znanych w pedagogice dychotomii metodologicznych (np. podejście idiograficzne vs nomotetyczne, źródła poznania empiryczno-pragmatyczne vs spekulatywno-intuicyjne), po drugie – pytań o warunki komplementarności podejść w badaniach rzeczywistości wychowania. Żadne z podejść nie jest wystarczające i złudzeniem jest uniwersalność którejś z metod (rozumianej szerzej, jako sposobu postępowania badawczego). Wyzwaniem są natomiast kompleksowe plany badawcze²⁴, w których projekty badaw-

²¹ Zob. tamże, s. 113-115 i 202-204.

²² Tamże, s. 201.

²³ Tamże, s. 199-200

²⁴ H. H. K r ü g e r, *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP 2007; D. S i l v e r-

cze oparte na różnych podejściach mogą być względem siebie komplementarne. Wybór z uwagi na cele był więc jednoznaczny, ale na podstawie danych empirycznych i sformułowanych wniosków, nie są wykluczone możliwości projektowania i prowadzenia innych badań – w strategii jakościowej lub ilościowej.

Sposób operacjonalizacji zmiennych wymaga również krótkiego odniesienia. Otóż zmienne niezależne: poczucie tożsamości płciowej, sensu życia, systemu wartości czy jakości relacji małżeńskiej jako przedmiot poznania nie są „zarezerwowane” dla strategii jakościowej, przedmiot ten może być poznany w strategii ilościowej, a uzasadnieniem jest wspomniany wcześniej cel poznawania. W związku z tym raczej mamy tu do czynienia z poszukiwaniem rozwiązań przekraczających trudności niż „dysonansem” poznawczym. Natomiast operacjonalizacja zmiennych niezależnych w zastosowanych narzędziach testowych wynika z teorii opisujących dane zagadnienie (cechy badanych ujęte w projekcie jako zmienne)²⁵ i jest ugruntowana badaniami psychometrycznymi²⁶.

Inaczej rzecz się przedstawia, jeśli chodzi o poznanie właściwości strukturalnych i treściowych jednostkowej wiedzy (zmienna zależna). Problem ten szerzej przedstawiłam w pracy²⁷, łączy się on z zagadnieniami sposobu badania między innymi pojęć naturalnych. Zmienna zależna była badana technikami, które nie są standaryzowane, był to ważny zabieg w odkrywaniu (próbie rekonstrukcji) zakresu semantycznego metaschematu „wychowanie”. Dlatego uważam, że określenie w recenzji, iż jest „narzucony badanej populacji treściowy schemat myślenia o wychowaniu, znajdujący się w zastosowanych w badaniach gotowych testach” (standaryzowanych – [dopisek D. O.]), staje się nieuzasadnionym i niezrozumiałym zarzutem. Brak standaryzacji (zastosowanie testów niestandaryzowanych w poznawaniu zmiennej zależnej) w tym wypadku oznacza dowolność wypowiedzi i skojarzeń²⁸. Trudno też mówić o dążeniu do „udowodnienia statystycznych zależności pomiędzy przyjętymi zmiennymi”, gdyż zaplanowany projekt badań wykluczał fakt: „badacz udowodnia sobie samemu swój pogląd na wiedzę o wychowaniu w rodzinie”. Za każdym razem poszukiwań i analizy związków między zmiennymi selekcja badanych do grup zmieniała się zależnie od wyniku uzyskanego w teście, umożliwiającego poznanie wartości zmiennej niezależnej. Konfiguracja zatem właściwości strukturalnych i treściowych jednostkowej wiedzy nie mogła być artefaktem.

W tym miejscu warto sprostować uwagę w recenzji dotyczącą „losowego wyboru populacji”. Otóż dobór badanych był wyborem incydentalnym, nie losowym. Wybór incydentalny rzadko zapewnia reprezentatywność (w przeciwieństwie do różnych opcji doboru losowego), ale jest czasami w pedagogice koniecznością. Jest tak wów-

m a n, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010;
D. K u l i n o w s k i, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2011;
E. B a b b i e, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003.

²⁵ Zob. O p o z d a, *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu*, s. 115-193.

²⁶ Tamże, s. 216-222.

²⁷ Tamże, s. 210-211.

²⁸ Tamże, s. 212-216.

czas, gdy osoby badane należy podzielić w celach badawczych na grupy z uwagi na jakąś cechę, a nie reprezentatywność dla populacji generalnej. Dobór losowy, niestety, w takiej sytuacji zadowalająco nie wyłoni grup²⁹. Ponieważ w projekcie chodziło o wyodrębnienie grup, w związku z tym zastosowano dobór incydentalny.

Priorytetem było także pytanie o istnienie (lub nie) związku między zmiennymi i jego siłę. Na podstawie różnic międzygrupowych i współzależności stwierdzonych w wyniku zastosowania testów statystycznych, można było wnioskować o występowaniu i sile powiązań między zmiennymi. Przewidywania były ukierunkowane raczej na związki cyrkularne, a nie przyczynowo-skutkowe, co w pracy również zostało wyjaśnione.

4. Wnioski z badań

W wyniku analizy materiału źródłowego i przyjmując cele wewnętrzne i zewnętrzne badań, sformułowano wnioski w odniesieniu do teorii i praktyki edukacyjnej. Profesor A. Olubiński wyekspozował po części niektóre z nich. Warto nadmienić, że w ogólnym oglądzie, syntezie materiału i rekonstrukcji metaschematu „wychowanie” uwzględniono osobno właściwości strukturalne i treściowe jednostkowej wiedzy oraz socjodemograficzne i psychopedagogiczne cechy badanych. Wybiórcze kwestie podjęte w recenzji wymagałyby uściślenia, np.: właściwości strukturalne różnicowane są w wymiarze afektywnym a nie informacyjnym, wspomniana użyteczność androgynii nie ma charakteru globalnego i w odniesieniu do wychowania dotyczy mężczyzn a nie rodziców ogólnie, raczej adekwatne jest określenie „wiedza o funkcji emancypacyjnej” niż „świadomość emancypacyjna”. Są to jednak szczegółowe kontrowersje, które można weryfikować bezpośrednio z tekstem książki³⁰.

Jak zaznaczyłam, niniejszy tekst jest głosem w dyskusji i próbą uzgodnienia pewnych kwestii zasygnalizowanych przez prof. Andrzeja Olubińskiego. Dziękuję Panie Profesorze za tę dyskusję, wszelkie sugestie i inspiracje z niej płynące. Jestem świadoma niektórych uchybień, które też wynikały z trudności poznania danego fragmentu rzeczywistości. Sądzę, że zrealizowane badania w jakiejś mierze uzupełniają pedagogiczną refleksję nad wychowaniem w rodzinie i pozwalają formułować wątpliwości i kolejne problemy badawcze w myśl uwagi K. R. Poppera, że nauka zawsze zaczyna się od problemów i na problemach się kończy³¹.

Dziękuję również Państwu Redaktorom za możliwość udzielenia chociaż częściowo odpowiedzi na niektóre uwagi zawarte w recenzji i udostępnienie mi miejsca na łamach niniejszego tomu „Roczników Pedagogicznych”.

²⁹ P. Francuz, R. Mackiewicz, *Liczy nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 88-92; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.

³⁰ Tamże, s. 402-413.

³¹ K. R. Popper, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza” 1997, s. 174.