

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

PROBLEMY PEDAGOGIKI I JEJ BADAŃ W PONOWOCZESNOŚCI

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności* [Pedagogy and Pedagogical Research in Postmodernity]. Studia Edukacyjne nr 23, 2012, Poznań 2012, pp. 71-89. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2520-1. ISSN 1233-6688

The author analyses the issue of methodology of pedagogical research in the postmodern society from the perspective of other social and human sciences. This problem is associated within both concepts and contributes to divisions between various theoretical perspectives that lead to different paradigms in diagnostic research. Pedagogy is inevitably connected to values. However, this fact does not exclude it from sciences. Similarly to researchers in psychology and sociology, those conducting pedagogical research have to construct opinions and interpretations and further educational aims and requirements that must be secured to achieve them.

Key words: pedagogy, sociology, psychology, research methodology, theories, didactics, values, education, socialization

Badania naukowe nie są już „obiektywnym” badaniem świata przyrodniczego czy społecznego przez wyizolowany podmiot poznający, gdyż nastąpiło otwarcie granic między naukami oraz zanikają hierarchicznie funkcjonujące wspólnoty badawcze na rzecz doraźnie powoływanych zespołów badawczych, które realizują krótkotrwałe projekty naukowe oraz ma miejsce włączanie się w rozwiązywanie formułowanych w nich problemów badawczych także nowego typu organizacji typu *think-thank*.

Kształtują się inne formy kontroli jakości badań, kryteria teoretyczne jakości wiedzy stapiają się z kryteriami praktycznymi. Tradycyjnie jakość badań i wyników była oceniana przez kolegów z tej samej dyscypliny za pomocą takich mechanizmów, jak recenzowanie (peer Review); (...) nie ma stabilnej taksonomii dyscyplin, z których mieliby pochodzić oceniający „fachowcy”, a ponadto znane formy kontroli jakości nie mogą być łatwo zaaplikowane do problemów, w rozwiązywaniu których biorą udział rozmaici „producenci” wiedzy, ale także „dyrygenci”, „sprzedawcy wiedzy” czy jej „dystrybutorzy”. Nie ma jasnych kryteriów, które mogłyby służyć do oceny jakości badań i zdobytej wiedzy, ponieważ jest wiele wymiarów jakości¹.

¹ A. Lekka-Kowalik, *Nauka jako zawód i powołanie – sto lat po analizach Maxa Webera*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Lublin 2010, s. 82.

W tym kontekście, to nie tylko pedagogika ma problemy z własną aparaturą pojęciową, która tworzona jest w oparciu o język zarówno naukowy, w tym wywodzona jest z różnorodnych teorii filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, a nawet nauk ekonomicznych, jak i konstruowana jest na podstawie języka potocznego (podobnie jak ma to miejsce w socjologii czy psychologii). Janusz Gnitecki, poddając procedurze eksplikacji przedmiot badań pedagogiki, wykazał jego wieloaspektowość i wieloznaczność naukowego rozumienia i znaczenia jej podstawowych pojęć. Znaczenia podstawowych pojęć

(...) są niejednorodne i wynikają z różnych założeń pedagogiki. Bardzo znaczącą rolę odgrywają zróżnicowane założenia, paradygmaty, sposoby syntetyzowania i uogólniania prawidłowości procesów wychowania w stałym i zmiennym kontekście kulturowym².

Pojawia się jednak pytanie, jak pedagodzy mają badać i doskonalić jakość oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych, skoro sami psychologowie borykają się nieustannie z klarownym zdefiniowaniem osobowości jako ich przedmiotem badań? Wcale nie jesteśmy gorsi od psychologów, skoro i oni mają dylemat z bogactwem teorii, w tym przypadku m.in. osobowości, perspektywą kumulacji wiedzy i jej interpretacji. Jak pisze Piotr Oleś:

Choć upłynęło blisko 70 lat od powstania psychologii osobowości, wciąż nie wygasły spory, jak należy ją uprawiać i jak należy rozumieć osobowość. Czy dążyć do ustalenia struktury osobowości w kategoriach cech, czy rozumieć osobowość jako system informacji, nawyków albo osobistych znaczeń, czy może nadal poszukiwać fundamentalnego i nieświadomego konfliktu determinującego zachowania człowieka, jak proponowały teorie psychodynamiczne? Czy odwoływać się do praw rządzących światem przyrody, jak sugeruje socjobiologia, czy poszukiwać specyficznie ludzkich predyspozycji do rozwoju i aktywności intencjonalnej, jak postulują teorie humanistyczne i fenomenologiczno-egzystencjalne? Czy badać możliwości twórczych zmian i rozwoju na przestrzeni życia, czy skupić się na nabywaniu kompetencji, regulacyjnej mocy przekonań dotyczących „ja”, a może na świadomych i nieświadomych konfliktach?³

Wielość języków i wiedzy o wychowaniu wypomina także pedagogom filozof Włodzimierz Prokopiuk, uważając, że tak charakterystyczne dla nich miksowanie

² J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 35.

³ P. Oleś, *Perspektywa integracji nauki o osobowości czy metateoria?* [w:] *Psychologia w perspektywie XXI wieku*, red. Z. Chlewiński, A.E. Sękowski, Lublin 2004, s. 143.

(...) wypowiedzi naukowych, filozoficznych, potocznych, religijnych, mitycznych, publicystycznych, inspirowanych sztuką (...) owocuje formami pogranicznymi, eklektycznymi, językami pseudo- i para-⁴.

Podobnie Stanisław Kawula wskazuje na to, że pedagogikę deprecjonuje w opinii przedstawicieli innych nauk stosowany w niej język i sposób wprowadzania przez pedagogów twierdzeń.

Uważa się mianowicie, że jest to nadal język przednaukowy, raczej literacki lub nawet mistyczny, a pedagogika jedynie „pięknie przemawia”, nie mając zasadniczego wpływu na praktykę oświatowo-wychowawczą i efekty wychowania⁵.

Wprawdzie wiedza o wychowaniu i kształceniu, gromadzona i poszerzana przez kolejne pokolenia badaczy, ma wiele odmian, to jednak pojawia się pytanie, czy dzięki niej wiemy znacznie więcej na temat prawidłowości rządzących tymi procesami, aniżeli nasi poprzednicy wiedzieli przed stu czy dwustu laty? Czy nie jest tak, że nieustannie powracając do minionych opisów, kategorii i wyjaśnień, stosujemy jedynie ich współczesne zamienniki terminologiczne, ale niewiele posunęliśmy się do przodu? Znacznie łatwiej jest przyjąć twierdzenie o postępie w zakresie wiedzy technicznej, technologicznej, medycznej, czy przyrodniczej, niż humanistycznej. Gdyby historia wiedzy pedagogicznej miała istotny wpływ na życie społeczne, kulturowe i polityczne społeczeństw, w których jest rozwijana, to być może mielibyśmy postęp wyrażany lepszym wychowaniem i wyższym wykształceniem kolejnych pokoleń. Wzrost wiedzy pedagogicznej nie zapobiegł i nie przeciwdziała jednak kolejnym porażkom ludzkości, jednostkowym i zbiorowym tragediom. Niestety, mimo tak dynamicznego rozwoju nauk humanistycznych i społecznych nasza ogólna wiedza o funkcjonowaniu człowieka, uwarunkowaniach i sposobie jego zachowań nadal jest w pewnym stopniu wątpliwa, probabilistyczna.

Pedagogika (w) ponowoczesności zmierza w swojej teoretyczności ku metapedagogice, dzięki której możliwe staje się określenie węzłowych problemów nauk o wychowaniu w ich rozlicznych rejestrach. W żadnej mierze nie może to prowadzić do jakiejś nowej formy usuwania z pola wiedzy teorii czy prądów z powodów ideologicznych czy metodologicznych, gdyż rozwój nauk humanistycznych i społecznych w sposób naturalny generuje płynność myśli, przenikania różnych dyskursów, „performatywności kultur”

⁴ W. Prokopiuk, *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przełomu wieków*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 130.

⁵ S. Kawula, *Pedagogika jako swoista nauka o człowieku*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*, Olsztyn 2000, s. 15.

także w zakresie kształcenia i wychowania. Wymaga to jednak zupełnie innego języka, innej struktury narracyjnej, co wcale nie oznacza, że lepszej lub wykluczającej pozostałe, jakie dotychczas są obecne w humanistyce. Mam tu na uwadze potrzebę pisania i mówienia o pedagogice, ale zarazem wyrażania się za pomocą pedagogiki.

Pedagogika ogólna nie musi być kolejną wersją historii wychowania i myśli pedagogicznej, ani też analizą podstawowych kategorii pojęciowych, gdyż tymi powinny zajmować się poszczególne subdyscypliny tej nauki. Nie ma potrzeby kontynuowania badań w obszarze pedagogiki ogólnej, rozumianej jako odrębna, autonomiczna dyscyplina wiedzy pedagogicznej, gdyż nie ma już obecnie sensu konstruowania jej czy dalsze jej doskonalenie jako wiedzy o autentycznie odrębnym przedmiocie poznania, a przy tym niejako dublującej wiedzę już istniejącą w obszarze innych subdyscyplin pedagogiki. Tak rozumiana pedagogika ogólna nie stanie się epistemologicznie i metodologicznie samodzielną subdyscypliną nauk pedagogicznych tylko dlatego, że zamierza formułować ogólne sądy i teorie, pasożytując niejako na zdobyczach z tego zakresu innych subdyscyplin pedagogiki.

Lata 1960-2012 są temporalną sferą symbolicznego rozwoju nauk pedagogicznych, który przypadł na koniec modernizmu oraz początek i ewolucję postmodernizmu w naukach, odnotowując schyłek jednych nurtów i zachodzące w nich przełomy czy dokonujące się redukcje, eliminacje, podziały i rozwijające nowe ich odmiany, a zarazem zapowiadając zmierzch ponowoczesności. Pedagogika ogólna postrzegana jest w naukach o wychowaniu dwojako: albo jako jedna z jej subdyscyplin albo jako metapedagogika, czyli pedagogika badająca wszelką wiedzę pedagogiczną i swoimi dociekaniem wskazująca na ogólne dla wszystkich subdyscyplin prawidłowości, zasady czy normy. To drugie podejście do pedagogiki ogólnej stanowi wyjście ku budowaniu pedagogiki komparatystyczno-syntetycznej, której ustalenia mogłyby aspirować do tego, aby je uważać za powszechnie ważne i poznawczo obligujące we wszystkich subdyscyplinach pedagogiki.

Pedagogika a wartości

Nie ma wolnego od wartościowania sposobu uprawiania teorii społecznej „(...) nie sposób uprawiać teorii społecznej wolnej od wartościowania, i w tej mierze moje wybory odzwierciedlają moje preferencje”⁶. Wszystko to, co jest kluczowe w nauce, to modele interpretacji badanych kategorii czy fenomenów, które poddawane są hierarchizacji. Pedagogika,

⁶ A. Elliot, *Współczesna teoria społeczna. Wprowadzenie*, przekł. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 10.

podobnie jak psychologia czy socjologia, oderwała się od filozofii, opierając się na kryteriach metodologii naukowej. Nauka jest wytworem całej ludzkości, która mówi tekstami minionych i obecnych pokoleń. W toku ewolucji następowała specjalizacja badań i akumulacja uzyskiwanych w trakcie badań danych. „Nauka nie jest jednolita, lecz stanowi konglomerat powiązanych z sobą praktyk o różnych logikach postępowania, które bywają sprzeczne”⁷.

Rozprawy teoretyczne w humanistyce czy naukach społecznych bazują na interpretacjach, które dotyczą ulotnych i niepewnych założeń. „Wszystko polega na skali: to, że ma się rację, nie oznacza, że racja ta odnosi się do wszystkiego, a to, że nie ma się racji, nie oznacza, że nie ma się jej w odniesieniu do niczego”⁸. Zdaniem Michela Wieviorki,

(...) postawa charakteryzująca się byciem na zewnątrz i neutralnością, stroniem od wszelkiej normatywności (normativité), domagająca się odrzucenia wszelkiej ideologii i chełpiąca się naukowością jest od dłuższego czasu w odwrocie, przede wszystkim z powodu tego, że tak naprawdę kryje się pod nią coś zupełnie innego⁹.

Naukowcy kierują się w procesie badawczym takimi ogniwami metodologicznego procesu, jak wytwarzanie wiedzy naukowej, jej uzasadnianie oraz dokonywane przez nich wybory teoretyczne, aksjologiczne i metodologiczne (M. Wieviorka).

Wieloznaczność pojęć w naukach społecznych i humanistycznych wynika z osadzenia ich w sferze aksjologicznej.

W przeciwieństwie do nauk ścisłych, badania nawiązujące do stosunków międzyludzkich i ich wytworów (wszelkich sądów wartościujących) wiążą się z zasadniczymi trudnościami, wynikającymi z braku narzędzi badawczych dających się jednoznacznie wyodrębnić. Badania te są bowiem związane z określonym (subiektywnym) nastawieniem badacza. Czy mogą wobec tego posiadać walor obiektywności, który odnosi się do pozytywistycznego postulatu intersubiektywności zdań formułowanych w języku naukowym?¹⁰

Badana przez pedagogów przestrzeń jest nie tylko naturalna, którą można poznawać metodami empirycznymi, ale i symboliczna, związana z działalnością człowieka, która wyraża jakiś sens, znaczenia, a często ma też charakter normotwórczy. Aspirujące do jednoznaczności twierdzenia, pojęcia, natrafiają na ich zaprzeczenia, odmienne sposoby ich rozumienia, co prowadzi do relatywizmu badawczego. Celem badań społecznych

⁷ J.C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przekł. K. Wakar, Warszawa 2004, s. 72.

⁸ Tamże, s. 127.

⁹ M. Wieviorka, *Dziewięć wykładów z socjologii*, przekł. A. Trąbka, Kraków 2011, s. 55.

¹⁰ *Studia europejskie. Zagadnienia metodologiczne*, red. K.A. Wojtaszczyk, W. Jakubowski, Warszawa 2010, s. 136.

jest dostarczenie odpowiednich dowodów na występowanie długofalowych procesów, by można było na podstawie uzyskanych danych zaproponować model teoretyczny, który poddawany jest dalszej dyskusji i dokładnej weryfikacji.

W ostatnim dwudziestolecu powstało wiele tekstów na temat tego, dlaczego pedagogika, socjologia, czy psychologia nie stanowią nauk w pozytywnym sensie tego słowa, a więc takich, które osiągnęły fazę dojrzałości naukowej obecnych nauk przyrodniczych. Postęp tak rozumianych badań naukowych opiera się w dużej mierze na wymianie i wzajemnym inspirowaniu się przedstawicieli poszczególnych dziedzin i dyscyplin naukowych oraz ciągłym wzbogacaniu ogólnego zasobu wiedzy przedmiotowej. Podejście empiryczne musi być łączone z podejściem teoretycznym, by możliwe było zrozumienie doniosłości problemów, które są przedmiotem zainteresowania określonych specjalistów. Celem konstruowanych teorii społecznych jest objaśnianie właściwości czy cech wspólnych dla wszystkich możliwych ich zbiorów. Przedstawiciel socjologii procesu i socjologii figuracyjnej Norbert Elias zwracał uwagę na zarzucenie przez przedstawicieli socjologii XX wieku badań długookresowej ewolucji społeczeństw, na rzecz doraźnych badań rzeczywistości społecznej, rozumianej za T. Parsonsem jako statycznej i znajdującej się w stanie równowagi, by podtrzymać jako oczywistą „prawdę wiary” „(...) swych dziewiętnastowiecznych poprzedników w to, że ewolucja społeczna zawsze jest zmianą na lepsze, a wszelkie przemiany niosą ze sobą postęp”¹¹.

Kiedy naukowcy zajmują się w swoich badaniach tym, co jest, z punktu widzenia tego, jakim to być powinno, a więc kiedy podporządkowują je wyobrażeniom ideologiczno-światopoglądowym, czy zawartym w teoriach socjologicznych ideałom, kierują swoją uwagę na aktualny stan bytu społecznego, zaniedbując zarazem problemy kształtowania się formacji społecznych i dociekaniem tego, co jest ich istotą. Przestają wówczas rozumieć doniosłość problemów związanych z dynamiką zjawisk społecznych.

Procesy kształtowania się struktur osobowości i społeczeństwa są bowiem ściśle ze sobą powiązane. Nie można z pewnością stwierdzić, że członkowie danego społeczeństwa są ucywilizowani. Na podstawie syntetycznych badań, w oparciu o weryfikowalny materiał, można jednak z dużą dozą prawdopodobieństwa powiedzieć o określonych grupach ludzi, że stały się bardziej cywilizowane – bez przesadzania o tym, czy ich członkowie stali się przez to lepsi, czy gorsi, czy postęp cywilizacyjny jest czymś pozytywnym, czy negatywnym. Bez trudu da się też wykazać, że taka przemiana struktur osobowości stanowi specyficzny aspekt kształtowania się struktur społecznych¹².

¹¹ N. Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, przekł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Warszawa 2011, s. 38.

¹² Tamże, s. 35.

Socjologowie mają ten sam problem, co psychologowie i pedagodzy, a mianowicie, czy można wyzwolić naukę o społeczeństwie ze schematów ideologii społecznych, od dominacji ideałów polityczno-światopoglądowych oraz czy w związku z tym konieczna jest rezygnacja z możliwości wpływania za pomocą rezultatów badań społecznych na bieg wydarzeń politycznych i społecznych? Zdaniem N. Eliasa, jest wprost przeciwnie.

Kiedy socjologowie przestają oszukiwać samych siebie, dokonując projekcji do swych koncepcji badawczych rzeczywistości, jaką pragnęliby widzieć lub jaka – ich zdaniem – powinna zaistnieć, użyteczność wyników ich pracy jako narzędzia praktyki społecznej wzrasta¹³.

Nie można też nie dostrzec, że tego samego typu dylematy przenikają do teorii psychologicznych, w których koncepcje człowieka także podlegają wpływowi treści ideologicznych, kiedy dociekana jest jego istota, natura, osobowość i warunkujące ją czynniki. Dochodzi do sprzeczności między teoriami, z których jedne eksponują człowieka jako istotę autonomiczną, wolną, niezależną osobowość, a inne traktują go jako byt uspołeczniony, aktora systemu społecznego, podmiot narodowy, religijny, podporządkowujący swoje życie ogółowi.

O tym, co w danej

(...) idei jest słuszne, a co nie, przynieść może analiza materiału obrazującego doświadczenia historyczne, a więc to, jak jej postać (...) konkretyzowała się stopniowo w procesie obserwacji faktów historycznych, ciągłej kontroli i rewizji założeń autora w świetle tego, co później zwróciło uwagę w ramach dokonywanej analizy¹⁴.

Analizując w toku dziejów praktyki związane z wychowywaniem dzieci i młodzieży, możemy dostrzec, w jaki sposób i z jakim natężeniem oraz w jakim zakresie zmieniały się one w podobnych środowiskach, instytucjach czy sytuacjach, przesuując się w określonym kierunku np. indywidualizm *vs* kolektywizm, autorytaryzm *vs* antyautorytaryzm, dyrektywizm *vs* niedyrektywność itp.

Dylematy prowadzenia badań pedagogicznych

W świecie idei zachodzą także immanentne procesy. Jak pisze Piotr Sztompka,

W myśli socjologicznej jesteśmy świadkami stopniowego odchodzenia od organicystycznych, systemowych lub strukturalnych wizji społeczeństwa i związanego

¹³ Tamże, s. 49.

¹⁴ Tamże, s. 68.

z tym zwrotu ku „miękkim zmiennym”, ku obszarowi „imponderabiliów”, a mówiąc konkretniej – mentalnym i kulturowym wymiarom rzeczywistości społecznej¹⁵.

Przedstawiciele nauk społecznych sięgają w swoich badaniach po fenomeny codziennych przejawów życia społecznego, jak wzory czy style zachowań, wartości, przekonania, różnych odmian kultury i uwarunkowań interakcji społecznych, starając się rozpoznać ich istotę, zakres społecznego wpływu.

Na poziomie metodologicznym odchodzi się od „twardych”, organicznych, holistycznych lub systemowych wizji społeczeństwa na rzecz „miękkich”, wykorzystujących metaforę „pola” modeli tkanki społecznej, postrzeganej jako płynna i pozostająca w nieustannym ruchu mozaika, zmieniająca się matryca ludzkich działań i interakcji¹⁶.

W takich badaniach coraz częściej odchodzi się od jednej tylko koncepcji czy teorii je opisujących i wyjaśniających na rzecz „(...)>metodycznego eklektyzmu<”, czyli >kontrolowanego i systematycznego wykorzystania komplementarnych idei pochodzących z różnych nurtów<”¹⁷.

W obrębie samej socjologii Piotr Sztompka wyróżnia jej trzy rodzaje w zależności od fundamentalnego dla nich paradygmatu badań. Pierwsza, to utylitarystyczna, „twarda” socjologia, instrumentalna, pozytywistyczna, której przykładem są teorie socjologii behawioralnej, teorii wymiany, teorii gier i teorii racjonalnego wyboru. Druga socjologia jest już socjologią „miękką”, humanistyczną, skupiającą się na znaczeniach nadawanych przez ludzi działaniom własnym, swoich partnerów i innych w swoim otoczeniu, a tę reprezentują teorie interakcjonizmu symbolicznego, fenomenologii, hermeneutyki, studia kulturowe i socjologia wizualna. Trzecią socjologią jest wyłoniona na przełomie XX i XXI wieku socjologia życia codziennego, która za ontologiczną podstawę społeczeństwa uznaje to, co jest naprawdę realne, co stanowi sedno codziennej i nieuświadomianej sobie egzystencji społecznej ludzi, a więc układające się w typowe sekwencyjne narracje zdarzenia społeczne (tu istotne są teorie karier, socjologia wyobraźni, biografii). Najnowszy rodzaj socjologii ma za zadanie dostarczanie orientacji, ujawnianie sensu i pogłębionej interpretacji tego, co dzieje się w życiu każdego człowieka, by uchwycone w nim fenomeny zrekonstruować w dających się uchwycić typologiach czy schematach typowych praktyk życiowych¹⁸.

Próba uwzględnienia wartości w teoriach naukowych jest wyłoniona w naukach humanistycznych w latach siedemdziesiątych XX wieku ka-

¹⁵ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 18.

¹⁶ Tamże, s. 28.

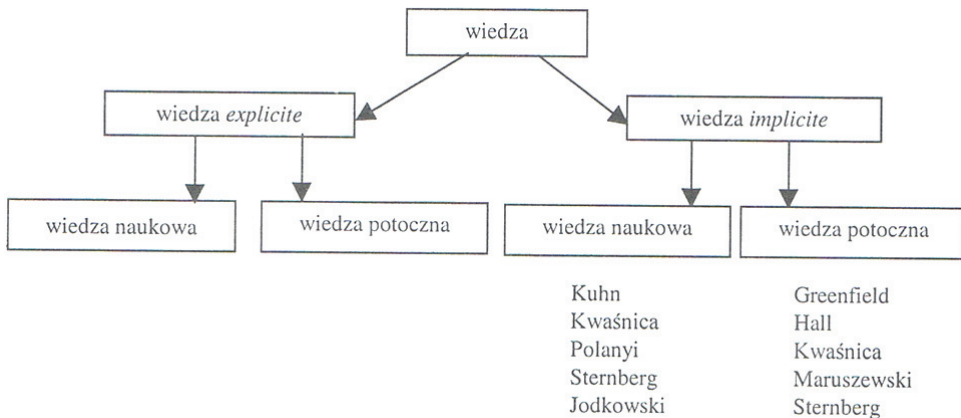
¹⁷ Tamże, s. 19.

¹⁸ Tamże, s. 28-33.

tegoria teorii *implicite*, które powstają w wyniku badań wewnętrznych, subiektywnych i nieuświadomianych konstruktów „laickiej” populacji. Niektórzy łączą je z tzw. psychologią folkową, popkulturową¹⁹. Termin *implicite* jest pochodzenia łacińskiego (włączony, wpleciony) i oznacza: zawierający się, ale nie wyrażony wprost, czy zrozumiały sam przez się. Teorie *implicite* są też określane mianem teorii subiektywnych, naiwnych, które powstają w wyniku badania opinii przeciętnych – w sensie statystycznym – ludzi, nie będących fachowcami, osób nieuświadomianych i nietraktujących w sposób refleksyjny, badawczy interesujących nas zjawisk czy kategorii, które są związane z ich osobowościowymi strukturami, mentalną ich reprezentacją. Twórcy tych teorii mają w związku z tym problem odróżnienia przyczyny od skutków badanych przez nich pojęć.

Filozofowie mówią o wiedzy milczącej, którą uzyskujemy w wyniku kontaktów ze wzorcowymi przypadkami, dzielącymi się z badaczami swoimi subiektywnymi doświadczeniami, czy nabytymi umiejętnościami. To rodzaj wiedzy określanej też mianem wiedzy potocznej, zdroworozsądkowej, o charakterze proceduralnym, ściśle związanej z działaniem jednostki i jego celami, a nabywanej z małą lub żadną pomocą innych osób, z której korzysta także nauka.

Prace Polanyi’ego, Kuhna, pokazują, że status wiedzy milczącej nie jest niższy od tak hołubionej przez naukowców wiedzy pewnej i że jej udział w budowaniu nauki jest niepomernie większy niż by się mogło wydawać i jak chcieliby np. pozytywiści²⁰.



Ryc. 1. Rodzaje wiedzy

Źródło: E. Magier, *Wiedza milcząca – stanowisko teoretyczne i empiryczne*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2000, 4

¹⁹ J.M. Havigerová, J. Haviger, *Pedagogové, informatici a implicitní deskriptory normality*, *Pedagogická Orientace*, 2010, roč. 20, 1, s. 81.

²⁰ E. Magier, *Wiedza milcząca – stanowisko teoretyczne i empiryczne*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2000, nr 4, s. 43.

W pedagogice ten typ wiedzy był przedmiotem badań, jakie prowadzili Teresa Hejnicka-Bezwińska i Roman Leppert²¹, Ewa Żmijewska²², Monika Adamska-Staroń, Małgorzata Piasecka i Beata Łukasik²³, a także Monika Jaworska²⁴. Wśród cech charakterystycznych dla potocznych teorii pedagogicznych wymienia się m.in., że: stanowią one przeciwieństwo wiedzy naukowej, bardzo silnie są związane z praktyką wychowania, powstały na drodze przednaukowego poznania, w sposób naturalny, biograficzny są traktowane w kategoriach prawd samych przez się oczywistych, a zdobywanych dzięki normalnym funkcjom rozumu, zawierają elementy wiedzy proceduralnej i deklaratywnej, dominują w nich informacje epizodyczne, są artykułowane za pomocą języka codziennego, potocznego, a przy tym nie są w pełni uświadamiane sobie przez autora. Dopiero w latach osiemdziesiątych XX wieku, dzięki przełomowi antyscjentystycznemu i anty-autorytarnemu w humanistyce uznano, że racjonalność naukowa nie jest idealną cechą do regulowania spraw rządzonych założeniami codziennego życia oraz może być podważalna jako metodologiczna zasada interpretacji ludzkich działań.

Jeśli zgodzimy się z Karlem R. Popperem, że metodologia nauk jest teorią reguł metody naukowej, to przyjęcie takowych w odniesieniu do badań jakościowych i określenie tego metodyką ich konstruowania i prowadzenia powinno sprzyjać upełnomocnieniu ich naukowego statusu. Tymczasem D. Kubinowski zastrzega się:

Badanie jakościowe jest trudną sztuką improwizacji i dlatego nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej. Ich metodyka jest z jednej strony oparta na konkretnych zasadach określających dopuszczalne sposoby myślenia o regułach procesu poznawczego, które tworzą ogólne podstawy konstruowania adekwatnych rozwiązań metodologicznych każdorazowo wynikających ze specyfiki danego projektu badawczego, a z drugiej – obejmuje obszerny i stale powiększający się zbiór konkretnych tradycji, koncepcji i podejść badawczych zastosowanych z powodzeniem przez poszczególnych badaczy w poszukiwaniu odpowiedzi na formułowane przez nich lub wyłaniające się problemy²⁵.

²¹ *Przelamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz 1996; R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz 1996.

²² E. Żmijewska, *Pedagogika czy pedagogia – moje wybory*, Rocznik Nauk Pedagogicznych, 2005, t. LVIII.

²³ M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007.

²⁴ *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, red. M. Jaworska-Witkowska, A. Rzekońska, Toruń 2008.

²⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 159.

Krzysztof Rubacha nie wdaje się w dywagacje dotyczące tego, czym jest pedagogika, czy jest nauką czy nie, tylko ze względu na to, że pedagodzy muszą badać edukację jako „formę praktyki społecznej, która jest nastawiona na formowanie zdolności życiowych człowieka, a więc obejmuje wychowanie, opiekę, kształcenie, nauczanie, uczenie się i socjalizację” (podobnie zresztą, jak jest tym zainteresowana psychologia i socjologia). Pedagog powinien zatem skupić się na metodologii badań nad edukacją, rozumianej jako akceptowane przez społeczność naukowców normy postępowania badawczego, by jego konceptualizacja i realizacja zostały uznane za naukowe. Autor wyraźnie wskazuje na to, że odwołuje się tu do metodologii nauk społecznych, a więc nie ma powodu, by wyróżniać odrębną metodologię badań pedagogicznych. Tak więc, zaproponowane przez niego podejście nie bez powodu wskazuje na metodologię teoretyczną i praktyczną badań nad edukacją, z której mogą korzystać przedstawiciele wszystkich dyscyplin mieszczących się w obrębie nauk społecznych, a nie tylko pedagodzy²⁶.

Okazuje się jednak, że sytuacja wcale nie jest tak prosta, gdyż zdaniem J. Górniewicza

(...) badania empiryczne oparte o zasady przyjęte w innych dyscyplinach z zakresu nauk społecznych napotykać na pewne bariery. Są to, jak się wydaje, podstawowe problemy metodologiczne pedagogiki. Owe bariery mają swoje źródło w tradycji akademickiej, w osobowości samych badaczy, w poziomie ich samooceny, w ewokowanym statusie tej dyscypliny naukowej, jak też w krytyce dokonania badawczych pedagogów prezentowanej przez przedstawicieli innych dyscyplin humanistycznych i społecznych²⁷.

Nie ma zatem sensu mówić o metodologii badań pedagogicznych w ujęciu pozytywistycznym, skoro ta dyscyplina nie ma – odrębnego względem innych nauk – przedmiotu badań (wychowaniem, opieką, kształceniem, socjalizacją itp. zajmują się także inne nauki społeczne), a ponadto zmieniają się nieustannie uwarunkowania badanych procesów i uzasadniające je interpretacje teoretyczne.

Jak pisze Teresa Bauman,

Konsekwencją przyjęcia tezy o wykluczającym się przedmiocie badań w naukach społecznych jest czystość metodologiczna, poczucie, że funkcjonuje się w dyscyplinie ze starannie określonymi obszarami brzegowymi i bada to, co do przedmiotu danej dziedziny należy. Efektem przyjęcia takiej postawy jest hermetyczność, zamknięcie się w obszarze danej dyscypliny wiedzy, brak zainteresowania badaniami, które są prowadzone w ramach innych nauk. (...) Za uprawnione uważa się praktyki podejmowania problemów badawczych w obszarach innych dyscyplin

²⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 9.

²⁷ J. Górniewicz, *Metodologiczne problemy empirycznej pedagogiki – spór o status naukowy*, Wychowanie na co Dzień, 2011, nr 3, s. 3.

wiedzy oraz akceptację badaczy z innych dyscyplin wchodzących w pole tradycyjnie przynależne do obszaru naszej nauki. Co prawda, traci się przez to czytelność własnego przedmiotu badań, jednak zyskiem jest poszerzenie się perspektywy oglądu danego zjawiska²⁸.

Słusznie krytykujemy niski poziom badań w pedagogice, gdyż nie są w nich przestrzegane ani standardy w paradygmacie ilościowym, ani w jakościowym, choć w tym drugim przypadku takowe są mocno dyskusyjne. Jak bowiem standaryzować coś, co ma kierować się na każdym etapie postępowania badawczego zasadą otwartości. Tym właśnie różnią się badania jakościowe od ilościowych, że w tych pierwszych badacz rezygnuje z jakiegokolwiek standaryzacji gromadzenia materiału badawczego. Z obaw jednak przed ich odrzuceniem przez recenzentów, którzy są zwolennikami badań ilościowych, pedagodzy zaczęli udowadniać, że te też rządzą się określonymi procedurami. Tyle tylko, że co metoda, to inna procedura. W sukurs idzie im jednak D. Kubinowski, który podkreśla, że

(...) w pedagogice zorientowanej humanistycznie nie ma (...) gotowych rozwiązań metodologicznych, a jedynie zbiór opisów zastosowania różnych procedur badawczych i nastawienie na każdorazowe konstruowanie, kreowanie toku postępowania poznawczego²⁹.

Pedagogika w ponowoczesnym społeczeństwie

Pedagogika nie radzi sobie ze zróżnicowaniem społeczeństwa, które z każdym rokiem staje się także coraz bardziej międzykulturowe, nie sprzyja autonomii i uspołecznieniu (demokratyzacji, samorządności) oświaty, zróżnicowaniu ideałów i interesów³⁰. Zmieniające się wraz z kolejnymi wyborami władze oświatowe nie chcą przyznać się do istnienia sporów i konfliktów, do alternatywnych ideałów, toteż dogmatycznie narzucają własne wyobrażenia o tym, co jest dobre i konieczne w kształceniu oraz wychowaniu młodych pokoleń, wykluczając zarazem uznawanie zróżnicowania interesów i postaw czy ideałów obywateli, w tym także wśród pedagogów.

Nadal nie potrafimy pomóc w tym, jak kształtować więzi społeczne, nie wytwarzając zarazem toksycznych zależności. Jak pisał Ralf Dahrendorf,

²⁸ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 61.

²⁹ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 120.

³⁰ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

Problem wolności i więzi społecznych nie jest wydumany (...) Więzi – określam je jako ligatury – muszą wykraczać poza związki bezpośrednie i efemeryczne; muszą sięgać do „kultury głębi”. Jednocześnie muszą dawać jednostkom swobodę realizowania własnych interesów na rynku i w publicznej sferze polityki³¹.

Wolimy jako badacze skupiać się na tym, czego w perspektywie ZŁA jest za dużo, choć w istocie zbyt wiele tego nie ma (np. przemocy, agresji, uzależnień itp.), aniżeli dostrzec, czego z obszaru DOBRA jest w oświacie za mało (samorządności, samodzielności, kreatywności itp.). Może warto byłoby sięgnąć do idei demokratyzacji Charlesa Taylora, której rolą byłoby powstrzymywanie we współczesnych społeczeństwach centralizacji i biurokratyzacji za pomocą podwójnej decentralizacji

w kierunku społeczności regionalnych i zakotwiczonych sfer publicznych – które mogłyby przekazywać impulsy od milionów zwykłych obywateli, żywiących teraz poczuciem, iż wykluczono ich ze wszystkiego poza okresowymi wyborami powszechnymi³².

Dlaczego nie sięgnąć do idei indywidualizmu etycznego filozofa i twórcy integralnej teorii prawa z Uniwersytetu w Oxfordzie – Ronalda Dworkina, w świetle której każde indywidualne życie ludzkie jest święte ze względu na jego samoistną wartość, zaś jego istotą „jest to, co poszczególne osoba może zrobić i faktycznie robi ze swoim życiem?”³³. Może takie podejście jest wynikiem poddawania nas przez ponad 40 lat w okresie socjalizmu presji monistycznego postrzegania i uprawiania nauk humanistycznych, a zarazem wykluczania z badań naukowych ich uzasadnień teoretycznych jako spekulatywnych, nienaukowych właśnie. Wyrażana wówczas pejoratywnym określeniem „spekulatywizmu”³⁴ pogarda dla rozpraw teoretycznych, dla analiz filozoficzno-pedagogicznych, socjo- czy psychopedagogicznych, które miały stanowić przesłanki do konstruowania także empirycznie zorientowanych projektów badawczych sprawiła, że kolejne pokolenia naukowców unikały studiów teoretycznych czy metateoretycznych. Heliodor Muszyński tak o tym pisał,

Jej uprawianie wzorowane było raczej na spekulatywnej filozofii niż na nowoczesnych naukach doświadczalnych. Toteż metodologiczny status pedagogiki wzbudzał niejednokrotnie sporo wątpliwości³⁵.

³¹ R. Dahrendorf, *Wolność a więzi społeczne. Uwagi o strukturze pewnej argumentacji*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, red. K. Michalski, Warszawa-Kraków 2010, s. 15.

³² Ch. Taylor, *Polityka liberalna a sfera publiczna*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 39.

³³ R. Dworkin, *Wolność, równość, wspólnota*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 51.

³⁴ H. Muszyński, *Nauki pedagogiczne w PRL*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1985, nr 3-4, s. 96.

³⁵ Tamże.

Pedagogika zabiegając o autonomię, wyłączność, odgraniczalność od innych nauk, doprowadziła do sytuacji, w której istnieje ona w dwu formach: pierwszą wyznacza ona sama jako suwerenna dyscyplina wiedzy, a drugą określają inkorporowane do niej inne dyscypliny wiedzy, przez co muszą one albo żyć ze sobą w dialogu, albo wzajemnie się marginalizować. Pedagogika ma w związku z tym nieustanny problem z własną tożsamością, choć takowego w ogóle nie doświadczają ani socjologia, ani psychologia, a przecież także do powyższego typu nauk przynależą. Wobec

(...) braku zadowalających wyników opisanych procedur przenoszenia teorii ustalonych do pedagogiki i nade wszystko dwuznaczna jej kondycja naukowa musiały pociągnąć za sobą odwrót pedagogów od koncepcji pedagogiki jako kompleksu wiedzy czerpanej i ich zwrócenie się do faktów, do ich naukowego badania z pełnią rezerwy i nieufności do wszelkich sądów ogólnych „czerpanych” w postaci gotowej z innych nauk. Złe samopoczucie pedagogów w związku z pojmowaniem pedagogiki jako „kompleksu wiedzy czerpanej” kompensowane być mogło właśnie przez scjentyzm, do którego chętnie sięgano już w pierwszych latach naszego [XX w. – dop. B.Ś.] wieku³⁶.

Czy osiągnięty przez INNE nauki wyższy – w porównaniu z pedagogiką – poziom naukowy, nie prowadzi do zagrożenia utraty przez nią własnej szansy na dalszy rozwój, na włączenie się do wyścigu o prymat czy wysoką pozycję? Konfrontacja naukowego poziomu pedagogiki jest częściowo wymuszana przez władze resortu nauki i szkolnictwa wyższego, które wpisały ją do problemowych paneli naukowych w Narodowym Centrum Nauki wespół z psychologią i socjologią. Ubiegając się o środki na finansowanie własnych projektów badawczych, pedagodzy już na starcie mają gorszą pozycję, gdyż w porównaniu z psychologami i socjologami nie są w stanie konkurować ani lepszą metodologią badań, bo sami z nich korzystają, ani też nie stoi za nimi wysoki wskaźnik cytowań ich publikacji w świecie. W tym wyścigu metodologicznych „zbrojeń” pedagogika stanowi „świat opóźniony” czy wciąż „niedojrzały”, uświadamiając naukowcom ich swobodnego rodzaju „kalectwo”.

Pedagogika jako nauka humanistyczna vs społeczna

Pedagogika jest przede wszystkim nauką humanistyczną, chociaż także społeczną. Wystarczy sięgnąć do historii wychowania, do dziejów tej nauki, by przekonać się, że od samego początku traktowana była jako wiedza

³⁶ W.P. Zaczyński, *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych dydaktycznych*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1991, nr 3, s. 100.

refleksyjna i normatywna o wychowaniu i kształceniu innych. To, że pedagogika jest nauką normatywną, wcale nie wyklucza jej jako nauki, gdyż metodologia badań pedagogicznych musi być zgodna z nienormatywną metodologią nauk i teorią poznania naukowego, czy z ogólną metodologią, a więc posługiwać się logiczną i epistemologiczną teorią nauk empirycznych, które zajmują się m.in. analizą języka, metod, struktur i dynamiki badanych procesów czy zjawisk.

W zakresie badania zjawisk o charakterze społecznym pedagogzy stosują konsekwentnie metody i techniki formalne, które są uzasadnione w metodologii badań społecznych. Nawet w tych badaniach, które mają charakter normatywny, kiedy analizują pojęcia, hipotezy, teorie czy ewolucję myśli itp., obowiązuje metodologia ich uprawiania, a ta przecież rządzi się kryteriami formalnej poprawności. Obydwa jednak podejścia badawcze w nauce, tak deskryptywne, jak i normatywne, są w pełni uzasadnione we współczesnej metodologii nauk. Nie jest zatem zrozumiałe odmawianie pedagogice jako nauce humanistycznej prawa do bycia nauką w sytuacji, gdy kompetentni badacze poprawnie stosują metodologię badań tożsamą dla: filozofii (w przypadku filozofii wychowania, pedagogiki ogólnej, teorii wychowania), historii (w przypadku historii oświaty i idei), psychologii (w przypadku badań w zakresie dydaktyki, resocjalizacji, pedagogiki specjalnej, pedagogiki twórczości, pedeutologii itp.), socjologii (w przypadku socjologii wychowania, pedagogiki społecznej, pedagogiki mediów, pedagogiki opiekuńczej itp.) czy nauk o zdrowiu (np. pedagogika zdrowia, gerontologia, pedagogika sportu itp.).

W humanistyce i naukach społecznych nie można bazować na traktowaniu dyscyplin naukowych jako rozwijających się jedynie dzięki kumulatywnemu rozwojowi wiedzy i uzyskiwaniu powszechnej zgody co do podstawowych problemów i metod badawczych. Pojawiają się bowiem w nauce anomalie, których nie potrafią wyjaśnić istniejące teorie, prowadząc do rewolucji naukowych. To właśnie w wyniku odrzucenia dotychczasowego paradygmatu badawczego i ukonstytuowania nowej tradycji badawczej oraz stylu badań dochodzi do zmian, które naruszają tradycję i generują nowe podejścia badawcze. Tym samym, pojawia się nowy paradygmat uprawiania nauki, który określany jest mianem:

„nauka post-akademicka” (J. Ziman), „potrójna helisa” (H. Etkowitz i L. Leydesdorff), „technonauka” (B. Latour), „nauka post-normalna” (P. Weingart), „nauka dla zwykłych ludzi” (*grassroots science*, T. Hansen), „akademicki kapitalizm” (S. Slaughter i L. Lesie). Różnice między wymienionymi koncepcjami nie mają jedynie charakteru terminologicznego, ale także merytoryczny³⁷.

³⁷ A. Lekka-Kowalik, *Nauka jako zawód i powołanie*, s. 79.

Nauk humanistycznych, których przedmiotem badań jest człowiek, nie można – jak pisze Rene Thom – ani włączać, ani przyrównywać do nauk ścisłych i przyrodniczych, gdyż przedmiotem ich badań jest inna materia. „Warunkiem koniecznym naukowości jakiejś dyscypliny nauk humanistycznych jest jej całkowita nieskuteczność”. Nic dziwnego, że ten wybitny matematyk uważa za podejrzany status naukowy wszystkich tych dyscyplin naukowych, jak psychologia, socjologia, ekonomia, „(...) które w sposób jawny lub ukryty roszczą sobie pretensje do sprawowania – indywidualnej lub zbiorowej – kontroli nad człowiekiem (...)”³⁸.

Podjęmowane przez kolejne pokolenia pedagogów wysiłki, by ich dyscyplina wiedzy stała się bardziej naukowa, czy nawet bardziej ścisła, a tym samym technologicznie przydatna, dzięki docieraniu do tego, co powtarzalne, ogólne i powszechne, mogą się sprawdzać częściowo jedynie w dydaktyce, zaś w pozostałych obszarach badań pedagogicznych spełzły na niczym, i inaczej być nie może. Zajmujemy się bowiem tym, co jest do końca niemierzalne, niewymierne, co pozostawia nas sam na sam z nierozpoznawalnością osób i zdarzeń, determinowanych nie tylko przez to, co jest wymierne, ale i to co jest określane mianem współczynnika humanistycznego, przez transcendencję i los. Zdaniem R. Thom,

(...) w naukach humanistycznych prawdę uzyskuje się tylko wtedy, gdy rezygnuje się z oddziaływania. Wszelkie bowiem oddziaływanie na materiał ludzki pociąga konsekwencje trudno przewidywalne. (...) W naukach humanistycznych, tak jak we wszelkich innych naukach, nie można rzecz jasna wykluczyć odkrycia jakiejś innowacji technologicznej, która dysponującej nią grupie dałaby niespotykaną dotąd przewagę. Wówczas jednak towarzysząca temu nierówność pogłębiłaby się do tego stopnia, że doprowadziłaby do rozłamu ciała społecznego, co czyniłoby wszelki konsens niemożliwym. Z tego względu skuteczność technologii w naukach humanistycznych jest nieuchronnie ograniczana przez etykę, gdyż tylko etyka może przechować konsens niezbędny do istnienia nauki³⁹.

Być może, stan zapóźnienia czy niechęci do rozwijania badań porównawczych myśli pedagogicznej jest następstwem nieuświadomienia sobie przez część pedagogów wysokiego poziomu rozwoju metateoretycznego nauk społecznych, w tym także nauk o wychowaniu na skutek rozproszenia i skupienia własnych badań na wąsko rozumianych problemach społeczno-wychowawczych, edukacyjnych, czy historycznych oraz usprawiedliwiania ich ateoretyczności stanem panującego chaosu teoretycznego. A z teorii chaosu, jak słusznie wskazuje na to Otto Speck, „nie można i nie

³⁸ R. Thom, *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 38.

³⁹ Tamże, s. 42.

powinno się wyprowadzać żadnych wniosków pedagogicznych⁴⁰. Współcześnie dysponujemy bowiem już takimi metodami badań porównawczych myśli pedagogicznej, że dzięki nim można usytuować tak teorie, prądy czy nurty myśli o charakterze deterministycznym, jak i indeterministycznym, te które lokują się w horyzoncie silniejszego lub słabszego naturalizmu czy subiektywizmu (nieokreśloności, bezzałożeniowości), jak i te, które można lokować na osi pozytywizmu czy obiektywizmu (konieczności, teleologiczności).

Współczesna myśl pedagogiczna ma społeczne znaczenie, gdyż jest szczególną formą komunikacji międzyludzkiej (międzypokoleniowej, międzykulturowej itp.). Jednym nakłania do refleksji nad własnym stylem wychowania czy kształcenia, uczenia się, czy pracy nad sobą, innych wręcz uczuła na frazesy, stereotypy, ideologiczne konwencje, czy uprzedzenia, a wszystko po to, byśmy zdali sobie sprawę z własnej ograniczoności, abyśmy potrafili zrozumieć podejście innych do procesów edukacyjnych, dostrzegli odmienne źródła ich stanowienia, a zarazem żebyśmy mogli bronić własnego stanowiska i dostrzec możliwe konsekwencje jego stosowania w praktyce. Pedagogika może dzięki swoim analizom i porównaniom czynić trudnym i zobowiązującym do wysiłku to, co wydaje się proste, łatwe, czy banalne, ale także uświadamiać nam, że nie wszystkie – a tym bardziej nie tylko nasze – poglądy są słuszne, także te dotyczące funkcjonowania człowieka w świecie mediów.

BIBLIOGRAFIA

- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B., *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Bauman T., *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Dahrendorf R., *Wolność a więzi społeczne. Uwagi o strukturze pewnej argumentacji*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.
- Dworkin R., *Wolność, równość, wspólnota*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.
- Elias N., *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, przekł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011.

⁴⁰ O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przekł. E. Cieślak, Gdańsk 2005, s. 22.

- Elliot A., *Współczesna teoria społeczna. Wprowadzenie*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gnitecki J., *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Górniewicz J., *Metodologiczne problemy empirycznej pedagogiki – spór o status naukowy*, *Wychowanie na co Dzień*, 2011, nr 3.
- Havigerová J.M., Haviger J., *Pedagogové, informatici a implicitní deskriptory normality*, *Pedagogická Orientace*, 2010, roč. 20, 1.
- Kaufmann J.C., *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przekł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Kawula S., *Pedagogika jako swoista nauka o człowieku*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego i doktorskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Lekka-Kowalik A., *Nauka jako zawód i powołanie – sto lat po analizach Maxa Webera*, [w:] *Metodologia: Tradycja i perspektywy*, red. M. Walczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1996.
- Magier E., *Wiedza milcząca – stanowisko teoretyczne i empiryczne*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2000, nr 4.
- Michalski K., *Wstęp*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa 2010.
- Muszyński H., *Nauki pedagogiczne w PRL*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1985, nr 3-4.
- Oleś P., *Perspektywa integracji nauki o osobowości czy metateoria?* [w:] *Psychologia w perspektywie XXI wieku*, red. Z. Chlewiński, A.E. Sękowski, TN KUL, Lublin 2004.
- Prokopiuk W., *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przelomu wieków*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Przelamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1996.
- Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, red. M. Jaworska-Witkowska, A. Rzekońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, WAIp, Warszawa 2008.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przekł. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005.
- Studia europejskie. Zagadnienia metodologiczne*, red. K.A. Wojtaszczyk, W. Jakubowski, WAIp, Warszawa 2010.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAIp, Warszawa 2009.

-
- Taylor Ch., *Polityka liberalna a sfera publiczna*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.
- Thom R., *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa 2010.
- Wiewiórka M., *Dziewięć wykładów z socjologii*, przekł. A. Trąbka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2011.
- Zaczyński W.P., *O potrzebie teorii w badaniach pedagogicznych dydaktycznych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1991, nr 3.
- Żmijewska E., *Pedagogika czy pedagogia – moje wybory*, *Rocznik Nauk Pedagogicznych*, 2005, t. LVIII.

