

Krystyna Duraj-Nowakowa

Uniwersytet Rzeszowski

PODEJŚCIA/PARADYGMATY W DYDAKTYCE *METODOLOGII PEDAGOGIKI*

WSTĘP: PRZYDATNOŚĆ KATEGORII PODEJŚCIA W *METODOLOGII PEDAGOGIKI* I JEJ
DYDAKTYCE: ODTWÓRSTWO, TWORZENIE A PRZEKAZ AKADEMICKI

Problematykę niniejszego artykułu umiejscawiam między tworzeniem wiedzy pedagogicznej w ramach jej metodologii (czyli o zdobywaniu takiej) wiedzy a jej aplikacjami w dydaktyce przedmiotu studiów wyższych – *Metodologii pedagogiki*. Przy czym mam na myśli nie tylko osobny ten jeden przedmiot studiów, ale także zintegrowany/skorelowany wzajemnie z innymi koniecznymi, że wspomnę główny spośród nich – *Seminarium* awansowe, tzn. licencjackie, magisterskie, doktorskie i podoktorskie.

Przy czym już na wstępie podkreślam, iż integrowanie tej wiedzy przez korelacje międzyprzedmiotowe nie odbywa się na skutek ograniczenia paraliżowania jakimś wybranym podejściem/paradygmatem, albo wskutek całkowitego rozluźnienia, swobodnie, prawem do wyboru modelu poznania naukowego. Wolność badacza koncipującego procedurę znajduje się bowiem gdzieś pomiędzy tymi skrajnymi biegunami.

Kategoria (rodzaj, albo klasa, typ, grupa) wokół orzekania znaczenia pojęcia podejścia w metodologii pedagogiki to rzadki przypadek jego zastosowania. Tym bardziej rzadki w dydaktyce akademickiej tego przedmiotu studiów. Z tego zaś choćby powodu zdaje się więc zasadne poruszyć terminy i definicje „podejść”. Takie zadanie roztrząsania konotacji pojęcia kluczowego ma jednak kilka możliwych wymiarów w praktyce dydaktyki szkoły wyższej (którą *nb.* lepiej byłoby

mianować pełniej pedagogiką szkoły wyższej). Może to być zwykły przekaz nauczycieli kandydatom na nauczycieli, a ważniejsze – nauczycieli przyszłych pedagogów przez odtwórstwo wiedzy nieco znanej z publikacji pedagogiki (nie-licznych, płytko i sporadycznie, raczej jako zamiennik w celach urozmaicenia stylu tylko stosowany), albo tworzenie, lub nawet współtworzenie wspólnie ze studentami. Tu przez studentów pragnęłabym rozumieć osoby z wszystkich trzech szczebli edukacji wyższej, więc również doktorantów, nie tylko tradycyjnie – licencjantów i magistrantów.

1. RODOWÓD I CELE ZASTOSOWAŃ WIEDZY – OSOBISTE I PRZEDMIOTU – O PODEJŚCIACH DO PEDAGOGIKI I W PEDAGOGICE

W książce *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór* (2008) starałam się mottem objaśnić autorski zamysł i zarazem adresatów opracowania, aby studentom jako początkującym badaczom pedagogicznym ułatwić poznanie, zrozumienie i celowe stosowanie podejść (czyli modeli, tzw. paradygmatów) oglądu człowieka i świata: *Niech laicy się (z tego) uczą, znawcy zaś niech się cieszą wspomnieniami*.

Zamysł prac nad tą książką powstał bowiem w pewnym sensie jako dodatkowy produkt wieloletniej współpracy ze studentami w ogólności, ale przede wszystkim z magistrantami, którzy pomimo istnienia dość licznych – kilkunastu – podręczników metodologicznych z pedagogiki (ale o bardzo różnym stopniu trudności, przydatności praktycznej, o wielce zróżnicowanym zakresie i strukturze), potrzebowali i szukali wciąż dodatkowych literaturowych materiałów, które ściślej przylegałyby do przedmiotów z planu i programowych haseł studiów, które jednak – okazuje się – nie znajdują zwięzłego omówienia w podstawowej literaturze zalecanej przez nas do tych programów. I to nie znajdują nawet w podstawowej literaturze do sześciu – moim zdaniem – co najmniej najważniejszych przedmiotów nauczania z planu studiów przyszłych pedagogów.

Jak wynika z takich przesłanek i przekonań autorskich, tak dobrałam treści, aby mogły się okazać służebne w dydaktyce szkoły wyższej wobec tych wybranych kilku głównych przedmiotów z planu studiów pedagogicznych: 1. *Pedagogika ogólna*, 2. *Teoria wychowania* i 3. *Współczesne kierunki pedagogiczne* oraz 4. *Metodologia badań pedagogicznych*, 5. *Proseminarium*, 6. *Seminarium licencjackie i/lub magisterskie*, albo nawet *Seminarium doktorskie*. Bowiem te przedmioty najbardziej wymagają szerszych podstaw, znajomości źródeł podejść i założeń jako korzeni współczesnego stanu pedagogiki. Ponadto podczas studiów na tych przedmiotach, a już najpóźniej w toku 6. przedmiotu, tj. *Seminarium*

awansowego, winno dochodzić do syntezy wiedzy, tzn. jej integrowania przez pogłębione zrozumienie problemu z tytułu ww. książki.

Problematyka tej książki ma ścisły związek z moimi z kilku dziesięcioleci publikacjami tak filologicznymi (por. np. Duraj-Nowakowa, 2002) jak pedagogicznymi (np. teksty pedeutologiczne: por. Duraj-Nowakowa, 1981 i tejże, 1989). Zawiera nie tylko tradycyjnie garść koniecznych informacji wstępnych, którymi zwykło się poprzedzać tekst właściwy, ale też odwołanie się, jeśli nie do całości książki, co byłoby optymalne, to co najmniej do zamieszczonego w niej tytułem wprowadzenia 1. rozdziału, tzn. do tekstu – chronologicznie i rzeczowo – wcześniejszego opracowania własnego. Czyli książka ta wspiera się, jak na fundamencie, na wielu specjalistycznych publikacjach oraz na ostatniej autorskiej książce, w której scharakteryzowałam filozoficzne i metodologiczne *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów* (Duraj-Nowakowa, 2005).

Ponadto przyczyną podjęcia się rozwiązywania wytyczonych zadań było spostrzeżenie, iż charakteryzowane tam podejścia, czyli nurty, bywają jeszcze zbyt rzadko i nazbyt płytko uwzględniane, a – jeszcze rzadziej – stosowane w pedagogice, w konceptualizacji i procedurach badań własnych. Sądzę, iż nie tylko doświadczonych już specjalistów, lecz tym bardziej ich studentów, co tu jednak ostrożnie formułuję dopiero jako tezę do uargumentowania. Takie oceny stanu rzeczy mobilizowały najpierw do zgromadzenia, potem do własnego uporządkowania i w rezultacie dopiero później – zamieszczenia opisów zinterpretowanych osobiście materiałów celem charakterystyki następujących przesłanek:

- 1) podejście jako modele poznania naukowego,
- 2) wywiedziony z filozofii funkcjonalizm teorii i metodologii poznania o pochodzeniu antropologicznym (ale głównie z antropologii społecznej) i jego zastosowania w pedagogice,
- 3) psychologia postaci, zwana gestaltryzmem, jako jedna z trzech teorii całościowej wizji rozwoju świata i organizmu ludzkiego (obok emergentyzmu i umiłowanego przeze mnie systemizmu).

Czyli tylko celem lepszej komunikatywności tytuł książki ogranicza się do pięciu wyrazów, jednak tytuł tak zwięźle i zarazem szeroko ujęty: *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór* rozszerzony jest treściami do wybranych dwóch modeli o ich specyfice poznawania (nie tylko ilościowych, lecz i jakościowych) oraz w ich wyraźnych tendencjach do ujęć całościowych przedmiotu badań naukowych i działań pedagogicznych.

Wydało się bowiem zasadne, iżby przy okazji charakteryzowania podejść jakościowych w opozycji do ilościowych wzorców analiz i interpretacji wyników poznania i badań pedagogicznych – zaznaczyć także i obserwowaną kolejną w nich tendencję właśnie do ujęć całościowych, wyniesionych na pierwszy plan

jako słowo kluczowe już w tytule. Dlatego jest to zatem jakby produkt nie tylko i nie tyle uboczny, co dodatkowy, jak to już w pierwszym zadaniu tego tekstu było określone, lecz także efekt specjalnych autorskich penetracji źródeł literaturowych. Czyni się tak celowo i świadomie, a ukierunkowane jest to nie tylko uzasadnieniem natury historycznej rzeczowo-epistemologicznej, lecz także nie skrywanymi preferencjami osobistymi, które są wynikiem dbałości o pogłębianie wiedzy o źródłach – powtórzę – nie ledwie emergentycznego, albo holistycznego całościowo, ale aż systemologicznego paradygmatu poznania. Nie można bowiem stwierdzić, iż wystarczająco szanujemy osiągnięcia i dorobek rodzimej pedagogiki i jej współtwórców, dając argumenty za tezą: „cudze chwalicie ...” Dopiero obecnie przyswajamy polszczyźnie późny i epigoński tekst specjalisty (np. M. Fleischer, 2002), a nie dość znamy, doceniamy i wykorzystujemy też wkład Polaków i to czasami swymi walorami ponadczasowy (np. B. Mazur, 1975). Powodem do naszej nie za częstej przecież naukowej dumy narodowej jest np. pionierski i także promotorski sukces współtwórcy systemologii na skalę światową Polaka A. A. Malinowskiego (znanego ze względów politycznych pod pseudonimem jako Bogdanow) równoległe czasowo obok Austriaka L. von Bertalanffy’ego (por. Duraj-Nowakowa, 1992).

Dylematy co do aplikacji ujęcia systemowego np. w wielorakim modernizowaniu podejść do pedeutologii akademickiej silniej zainspirowały także jeszcze wcześniejsze nasze zespołowe poszukiwania rozwiązań (por. Duraj-Nowakowa, red., 2003). Zaś prace zakończone w Zespole Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania nt. *Integrowanie dydaktyki z pedeutologią akademicką*, Studia Pedagogiczne, AŚ, t. 16 (por. Duraj-Nowakowa, red., 2006) zmobilizowały nas do wytyczenia kierunków penetracji studyjnych i badawczych w ramach tzw. badań statutowych (w latach 2005–2007) na temat roboczy *Szkice systemowych ujęć w pedagogice*.

W roboczym trybie książka wiele mogła zyskać – także w celach dydaktycznych – dzięki uporowi penetracji bibliograficznych i kwerend bibliotecznych, dzięki pokonywaniu trudów i powstających wątpliwości doboru opracowań (z filozofii i naukoznawstwa jako jej subdyscypliny oraz nauk tzw. szeregowych), ale wielokrotnie próby rozwiązań rozbijały się o często nawet gigantyczne przeszkody, gdy szło o wskazanie możliwych związków i/lub zastosowań w pedagogice. Wówczas były konieczne poszukiwania w innych naukach szczegółowych dla naszej pedagogiki, tzw. pomocniczych, wspierających, współpracujących z nią, tzn. symbiotycznie bądź pasożytniczo tylko, jeśli posłużyć się biologiczną metaforą (o tyle zasadną, iż geneza pedagogiki sięga rodowodu organicystycznego przecież). Starano się zaczerpnąć i wykorzystać przynajmniej niektóre najcenniejsze idee i osiągnięcia socjologii i psychologii, ukazując nie tylko problematykę,

ale i problematyczność pedagogicznych ujęć i jej źródła oraz specyfikę, osobną i zarazem wspólną, dla nurtów myślenia w wielu dyscyplinach współczesnej humanistyki. Nie są to – jak powszechnie wiadomo – zadania ani proste, ani łatwe. Aplikacja, tj. nakładanie jednego modelu naznaczonego właściwościami danej dyscypliny nauki na inną, czyli i transfer, tzn. przenoszenie tych właściwości, to dwa niezmiernie skomplikowane i trudne procesy. Dzięki temu opracowanie być może nabiera, jeśli nie pewnych cech multidyscyplinarnych, lub może chociaż interdyscyplinarnych, a nawet czasami transdyscyplinarnych, to przynajmniej w tę wielość stron nas naprowadzać próbuje. Zaś cechy te są nie tylko pożądane, ale nawet i wymagane we współcześnie pojmowanych dyscyplinach pedagogicznych na ich postulowanym i wymaganym poziomie zarazem nowoczesnym i postępowym. Trudności znaczne wynikają bowiem nadal z jednoczesnej dyferencjacji, czyli wyodrębnienia się nowych dyscyplin i subdyscyplin z grupy tzw. przez część fachowców nauk pedagogicznych, przez innych zaś oprostowanych oraz ich – równoczesnych – dążeń do scalania, właśnie ujęć całościowych, a nawet do integracji.

Interesującymi i pogłębionymi przemyśleniami m.in. wokół takich kwestii dzieli się M. Winkler, pisząc o *Zadaniach pedagogicznych badań podstawowych* (H. Gajdamowicz i in., red., 2002, s. 21–36).

2. NAUKOWA KULTURA PEDAGOGICZNA WYBORU I STOSOWANIA PODEJŚĆ/PARADYGMATÓW

Podane cele studyjnego poznania naukowego w pierwszej fazie przygotowań nt. przesłanek teoretycznych do własnej potem pracy badawczej, np. studenta lub nauczyciela, uświadamiają nam potrzebę znajomości takich procedur. Wychodząc od zrozumienia pojęcia i terminu poznania naukowego zagłębiamy się w jego procedurę. Jej przyswojenie rozpoczynamy od wyliczenia źródeł poznania studyjnego. Dopiero potem warto zastanowić się nad zasadami, których przestrzeganie może sprzyjać tak procesowi, jak i efektom poznania naukowego przez *Studiowanie literatury przedmiotu* (por. Duraj-Nowakowa, 2002 i tamże, II wydanie, 2003).

Studia nad literaturą przedmiotu poznania stanowią zazwyczaj podstawę opracowania tylko stanu wiedzy o wybranej problematyce, podczas gdy powinny być bazą dla sformułowania wcześniej przedzałożeń procedury poznawczej, a także i sformułowania wyprowadzonych tez.

Przedzałożenia teoretyczne, wnikliwie i obszernie opisane przez W. Kaczyńską (1992) przyjmują m.in. tam niekiedy także bliskoznaczną orientacji badań

nazwę „podejścia” w wybranym znaczeniu tzw. wielkiego paradygmatu spośród rozlicznych propozycji terminologicznych (ich staranne charakterystyki por. W. Kaczyńska, 1992, s. 14–174). Dlatego czułam się uprawniona we wspomnianym opracowaniu wybrać i na kartę tytułową książki wynieść pojęcie podejścia jako przedzałożenia o znaczeniu i wymiarach paradygmatu naukowego.

Kultura naukowa badacza, jego rozwój oraz wspomaganie doskonalenia kompetencji epistemologicznych to ważne aspekty. W książce w celach dydaktycznych dobrałam więc kilka kwestii dodatkowych a koniecznych do uwzględnienia w związku z jej problematyką: metody rozwijania kultury naukowej, wspomaganie procesu kształtowania kultury naukowej i zasady jego przeprowadzania. Dlatego najpierw jednak nawiążę do terminu i definicji pojęcia nadrzędnego dla tu poruszanego terminu poznania kultury naukowej, tę bowiem kulturę naukową tu pragnę postulować, by pielęgnować w najbliższym adresatom i autorce książki znaczeniu jej odmiany – naukowej kultury pedagogicznej. Kształtowanie kultury opartej na nauce dokonuje się w sposób naturalny w toku uczenia się i uprawiania badań naukowych. Proces ten obejmuje wiele elementów, m.in.:

- „a) umiejętności związane z prowadzeniem badań i gromadzeniem oraz przetwarzaniem materiału badawczego [zwanego też integrowaniem wyników – przypis K. D.-N.],
- b) umiejętności związane z uzasadnianiem twierdzeń i budowaniem teorii naukowych,
- c) umiejętności związane z pisarskim opracowaniem swego dorobku i dorobku innych badaczy, by zafunkcjonował społecznie,
- d) umiejętności związane z krytycznym odnoszeniem się do własnego dorobku i do dorobku innych badaczy”, jak to ujmuje doświadczona specjalistka T. Hejnicka-Bezwińska (1997, s. 63; por. tejsze, red., 2003).

Nie bez przekonania wydaje się, iż zasadna i przydatna tu może okazać się ponadto kolejna kategoria wspomagania rozwoju początkującego badacza. „Rozwój – przyjmujemy – to zmiana w kierunku większego zróżnicowania, a zarazem większej integracji struktur i funkcji systemu osobowości, ku wyższemu rozwojowi kompetencji do rozwiązywania coraz trudniejszych zadań pozaosobistych” (Z. Kwieciński, 1997, s. 13), tu: zadań poznawczych i badawczych młodych pedagogów.

Analogicznie wobec cytowanego badacza przyjrzyjmy się regułom ustalonym przez pedagogikę społeczną, których to reguł wysoki stopień abstrakcji na taką analogię pozwala. Oto zasady wspomagania rozwoju człowieka, także więc człowieka w roli naukowca, zakreślone mogą być skrótowo jako stanowiące podłoże dynamicznych relacji międzyludzkich.

- „1. Prawo potencjału, z którego wyprowadzono zasadę poznania i uaktywniania swego potencjału oraz wyzwolenia swej energii życiowej.

2. Prawo stopniowego rozwoju. Z tego prawa wynika zasada poznawania siebie i własnych możliwości.
3. Prawo [do tworzenia, wyobrażania, dodam – przypis K. D.-N.] swej wizji końcowej, z zasadą planowanego efektu końcowego z uwzględnieniem etapowości.
4. Prawo wyboru, z wysuniętą z niego zasadą alternatywności w wyborze swej drogi życiowej spośród wielu możliwości [także drogi naukowej – przypis K. D.-N.].
5. Prawo inwestycji, z którego wynika zasada wielowymiarowego doskonalenia siebie.
6. Prawo konsekwencji działań i dokonań, z zasadą wolności i ograniczenia naszych działań”, co podaje S. Kawula (1998, s. 180–181).

Reguły te jako uprawnienia człowieka wydają się w pełni adekwatne także do potrzeb rozwoju kompetencji kandydata na i/lub młodego badacza w każdej fazie rozwojowej działalności życiowej. Wokół tych zagadnień bardzo ważne refleksje snuje od wielu lat, np. pisząc o *Niepewności wiedzy – zawodności edukacyjnej praktyki* M. Malewski (w: Gajdamowicz i in., red., 2002, s. 49–61).

Jak wynika z tu zawartych treści nt. poznania pedagogicznego, zatrzymujemy uwagę na tym pojęciu w znaczeniu naukowym (a nie tylko potocznym i budowania wiedzy osobistej). Gdy myślimy o poznaniu, towarzyszą nam co najmniej dwie główne nazwy – poznanie teoretyczne, studyjne i poznanie empiryczne, czyli doświadczalne.

Na tym tle wyraźniej można dostrzec swoistość poznania naukowego w znaczeniu zdobywania wiedzy w sensie procesualnym gnoseologicznie i zdobycia wiedzy w sensie rezultatów poznania epistemologicznie.

Można by spodziewać się tutaj konstatacji na temat metodyki, czyli procedury poznawania w postaci łańcucha lub koła z czterech ogniw wzajemnie sprzężonych – od faktów do teorii, a od niej do przewidywań rozwiązania problemu i do nowych faktów. Jedni obstają przy metaforze łańcuchowych następstw tych elementów procedury, a inni używają przenośni obrazowania procesu jako kołowego, albo nawet spiralnego – od faktów do teorii, od teorii zaś znów do faktów.

Pojęcie „podejście” nie ma jeszcze ani wystarczająco dobrze, ani jednoznacznie osadzonej w pedagogice konotacji – przypomnę, choć dla fachowców może to zabrzmieć trywialnie, ale już dla studentów ewentualnie będzie zgodne z zasadą, iż *repetitio est mater studiorum* – że od łac. *connotatio*, tj. skojarzenie pojęciowe, co znaczy: [współ]oznaczać coś łącznie przez nazwę, tzn. w filozofii cechy [współ]oznaczane łącznie przez nazwę, czyli tworzące jej treść, sens; [współ]oznaczanie zespołu cech wyrazu, kojarzących się z jego głównym znaczeniem. Konotację warto by też porównać z denotacją (naszego pojęcia kluczowego),

która z kolei jest rozumiana jako zakres znaczeniowy nazwy, terminu, pojęcia, jest też więc ważką denotacją podejścia.

Pedagodzy nie mają łatwej sytuacji, albowiem wiele odcieni znaczeń ma pojęcie „podejście”, a występuje ono pod licznymi nazwami, określane często nazwami bliskoznacznymi, a czasem nawet tylko przez wzgląd stylistyczny – zastępowany nimi. Podejścia nazywa się też bowiem następującymi terminami: ujęcia, wzorce, modele, założenia, a wymienione nazwy jeszcze nie wyczerpują stosowanej w piśmiennictwie nomenklatury. Podejście utożsamia się też z paradygmatem, dlatego poświęciliśmy mu tyle uwagi.

Najbardziej lapidarna definicja podejścia, to punkt widzenia o różnym stopniu oddalenia od przedmiotu poznania. Bardzo mi się podoba to obrazowe określenie, ponieważ dzięki niemu na ogół lepiej rozumiemy się z partnerami prac akademickich. Podejście (jak czytamy m.in. u Kaczyńskiej, ale por. też: A. Gorgi, 2002) to uprzednio przyjmowany zespół „przedzałożeń” w znaczeniu „nadzałożeń”, z których można spójnie wyprowadzać właściwe założenia dla własnych – autorских – procesów poznawczych, a potem adekwatnie do nich także wyprowadzać, ale najpierw tezy literaturowe, zaś później na ich podstawie formułować (znow spójnie, odpowiednio do nich) hipotezy do procesów badań empirycznych. Oto jedna z dróg szukania ładu w chaosie wiedzy metateoretycznej, metametodologicznej, czyli – szerszej – metanaukowej.

Już nawet z tego zwięzłego opisu przebija rozległość i „odległość”, czyli dystans znaczeń terminu i zjawiska podejścia w odniesieniu do bliższych nam i lepiej znanych oraz częściej stosowanych kategorii pojęciowych, np. hipotezy, weryfikacji hipotez w koncepcji i metodyce poznania badawczego.

Pojęcie podejścia ma też niebagatelną przydatność „uprzednią” wobec procedury badań, skoro przyjęcie danego podejścia warunkuje uspołnżone wyprowadzanie tez, czyli założeń teoretycznych, które już bezpośrednio winny potem determinować zharmonizowane ujęcie hipotez do ich weryfikacji w toku badań. Te hierarchicznie tu ukazane etapy poznania, także więc w ich ujęciu chronologicznym z kolei faz-etapów procedury tego poznania, pozwalają – zwrotnie – zrozumieć jeszcze jeden krąg terminów z tej samej siatki (lub „mapy”) pojęciowej, terminologicznej i definicyjnej, którymi posługują się specjaliści dla lepszego zobrazowania możliwych zakresów znaczeniowych tych podejść w nauce.

Do kręgu tych terminów zaliczane są jeszcze i pojęcia: „prazałożenia” (w sensie główne, naczelne; ponad, powyżej założenia) i założenia (co osobiście mnie pozwala przez analogię sugerować zasadne użycie także przeformułowanych tu celowo pojęć: prapodejście, przedpodejście, czyli prepodejście a podejście właściwe). Takie układy, czyli struktury relacji znaczeń terminów wokół pojęcia podejścia w relacjach wzajemnych między ich rodzajami, sugerują nie tylko ich

„wielkość” jednocześnie zakresów treści i stopni oddalenia od tego, co już tradycyjnie od dawna i z jednoznacznym pojmowaniem rozumiemy przez założenie. „Zakładamy, że ...”, to bowiem forma tezy, która nie będąc jeszcze hipotezą nie wymaga też jeszcze weryfikacji w toku badań empirycznych, co jest konieczne w przypadku hipotez. Założenia bowiem wyprowadza się, lub nawet z konieczności (gdy ich brak w literaturze) samodzielnie formułuje, komponując z twierdzeń innych, wcześniejszych autorów w toku opracowywania na podstawie studiów piśmiennictwa specjalistycznego stanu wiedzy o przedmiocie poznania. Zatem założenia te mają swoich autorów pojedynczych (grupy, lub całe szkoły naukowe specjalistów), którzy udowodnili, lub chociaż uargumentowali ich naukową prawdziwość, albo choć jakiś stopień prawdopodobieństwa ich ujęć.

Definiując kategorię podejścia w znaczeniu często też utożsamianym z pojęciem „ujęcia” trzeba wziąć pod uwagę funkcje samego badacza biorącego udział w przedsięwzięciu naukowym oraz fundamentalny punkt widzenia na człowieka i na świat, który wnosi, lub przyjmuje uczony w swej pracy badawczej, bez względu na to, czy ten punkt widzenia jest wyrażany wprost, otwarcie, czy tylko pośrednio. Ważne jest przy tym autonomiczne prawo badacza do osobistego wyboru i/lub rekonstrukcji składnika treści podejścia jako przałożenia i/lub przedzałożenia w znaczeniu pewnej „pierwotności”, uprzedniości tego założenia. W rzeczywistości to zadanie nie jest do końca wykonalne, w dużym stopniu pozostaje postulatem. Mimo tych okoliczności musimy się jednak starać dotrzeć do wiedzy, która wykracza poza to, co jest tylko szczegółowe i chwilowe, lub powierzchowne, albo szczegółowe. Albowiem to w tym przałożeniu właśnie tkwi sedno społecznego aspektu nauki postrzeganej na tle szerszym, czyli w kontekście i konsytuacji.

Osobiście, ze swego ograniczonego z natury rzeczy jednostkowego punktu widzenia, każdy uczony tak stwierdza prawdę, jak ją widzi, czy rozumie, a następnie pozwala innym uczonym tę prawdę krytykować, czy modyfikować, aż pozostanie to, co jest prawdziwe, zaś fałszywe zostanie odrzucone. Jak dotąd, tę praktykę stosowano tylko, albo głównie w odniesieniu zarówno do metod, jak i treści czynności badawczych, czyli technik i narzędzi badań w pedagogice. Wydaje się to ograniczeniem nieuprawnionym i skutkującym następstwami niepożądanymi.

Tak samo należy postępować w odniesieniu do podejścia jako przedzałożenia. Niechęć do uwzględnienia kwestii podejścia w nauce spowodowana jest koniecznością przyjęcia zupełnie innej postawy, adekwatnej do problemu danego podejścia, której nie da się łatwo pogodzić z ustalonymi sposobami (metodami) i treściami operacji badawczych. To stała obecność konieczności rozstrzygnięcia problemu rozumienia kategorii podejścia sprawia, że czasami tak trudno jest się

z nim uporać w praktyce. Zagadnienia wyboru podejścia pojawiają się pośrednio, kiedy zajmujemy się problemem metodyki poznania i treściami przedmiotów badań, ale muszą one zostać sprecyzowane, chociaż prawdopodobnie nie będzie to w pełni możliwe.

Zatem zachodzi konieczność dialogu między podejściem, metodą i przedmiotem badań, bowiem chociaż wskazujemy na konieczność uwzględnienia kwestii podejścia, nie oznacza to, że problem metod i treści zagadnień badawczych można po prostu pominąć (por. argumentację J. Gnitecki, 2006 i tegoż 2007; por. także D. Kubinowski, M. Nowak, red., 2006).

3. NAUKOZNAWCZE KONTEKSTY ARGUMENTÓW ZA APLIKACJĄ TERMINU PODEJŚCIA W DYDAKTYCE *METODOLOGII PEDAGOGIKI*

Dominującym współcześnie paradygmatem uprawiania teorii poznania jest sprowadzanie jej do analiz (logicznych, semantycznych i psycholingwistycznych) szeroko rozumianego języka potocznego, języków formalnych, sztucznych, języka nauki i środków komunikacji; teoriopoznawcze badania są interdyscyplinarne i wykorzystują osiągnięcia nauk szczegółowych.

Teoria poznania rozwijana w neopozytywizmie skupiła się na problemach dotyczących formy rezultatów poznawczych nauki (metod uzasadniania twierdzeń) pomijając zagadnienia struktury czynności poznawczych, zaliczane do psychologii. Analityczna szkoła (filozofia analityczna) więcej natomiast uwagi poświęcała badaniom funkcji i znaczeń wyrażen języka potocznego, częściowo tylko (B. Russel i L. Wittgenstein) zagadnieniom logicznej struktury języka i warunkom pewności wiedzy. Nurt metodologii i filozofii nauki (postpozytywistyczny) rozwijany w krajach anglosaskich badania teoriopoznawcze sprowadza do logicznej struktury odkrycia naukowego i teorii rozwoju wiedzy (K. R. Popper), programu „epistemologii znaturalizowanej” (W. V. O. Quine’a), badań nad psychologicznym i socjologicznym kontekstem rozwoju nauki i kulturowych norm jej wartości (Kuhn). Przyrodniczą, interdyscyplinarną orientację posiadają koncepcje epistemologii genetycznej J. Piageta i ewolucyjnej K. Lorenza (jak czytamy w: Krajewski, red., 1996, s. 200), wykorzystywane w pedagogice.

Epistemologia jako gałąź filozofii zajmuje się dydaktycznie godną szczególniej uwagi problematyką źródeł, granic i prawomocności ludzkiej wiedzy, do ważnych zagadnień zalicza teorię prawdy. Epistemologia broni prawomocności wiedzy przed dwoma, historycznie ukształtowanymi, rodzajami sceptycyzmu:

(1) Jedna z odmian sceptycyzmu kwestionuje istnienie jakiejkolwiek zasady poprawności nazw poza konwencją i zgodą (Platon, Kratylos). Czy o znaczeniu takich pojęć jak „dobro”, „piękno”, „wielkość”, czy „świętość” możemy powiedzieć, że je znamy, czy też są one czymś, o czym postanawiamy, godząc się (wraz z innymi) używać danego słowa w ten a nie inny sposób. Odpowiedź na to pytanie, wyrażona w sofistycznej tezie: natura – konwencja, sformułowana została przez Platona w ramach teorii idei: aby język był poprawny, musi dostosować się do świata idei.

Oprócz tego sceptycyzmu, na który odpowiedzią jest (racjonalistyczna lub empiryczna) koncepcja, iż istnieje rzeczywistość, z którą zgadza się nasz język, istnieje również inny, całkowicie odmienny rodzaj sceptycyzmu.

(2) Nawet, gdy terminy, których używamy, posiadają obiektywną rzeczywistość, to – pytają sceptycy – czy mimo tego możemy być pewni, że to, co mówimy stosując te terminy, jest faktycznie poprawne? Nasze zmysły niekiedy nas łudzą. Jeżeli tak jest, to czy kiedykolwiek mamy prawo twierdzić, że wiemy coś na temat rzeczy należących do świata zmysłowego. Ogólnie rzecz biorąc, czy cokolwiek jest wyposażone w taki rodzaj pewności, który czyniłby prawomocnymi nasze roszczenia do wiedzy? (G. Vesey, P. Foulkes, 1997, s. 321–325).

Epistemologiczne uogólnienia i wnioski sformułował Popper (1999, s. 52–54). Przedstawił je w postaci dziewięciu tez, które tu – jako przydatne także w dydaktyce metodologii poznania pedagogom – zacytuję (K. Duraj-Nowakowa, 2008, s. 44):

1. Nie istnieją ostateczne źródła wiedzy. Wszystkie źródła i wszystkie sugestie są mile widziane. Każde wystawione jest na krytyczną analizę. Z wyjątkiem badań historycznych, sami zazwyczaj analizujemy raczej fakty niż źródła informacji o nich.

2. Właściwe pytanie epistemologiczne nie dotyczy źródeł; pytamy raczej, czy twierdzenie jest prawdziwe, to znaczy, czy zgodne jest z faktami. (O tym, że możemy posługiwać się pojęciem obiektywnej prawdy jako zgodności z faktami, świadczy praca Alfreda Tarskiego). Jak to tylko możliwe, próbujemy tego dociec analizując i sprawdzając dane twierdzenie bądź to bezpośrednio, bądź na podstawie płynących zeń konsekwencji

3. W toku tej procedury istotne mogą się okazać wszelkiego rodzaju argumenty. Typowym postępowaniem jest sprawdzanie, czy obserwacje są zgodne z naszymi teoriami. Możemy również analizować na przykład, czy spójne są ze sobą źródła historyczne, jakimi dysponujemy.

4. Najistotniejszym źródłem naszej wiedzy – zarówno pod względem jakościowym, jak ilościowym – jest tradycja. Większość tego, co wiemy, dowiedzielibyśmy się z tego, co nam powiedziano, z lektury książek, dzięki zdobytej umiejętności krytykowania, uznawania krytyki i szacunku dla prawdy.

5. Fakt, że większość źródeł wiedzy niesie tradycja, każe odrzucić antytradycjonalizm jako stanowisko jałowe. Nie znaczy to jednak, byśmy mieli popierać tradycjonalizm: każde ziarenko wiedzy wywodzącej się z tradycji (a nawet wiedzy wrodzonej) podlega krytycznej analizie i może zostać odrzucone. A jednak bez tradycji wiedza byłaby niemożliwa.

6. Wiedza nie rodzi się z niewiedzy, z jakiejś *tabula rasa*, ani też z obserwacji. Jej rozwój polega głównie na modyfikacjach wiedzy już posiadanej. Aczkolwiek czasami, na przykład w archeologii, punktem wyjścia może być przypadkowa obserwacja, to znaczenie odkrycia zależeć będzie zazwyczaj od tego, czy zdolne jest zmodyfikować wcześniejsze teorie.

7. Epistemologie optymistyczne i pesymistyczne są niemal jednakowo błędne. Prawdziwa jest opowieść Platona o jaskini, a nie jego optymistyczna teoria anamnezy (nawet gdybyśmy mieli uznać, że wszyscy ludzie, podobnie jak inne zwierzęta, a nawet rośliny, mają wiedzę wrodzoną). Chociaż świat zjawisk jest istotnie światem cieni na ścianach naszej jaskini, to jednak nieustannie wydostajemy się z niej na zewnątrz; i chociaż, jak powiadał Demokryt, prawda ukryta bywa głęboko, możemy się do niej dokopać. Nie dysponujemy kryterium prawdy, co stanowi pożywkę dla pesymizmu. Dysponujemy wszakże kryteriami, które, jeśli dopisze nam szczęście, pozwalają rozpoznać błąd i fałsz. Jasność i precyzja nie są kryteriami prawdy, lecz mętność wskazywać może na błąd. O prawdzie nie decyduje też koherencja, chociaż jej brak świadczy o fałszu. A gdy ten zostanie rozpoznany, nasze błędy stają się migotliwym światłem pomagającym wydostać się po omacku z jaskini.

8. Autorytetem nie jest ani obserwacja, ani rozum. Intuicja intelektualna i wyobrażenia są nader ważne, ale nie są wiarygodne. Są niezbędne jako główne źródła teorii, te jednak i tak są w swej większości fałszywe. Najważniejsza rola obserwacji i rozumowania, a nawet intuicji i wyobraźni, polega na tym, iż pomagają w krytycznej analizie zuchwałych przypuszczeń, za pośrednictwem których próbujemy przeniknąć to, co nieznanne.

9. Ścisłość czy dokładność, w odróżnieniu od jasności, nie jest cenna sama przez się. Nie ma sensu dążyć do większej ścisłości, niż tego wymaga nasz problem. Ścisłość językowa jest mrzonką, a problemy związane ze znaczeniem lub definicją słów są mało ważne. Słowa są ważne tylko jako narzędzia do formowania teorii, a problemy werbalne są nudne: należy ich unikać za wszelką cenę.

10. Każde rozwiązanie jakiegoś problemu rodzi pytania kolejne, tym liczniejsze, im bardziej oryginalny był problem i im śmielsze jego rozwiązanie. Im więcej dowiadujemy się o świecie, im głębsza nasza wiedza, tym lepiej i dokładniej zdajemy sobie sprawę z tego, czego nie wiemy, tym pełniejsza będzie wiedza o własnej ignorancji. Głównym źródłem naszej ignorancji jest bowiem fakt, że wiedza w odróżnieniu od niewiedzy musi być skończona.

Rozważania epistemologii jako teorii poznania i wiedzy naukowej można by tymczasem zwieńczyć naukoznawczymi kontekstami. I tak: metodologie empiryczne nauk szczegółowych, np. pedagogiki, uwzględniają – po pierwsze – iż w nauce w ogólności dominują cztery metody poznania: tradycyjna, autorytar-na i intuicyjna (zwana też *a priori*) oraz naukowa właściwa (wg Ch. Peirce’a, o zasługach którego czytać możemy m.in. w *Zarysie historii filozofii: elementy doksografii*, czyli o poglądach poszczególnych filozofów – J. Legowicz, 1983, s. 412).

Znamy generalnie dwa ujęcia nauki: statyczne (wiedza) i dynamiczne (proces poznawania). Czyli można stwierdzić na podstawie tej ostatniej klasyfikacji, że naukoznawstwo występuje w dwóch zasadniczych wariantach: epistemologicznym (epistemologia pragmatyczna), tj. droga poznania rzeczywistości i antropologicznym, czyli nauka jako sfera ludzkiej działalności. Naukoznawstwo bywa czasem porozdzielane w zależności od czterech aspektów: 1) filozofii nauki, 2) psychologii nauki, 3) socjologii nauki, 4) zagadnień praktyczno-organizacyjnych.

Ważne są też horyzonty naukoznawcze poznania. Nauki praktyczne nie mogą istnieć bez nauk teoretycznych. Zaś budując wiedzę z uwagi choćby na *zagubiony paradygmat – naturę ludzką* należałoby przestrzegać następujących zasad jej ujmowania (wg E. Morina, 1997):

- musi ona połączyć rozmaite „wiedze podzielone”,
- musi być oparta na akceptacji istnienia prawd przeciwstawnych,
- musi być integralną częścią ogólnego procesu życia.

Kilka ważnych kwestii naukoznawczych wymagałoby tutaj także omówienia, ograniczę się jednak tylko do ich przeliczenia i wymienienia (wnikliwego czytelnika kierując do innego opracowania, np. Duraj-Nowakowa, red., 2003, s. 24–45 oraz Duraj-Nowakowa, 2005, s. 27–62):

- 1) fazy rozwoju nauki: a) rozwojowa, b) odkrywcza, c) przełomowa, d) klasyczna;
- 2) źródła poznania: a) doświadczenie (empiryzm), b) doznawanie (ekstraspektywizm), c) samoogląd (introspektywizm) lub i d) intelektualizm;
- 3) źródła poznania w psychologii i pedagogice: a) doznawanie, b) zapamiętywanie, c) wyobrażanie sobie, d) rozumienie, e) sądzenie, f) wnioskowanie, g) samoogląd, h) wgląd, i) wycucie, j) wczucie, k) objawienie;
- 4) sposoby wartościowania rezultatów poznawczych dzielone są na: a) ich prawdziwość (wykazanie zgodności obranej formy konkretnego poznania z modelem epistemologicznym), b) praktyczną efektywność (walor instrumentalny wiedzy wobec praktyki);
- 5) wiedzę zaś dzieli się na: a) naukową, b) zdroworozsądkową, czyli potoczną.

Gdy poszukuję naukowych i zarazem dydaktycznych kontekstów stosowania podejść w pedagogice, to powstaje – na tle uprzednich tu opisów – kilka kwestii ważkich do rozstrzygnięcia, jak sądzę, nie tylko w osobistych sumieniach każdego spośród promotorów rozpraw awansowych, ale w ogólności nas, zajmujących się nieco wielostronnie i dłużej *Metodologią pedagogiki*, może krytyczniej *in plus* i *in minus*, wnikliwiej i odpowiedzialniej za ten przedmiot naszych zainteresowań dwojako – naukowych i mentorskich w sensie doradczo-pomocniczych i kontrolno-oceniających. Dlatego pragnę jeszcze wyodrębnić tutaj – wg własnych preferencji – najważniejsze zagadnienia (w znacznym stopniu i zakresie otwarte jeszcze):

1. Jakich rozmiarów rozziw rejestrujemy między aktualnym stanem wiedzy metodologicznej utrwalonej w piśmiennictwie fachowym z *Metodologii...* a jej faktyczną najpierw dydaktyką, a potem – skutkami w dysertacjach przejawionymi?
2. Kto czyta, co studiuje, jak studiuje literaturę fachową i z jakimi efektami dla jej analiz i interpretacji?
3. Co z doбором piśmiennictwa do rzeczzonego przedmiotu *Metodologii...* wobec jej aktualnego dorobku wg różnych kryteriów doboru publikacji: czasu, miejsca, wydawnictwa, gatunku literatury naukowej, walorów (ocenionych bądź nieocenianych wcale przez recenzenta) i kolejności wykorzystywania (od lapidarnych, ogólniejszych, przez monograficzne do jeszcze drobniejszych i szczegółowszych)?
4. Co z *Metodologią...* traktowaną porównawczo w różnych aspektach: a) porównywanie *stricte* pedagogicznych tekstów z opracowaniami z nauk pomocniczych, b) komparatystyki międzyprzedmiotowej, c) porównań między humanistyką a naukami społecznymi, d) relacji wzajemnych metodologiami innych jeszcze dziedzin i dyscyplin, czyli z metodologią nauk w ogólności, jeszcze szerzej traktowaną interdyscyplinarnie i nadrzędnie zarazem?

4. ZAKOŃCZENIE: EPISTEMOLOGICZNE KRYTERIA PARADYGMATYCZNEGO STATUSU *METODOLOGII PEDAGOGIKI*

W kontekście i zarazem konkluzji na ten temat definicji tu omawianego pojęcia podejścia paradygmatu warto zaznaczyć, jak bliskoznacznie wobec owego rozumiane jest pojęcie modelu poznania. Model to systematyczne i unikatowe podejście do metod, procedury i technik poznania/badania, oparte na określonych zasadach i służebne wobec założonych celów oraz adekwatne do przyjętych prze-

słanek teoretycznych, metodologicznych, także więc i koncepcyjnych (dyskusje wokół *modelowania* np. *systemowego*, por. Duraj-Nowakowa, 1997, natomiast wokół *modelowania w dydaktyce* por. tejże, 1996).

Paradygmat w nauce pełni rolę – wyrażając się metaforycznie – metateorii i metametodologii, wykracza bowiem poza i ponad zarówno teorię, jak i metodologię, czyli naukę o metodach poznania. Paradygmat pełni funkcję – mówiąc najkrócej – jakby „nadteorii” i „ponadmetodologii”, metametodologii. Jest to sytuacja podobna do hierarchii naukoznawczych, jak przedzałożenia i założenia, jak tezy (teoretyczne) i hipotezy (badawcze, o czym bliżej nieco piszę w monografii metodologicznej o *studiowaniu dla celów naukowych literatury przedmiotu* – por. Duraj-Nowakowa, 2002).

Jedną z ewidentnych korzyści włączenia kwestii podejścia jako koniecznej kategorii pojęciowej i elementu strategii, taktyki oraz procedury we wszystkich badaniach i analizach pedagogicznych jest to, że stanowi ona rozległe pole dla teoretycznych rozważań nad zagadnieniami nie tylko *stricte* pedagogicznymi, lecz metapedagogicznymi, a nawet filozoficznymi przesłankami pedagogiki. Rozstrzyganie tych trzech aspektów równocześnie staje się właśnie powinnością dojrzałego badacza, który później pragnie móc skutecznie włączać wyniki własnych studiów i badań do literatury specjalistycznej nie tylko w wyniku spostrzegania na poziomie ustalonych faktów, lecz na którymś wyższym poziomie ujęć tych wyników, jak to pragnie się ponownie podkreślić, np. twierdzeń, prawidłowości, praw, albo nawet, czy aż teorii.

Pedagogika, staje się to coraz bardziej ważne i zarazem pilne, będzie zmuszona zająć się problemem, lub przynajmniej w znacznie większym niż to dotąd zakresie podjąć sprawę swych podstaw teoretycznych na poziomie podejść, czyli przedzałożeń i założeń. To zainteresowanie jest kwestią podstawową nawet w przypadku tych osób, które hołdują pogładowi, że tak pedagogika, jak i np. psychologia powinny być bardziej świadome tego, czym zajmują się uczeni we współczesnych naukach ponad opłotkami własnych dyscyplin, np. nie tylko przyrodniczych, lecz i społecznych. W rzeczy samej jest pewnie tak, że winniśmy znać i wewnątrz dyscypliny tkwiące problemy i w ich „środowisku” coraz bardziej nadrzędnych dziedzin równocześnie.

Z historii wiemy, iż pedagogika tradycyjna najpierw wyłącznie i często posługiwała się koncepcjami zapożyczonymi z nauk przyrodniczych, uznając, że to one najlepiej oddają fenomeny pedagogiczne, albo też traktowała nierzadko zdarzenia pedagogiczne tak, jakby posiadały cechy właściwe rzeczom (obiektom). Mimo to należałoby szerzej przyjmować odmienną postawę, aby otworzyć się na rzeczywistość fenomenalną i w pierw opisać i zrozumieć procesy pedagogiczne jako fenomeny, a następnie zająć się wyprowadzonymi stąd implikacjami (np.

w kategoriach sensu i użyteczności oraz przydatności pedagogicznej), ale w taki sposób, który lepiej oddałby samą rzeczywistość pedagogiczną niż uogólnienia, wnioski i postulaty formułowane pod adresem tych obiektów (rzeczy).

Ważne kwestie dotyczą – jak tego wymaga optyka fenomenologiczna – właściwego rozumienia natury i relacji między takimi zjawiskami, jak świadomość, przeżycia i zachowania. Możliwe jest jednocześnie przyjęcie takiej postawy i pozostawanie nadal w perspektywie nauki humanistycznej i/lub społecznej. Drugi etap w rozwoju nauk pedagogicznych był przecież bardzo silnie związany z socjologią, z socjologii wychowania się wyłaniał, pokrywały się częściowo zakresy przedmiotu poznania w fazie socjologii wychowania i w fazie pedagogiki społecznej w perspektywie humanistycznej.

Wówczas postawa fenomenologiczna umożliwiałaby rozumienie świata, czy sytuacji, tak jak istnieją one dla świadomości, czy dla działającego podmiotu. Dopiero dogłębna analiza tej kwestii prowadzi do uznania nadrzędnej roli relacji pomiędzy człowiekiem i jego światem, zamiast przypisania tej roli tylko człowiekowi, czy tylko światu, jako odrębnym (osobnym, niepowiązanym) składnikom. Wówczas istotny punkt rozważań dotyczy z góry przyjętych założeń, czyli podejścia. Wstępne założenia, które pedagogika pośrednio przyjęła, to koncepcje świata „samego w sobie”, pewne aspekty podejścia nauk przyrodniczych i przyjęty *a priori* pogląd, że może istnieć uniwersalny punkt widzenia w odniesieniu do problemów pedagogicznych.

Zainteresowanie przyjętymi z góry założeniami doprowadza do jawnego uznania faktu, że wszelka działalność człowieka, łącznie z nauką, może być ujmowana z różnych perspektyw, a to z kolei – do przekonania, że uniwersalność zwykle przyjmowana na wstępie jako ideał, może okazać się bardzo zwodnicza. Bowiem uniwersalność pojmujemy raczej dopiero jako postulat, cel idealny, cel antycypowany, czyli wyobrażony. Zakładamy, iż jest on taki idealny, zaś faktycznie może nie być, czy też nie zostanie w pełni zrealizowany. Wytyczy jednak nasze kierunki myślenia i poznania.

To w następstwie może zaowocuje bardziej realistycznym przekonaniem badaczy, że pedagogika przynajmniej na razie powinna zadowolić się tworzeniem tylko uogólnień. Zaledwie tyle i nic więcej. Podczas gdy powinno nam zależeć na poprzedzeniu procesów poznawczych nt. wybranego przedmiotu określeniem podejścia do niego. Od przyjętego podejścia bowiem zależą rezultaty poznania. Ono je wyznacza tak, jak punkt widzenia określa efekty widzenia. Zaś pozyskane efekty domagają się nie tylko uogólnień, czyli syntez, lecz i wniosków oraz postulatów zmian pożądaných społeczno-pedagogicznie, jednak wyprowadzonych spójnie od przazłożeń, przez przedzałozenia aż po opis rezultatów poznania. Przecież ponadto taki sam, jeśli nie większy postęp można by osiągnąć, kiedy do-

kładnie określi się kontekst, w którym te uogólnienia są wiarygodne. Ujęcie zaś, czyli intencja uczonego, jest bowiem kluczowym czynnikiem w określeniu wiarygodnego kontekstu. Zaś zakres tego kontekstu w tym opracowaniu omawiamy jako podejście o różnym stopniu nadrzędności ponad właściwym przedmiotem poznania jakichś badań autorskich, np. awansowych (magisterskich). To dlatego posiłkujemy się też takimi nazwami podejścia, które tę uprzedniość eksponują, tj. owymi pra- i przedzałożeniami.

W związku z tym niemało ważny aspekt problemów podejścia do badań dotyczy niezbywalności decyzji uczonego w tworzeniu nauki. Pedagodzy w ostatnich ok. 15 latach podkreślają doniosłość tego faktu, ale jak dotąd pełne implikacje takiego spostrzeżenia nie przeniknęły wystarczająco do obszaru praktyki naukowej. Wciąż spotykamy pedagogów w różnym stopniu uświadamiających sobie ten ważki problem, którzy nadal np. uparcie próbują wcielać w życie koncepcję „niezależnego obserwatora” wraz z wynikającym z niej założeniem, że „obiektywna” postawa uczonego pozwala mu znaleźć się poza sytuacją, w której tkwi. Bardziej poważnie traktujemy fakt, że taki ideał nie jest co prawda w pełni możliwy do spełnienia, ale dlatego zinterpretujemy obiektywne podstawy podejść do pedagogiki i postawy pedagogów w toku poznania jako naszą obecność, która właściwie nie jest pozbawiona możliwości wpływu. Sugestia o potrzebie kontroli takich różnorodnych sposobów obecności naukowca zakłada uznanie ich za dane z procesu poznania, te dane bowiem też warunkują rezultaty badań, jak np. w teorii tzw. ugruntowanej w danych (jak by to nie brzmiało tajemniczo, a w rzeczy samej obrazowo).

Być może najbardziej klarownym sposobem przekazania naszych intencji będzie stwierdzenie, jak ujmuje to Kuhn (1962), że tak filozofia, jak i inne nauki tzw. szczegółowe, w tym pedagogika potrzebują innego paradygmatu. Paradygmat, w ramach którego pedagogika dotąd działała, przeżył się, zużył się i nadszedł czas szukać, odkryć i stosować inny paradygmat, czyli model, podejście.

Tkwimy bowiem obecnie w okresie przejściowym, co już tu próbowano dwakroć podkreślać, tzn. jesteśmy w takim położeniu, iż już są widoczne braki starego paradygmatu, ale nowy nie został jeszcze ani dość jasno sformułowany, ani dość obrazowo i przekonująco zastosowany. W tym dylemacie wybrałam skok w nieznanne i od lat próbuję opracować zarysy nowego paradygmatu systemologicznego dla pedagogiki (por. Duraj-Nowakowa, 1998), zamiast próbować łątać szczeliny i dziury wyraźniejsze jeszcze w starym, głównie neopozytywistycznym paradygmacie.

Jest pewne niestety, że tę fazę w historii pedagogiki wypełniają typowe zadania (akcje, czynności, działania), które charakteryzują przejście od jednego do innego paradygmatu, tzn. spory, a także charakterystyczny opór, przesadne

stwierdzenia z obydwóch stron zwolenników i przeciwników, ostre polemiki, lub często – wymowne przemilczenia. Ponieważ nie są czymś zupełnie nowym w rozwoju wiedzy o człowieku, o jego kształtowaniu i samokształtowaniu się, przyjmuje się je za konieczny element danego etapu dziejów ludzkiej myśli, nawet wręcz za warunek zmiany postępowej (a nie zmiany wstecznej, czyli konserwatyizmu, lub co najmniej stagnacji poglądów).

Taki punkt widzenia, jak tu omawiany, prowadzi do otwarcia się pedagogiki na jej współcześnie najnowsze potrzeby. Dopiero w ten sposób będzie można ustalić, czy z góry przyjęte paradygmaty jako przedzałożenia, hamują rzeczywisty postęp pedagogiki, czy też mu sprzyjają, spełniając służebne funkcje *Metodologii*... wobec jej przedmiotu i przedmiotów poznania/działań (jak sądzą – rozszerzając niepomrotnie, za to modnie zakres znaczenia pojęcia paradygmatu niektórzy autorzy, których nazwiska dyskretnie tu przemilczę).

Tytułem wniosków i zarazem postulatów *implicite* w tych pierwszych zawartych zgłoszę jeszcze kilka kwestii (które może wytyczają co najmniej moje własne kierunki poszukiwań):

1. Czy problem w tytule całej naszej konferencji III SMP i mój autorski głos w jej polemikach, to kwestie powrotów, czy kontynuacji, negacji, czy akceptacji, reinterpretacji, czy też przekraczania już dotychczasowych granic rozważań?
2. Jak się mają tradycyjne, wielkie i mniejsze modele poznania naukowego do *Metodologii pedagogiki* współczesnej w jej teoriach, czyli metametodologicznych opisach, a jak w praktyce?
3. Czy „rozum historyczny”, „rozum socjologiczny” pozostają w spójnych relacjach wzajemnych z „rozumem pedagogicznym”?
4. Jakie znaczenie badaniom naukoznawczym przypisują pedagodzy dla konstruowania metametodologii: kto? gdzie? kiedy?
5. Jak przebiega zaznajamianie i ewaluacja paradygmatów z przeszłości, czyli historii nauk, a jak z dziejów pedagogiki: specyfika? chronologia? przydatność?
6. Obrazoburczo – ale chyba tylko dla niektórych – zabrzmieć może wątpliwość nt. *Metodologii pedagogiki* jako dyscypliny przed- (czy w pełni i której) lub paradygmatycznej?

Uznałam te zagadnienia za ważniejsze, kierując się zarówno odczytaniem własnym jak i doświadczeniami (no, cóż...) już kilkudziesięcioletnimi i to z dwu różnych nie tylko dziedzin, ale i aż kilku ich dyscyplin, które uprawiając próbuję intensywnie, ale i aby nie zniechęcić się do żadnej z nich, nie zaniedbywać pasji wielostronnych i przez to bardziej zajmujących zainteresowań.

BIBLIOGRAFIA

- Ayer A. J., *Filozofia XX w.*, tł. T. Basznia, PWN, Warszawa 2003.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, Wyd. WSP, Kraków 1989.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Pedagogika społeczna: między integracją a dezintegracją*, Wyd. UR, Rzeszów 2009.
- Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*, Wyd. UR, Rzeszów 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, WE, Kraków 1996.
- Duraj-Nowakowa K., *Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich*, Wyd. UŚ, Katowice 1981.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Wyd. UJ, Kraków 2002 i II wyd. – Kraków 2003.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, WN WSP, Kraków 1992.
- Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, Wyd. ŚSW, Kielce 2005.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne AŚ” 2006, t. 16.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, Wyd. KTN, Kielce 2003.
- Fleischer M., *Teoria kultury i komunikacji: systemowe i ewolucyjne podstawy*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2002.
- Gajdamowicz H., Bilski D., Szmidt K. J. (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1 i 2, Wyd. UŁ i WSHE, Łódź 2002.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, WN UAM, Poznań 2006.
- Giorgi A., *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy: podejście fenomenologiczne*, tł. S. Zabielski, Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2002.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji ku heterogeniczności*, Wyd. 69, Warszawa 1997.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje myśleniu o pedagogice i edukacji*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2003.
- Kaczyńska W., *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Wyd. UW, Warszawa 1992.
- Kawula S., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Krajewski W. (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*, Wyd. „Scholar”, Warszawa 1996.
- Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej teoretycznie*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2006.
- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, tł. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1962 i II wydanie – Warszawa 1968.

- Kwieciński Z., *Podręcznik badań jakościowych*, AUNC „Socjologia Wychowania” XIII, Wyd. UMK, Toruń 1997.
- Legowicz J., *Zarys historii filozofii: elementy doksografii*, „WP”, Warszawa 1983.
- Mazur B., *Metoda modelowania probabilistycznego*, Wyd. UW, Warszawa 1975.
- Popper K. R., *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1, tł. A. Malinowski, WN PWN, Warszawa 1999.
- Vesey G., Foulkes P., *Filozofia: słownik encyklopedyczny*, Wyd. „Rtw”, Warszawa 1997.