

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 20
numer 1/2025

TEORIA W NAUKACH HUMANISTYCZNYCH
I SPOŁECZNYCH: KOLUZJE UJĘĆ I ZASTOSOWAŃ

THEORY IN THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES:
COLLUSIONS OF APPROACHES AND APPLICATIONS



**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

tom 20
numer 1/2025

**TEORIA W NAUKACH HUMANISTYCZNYCH
I SPOŁECZNYCH: KOLUZJE UJĘĆ I APLIKACJI**

**THEORY IN THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES:
COLLUSIONS OF APPROACHES AND APPLICATIONS**

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE (NOWIS)
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTOR NUMERU: Sławomir Pasikowski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Gabriela Dobińska, Katarzyna Gajek,
Mariusz Granosik, Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur émérite du Conservatoire National des Arts et Métiers,
Paris, France)
Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Anna Rurka (Université Paris Nanterre, Paris, France)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwowski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)
Lech Witkowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Publikacja finansowana przez:
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna
<http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrząbek
Piotr Soszyński

TŁUMACZENIE ANGIELSKIE:

Jędrzej Burszta
Magdalena Bazylewicz

REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM:

Jędrzej Burszta

TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU FRANCUSKIM:

Grażyna Karbowska

Spis treści

Sławomir Pasikowski <i>Wprowadzenie. Teoria w naukach humanistycznych i społecznych: koluzje ujęć i aplikacji</i> <i>/ Introduction. Theory in the Humanities and Social Sciences: Collusions of Approaches and Applications</i>	8
--	---

Studia i rozprawy

Sławomir Banaszak <i>O teorii i współczesnym teoretyzowaniu w naukach społecznych</i>	14
Krzysztof Rubacha <i>Functions of Theory in an Empirical Study</i> [Funkcje teorii w przebiegu badania empirycznego]	25
Dorota Pufund <i>Zwroty teoretyczne w perspektywie nowej humanistyki i badań empirycznych</i>	31
Sławomir Pasikowski <i>Meta-analysis for Supporting Empirical Theories in Educational Sciences</i> [Metaanaliza we wsparciu teorii empirycznych w naukach o edukacji]	45
Krzysztof J. Szmidt, Magdalena Sasin <i>Swoistość i oryginalność metodologii badań pedagogicznych</i>	56
Luana Bruno, Alejandro Iborra Cuéllar <i>In Search for an Agile Epistemology: Implicit Conceptions in Research</i> [W poszukiwaniu elastycznych epistemologii: niejawne koncepcje w badaniach naukowych]	72

Prace z warsztatu

Magdalena Matusiak-Rojek <i>Pojęcie modelu i jego rola w nauce. Z polskich dyskusji metodologicznych</i>	88
Martyna Jarota <i>Nauczyciele wobec teorii w pedagogice: bariery aplikacji teorii do praktyki</i>	100
Justyna Ratkowska-Pasikowska <i>Odkrywcy, projektanci, badacze: interdyscyplinarna analiza postaw dorosłych wobec seksualności dziecięcej</i>	114

Dyskusje / polemiki / recenzje

- Bolesław Niemierko
Why Do Teachers Dislike Educational Theory?
[Dlaczego nauczyciele nie lubią teorii pedagogicznej?] 128
- Bogusław Śliwerski
On the Evolution and Problems of Defining General Pedagogy in Pedagogical Lexicography
[O ewolucji i problemach definiowania pedagogiki ogólnej w leksykografii pedagogicznej] 136
- Ewa Marynowicz-Hetka
Whitehead. Naddania i (w)zrosty Lecha Witkowskiego: glosa dla nauk o wychowaniu
w kontekście dyskursu frankofońskiego 153

Aktualia

- Sławomir Pasikowski
*Ścieżkami debat i dyskusji o badaniach edukacyjnych i społecznych oraz zagadnieniach
diagnozy i pomiaru. Przegląd wydarzeń naukowych z przełomu lat 2024 i 2025* 167

Table of Contents

Sławomir Pasikowski <i>Introduction. Theory in the Humanities and Social Sciences: Collusions of Approaches and Applications</i>	11
---	----

Studies and Dissertations

Sławomir Banaszak <i>On Theory and Contemporary Theorising in Social Sciences</i>	14
Krzysztof Rubacha <i>Functions of Theory in an Empirical Study</i>	25
Dorota Pufund <i>Theoretical Turns in the Perspective of the New Humanities and Empirical Research</i>	31
Sławomir Pasikowski <i>Meta-analysis for Supporting Empirical Theories in Educational Sciences</i>	46
Krzysztof J. Szmidt, Magdalena Sasin <i>The Specificity and Originality of Pedagogical Research Methodology</i>	57
Luana Bruno, Alejandro Iborra Cuéllar <i>In Search for an Agile Epistemology: Implicit Conceptions in Research</i>	72

Research Reports

Magdalena Matusiak-Rojek <i>The Concept of the Model and its Role in Science. From Polish Methodological Discussions</i>	88
Martyna Jarota <i>Teachers and Theories in Pedagogy: Barriers to Applying Theory in Practice</i>	100
Justyna Ratkowska-Pasikowska <i>Discoverers, Designers, Researchers: An Interdisciplinary Analysis of Adult Attitudes Toward Children's Sexuality</i>	114

Discussions / Polemics / Reviews

- Bolesław Niemierko
Why Do Teachers Dislike Educational Theory? 128
- Bogusław Śliwerski
On the Evolution and Problems of Defining General Pedagogy in Pedagogical Lexicography 136
- Ewa Marynowicz-Hetka
Whitehead: Naddania i (w)zrosty by Lech Witkowski: A Commentary for the Educational Sciences in the Context of the Francophone Discourse 153

Updates

- Sławomir Pasikowski
Paths of Debates and Discussions on Educational and Social Research and Issues of Diagnosis and Measurement. Review of Academic Events from the Turn of 2024 and 2025 167



Sławomir Pasikowski* 

Wprowadzenie. Teoria w naukach humanistycznych i społecznych: koluzje ujęć i aplikacji

Abstrakt

Artykuł stanowi wprowadzenie do 20. tomu „Nauk o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”. Prezentuje główne zagadnienie, jakim jest teoria i jej aplikacje, oraz ramę koncepcyjną tomu wraz z zarysem jego zawartości. W podsumowaniu przenosi akcent na dyskusję ze stanowiskami prezentowanymi w tomie, podejmując ją i zapraszając do kontynuacji.

Słowa kluczowe: teoria, model, koncepcja, nauka.

Introduction. Theory in the Humanities and Social Sciences: Collusions of Approaches and Applications

Abstract

The article is an introduction to the 20th volume of „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”. It presents the main topic of theory and its applications, and the conceptual framework of the volume together with an outline of its contents. In the summary, it shifts the emphasis to a discussion on the positions presented in the volume, engaging it and inviting it to continue.

Keywords: theory, model, concept, science.

Artykuł otrzymano: 3.06.2025; akceptacja: 4.06.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

Spór o status teorii w naukach może wydawać się przebrzmiały. Jednak powodów do ożywiania tego sporu dostarcza co najmniej incydentalnie narzucający się udział teorii w bieżącym rozwoju nauk społecznych i nauk humanistycznych. Do aktualizacji sporów nie mniej prowokuje postęp technologiczny zaplecza analitycznego prowadzonych studiów. Obecnie umożliwia on eksplorowanie olbrzymich zbiorów danych bez konieczności eksplicytnych deklaracji modelu, czy choćby założeń dotyczących badanych zjawisk na gruncie tych nauk. I nawet jeśli znaczenie teorii lub efektów postępu technologicznego uzna ktoś za drugoplanowe, to poszczególne środowiska dyscyplinarne, szkoły naukowe, grupy lub kolektywy myślowe nie uchylają się od teorii, choć mogą specyficznie ją interpretować. Wybitnie wyrazistym przykładem w tym zakresie są nauki o wychowaniu. Spore znaczenie w aktualizacji problematyki teorii i sporów wokół niej mają także globalne i lokalne kryzysy wiarygodności w nauce oraz poszukiwania sposobów przeciwdziałania im na przykład w renesansie teoretyzowania (Miłkowski 2023). Ponadto problem teorii stale odświeżają nieprzemijające dystynkcje w rodzaju: praktyczne – teoretyczne, stosowane – podstawowe, empiryczne – spekulatywne, falsyfikowalne – нефalsyfikowalne.

Upraszczając, w naukach formalnych teoria jest rozumiana jako sformalizowany system aksjomatów i wynikających z nich wyrażeń, z których następnie wynikają kolejne (Mendelson 2010: 9, 25). Nauki empiryczne przejęły to rozumienie, stąd oczekiwanie formalizacji języka, spójności i niesprzeczności wyrażeń w służbie opisu, wyjaśniania i przewidywania tego w świecie, co przez zbiór tych wyrażeń jest reprezentowane (por. Popper 2005; van Fraassen 1980). W naukach humanistycznych i społecznych rozumienie teorii jest znaczenie mniej jednoznaczne, choć raczej panuje zgodność co do tego, że jest ona system zdań lub przynajmniej pojęć. Rozumienie teorii w tych naukach jest warunkowane przez różne czynniki, także społeczne i psychologiczne, o których nie będę tu wspominał, ale które to zyskują legitymację w filozoficznych podejściach do zagadnienia teorii. Podejścia te podkreślają na przykład kontekst języka, doświadczenia i systemu pojęć, w jakim język i doświadczenie współtworzą reprezentacje tego, co doświadczane (np. Quine 1951), rolę przedświadczeń, a nawet sztuki w procesie rozumienia (np. Gadamer 2006), lokalność perspektywy i polityczne zaangażowanie poznania (np. Harding 1986). Nie zawsze więc teoria traktowana być musi jako instrument poznania, który pozwala odkrywać nowe i sprawdzać to, co jest odkryte, stawiać pytania i skutecznie szukać na nie odpowiedzi, aby doskonalić dopasowanie reprezentacji do tego, co jest reprezentowane. Tym łatwiej zaobserwować i uznać można w tych naukach, że teoria bywa polem kolizji – gdy różne zdania, stanowiska lub systemy się wykluczają albo są sprzeczne – ale też, że bywa polem koluzji – gdy te obiekty współistnieją na przykład w duchu dialektizmu, parakonsystencji lub komplementarności, tworząc nową jakość.

W artykułach zgromadzonych w 20. tomie czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” podniesiono wiele interesujących kwestii i odniesiono się do licznych zagadnień bardziej lub mniej bezpośrednio związanych z teorią i teo-

retyzowaniem w naukach społecznych i humanistycznych. Wymienię kilka: funkcje teorii i jej recyprokalne związki z obserwacją tego, co jest przedmiotem teoretyzowania w naukach empirycznych; rola modeli i modelowania w nauce zarówno w aspekcie tworzenia reprezentacji rzeczywistości i obserwowania zmienności tej reprezentacji wskutek manipulowania modelem, jak i w aspekcie wzorca stanowiącego punkt odniesienia; eliminowanie teorii i teoretyzowania z praktyk naukowych poprzez ich banalizację i fragmentację; interakcja idei i emergentność w poznaniu naukowym, dające się przynajmniej w części oddawać kategorią zwrotów, uzmysławiające dynamikę poznania, w tym powstawania i przemian jego wytworów, takich jak teorie; kreatywność w działaniach naukowych i rola nowatorskich rozwiązań w tworzeniu wiedzy, która poszerza horyzont, pogłębia wgląd i pozwala działać skutecznie i mądrze; dualność związków teorii i praktyki, wzajemność ich oddziaływań, a nawet obecność miejsc zacierania się granic między nimi oraz złożoność problematyki skutecznego łączenia ich obu, także w obszarze edukacji; rola ukrytej wiedzy w obserwacji i teoretyzowaniu, a w ślad za tym – znaczenie stylów myślenia w modelowaniu zjawisk wrażliwych na obserwację i w specyfice oddziaływania na nie; problematyka ewolucji dyscypliny na przykładzie pedagogiki oraz administracyjnie warunkowany problem tożsamości dyscyplinarnej i dyscyplinarnej odróżnialności, który rezonuje w środowisku twórców i użytkowników teorii, co jest raczej nie do uniknięcia, ale zarazem może stanowić przeszkodę w wiedzotwórczo efektywnym teoretyzowaniu.

Część z zaprezentowanych w tym tomie stanowisk jest dyskusyjna i powinna taka być. Choćby dlatego, aby przenosić dynamikę, w jakiej powstawały teksty tego tomu, w przestrzeń czytelniczą. Na przykład można się nie zgadzać, że teoria musi ustępować miejsca doświadczeniu, zważywszy, że historia nauki zna wyraziste przypadki słuszności teoretycznych konstrukcji, mimo braku bieżących doświadczalnych dowodów. Ale z drugiej strony, bez dowodów teoria pozostaje tylko konstrukcją. Podobnie, przykuwa uwagę stanowisko uznające pytania „Dlaczego?” – dające początek naukowemu myśleniu, jak uczą historycy filozofii – za specyficzne dla pedagogiki. Można i z tym się nie zgadzać, bo przecież pytania eksplanacyjne występują w innych dziedzinach i dyscyplinach nauki, a nawet charakteryzują dyskurs pozanaukowy, ale przyznać należy, że skoro pytania tego rodzaju są stawiane w ramach dyscypliny obok pytań np. kompletywnych i konfirmatywnych, to legitymizuje to status teoriiotwórczy tejże dyscypliny. Uwagę zwraca też stanowisko, zgodnie z którym o specyfice metodologii badań pedagogicznych decyduje korzystanie z wielości metod, komplementarność badania oraz obecność badań stosowanych, tak jakby nauki inne niż pedagogiczne były uboższe w tym zakresie. Ale ponownie – teoriiotwórczy potencjał pedagogiki, być może inspirowany właśnie teorią metod, z której ona korzysta, to kwestia, której nie można nie zauważać.

Na koniec – wyrażam wdzięczność i podziękowania wszystkim osobom, których praca nad powstaniem tekstów, ich edycją, recenzją i publikacją doprowadziły do wydania bieżącego tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”.

Introduction. Theory in the Humanities and Social Sciences: Collusions of Approaches and Applications

Abstract

The article is an introduction to the 20th volume of "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne". It presents the main topic of theory and its applications, and the conceptual framework of the volume together with an outline of its contents. In the summary, it shifts the emphasis to a discussion on the positions presented in the volume, engaging it and inviting it to continue.

Keywords: theory, model, concept, science.

The debate on the status of theory in science may seem outdated. However, there are several reasons to revive this debate, at least incidentally, due to the persistent involvement of theory in the ongoing development of the social sciences and the humanities. Technological advancements in the analytical infrastructure of current research also provoke a renewal of these debates. Nowadays, researchers can explore vast datasets without explicitly declaring a model or even assumptions about the phenomena being studied within these disciplines. And even if someone considers the significance of theory or technological progress as secondary, individual disciplinary communities, scientific schools, groups, or intellectual collectives do not shy away from theory, even if they may interpret it in specific ways. An exceptionally vivid example in this regard is the field of educational sciences. Global and local crises of credibility in science, and efforts to counter them, for example through a renaissance of theorizing (Miłkowski 2023), also play a considerable role in refreshing the issues surrounding theory. Moreover, the issue of theory is constantly reinvigorated by enduring distinctions such as: practical-theoretical, applied-basic, empirical-speculative, falsifiable-non-falsifiable.

To simplify, in the formal sciences, a theory is understood as a formalized system of axioms and the expressions that follow from them, from which further expressions are subsequently derived (Mendelson 2010: 9, 25). The empirical sciences adopted this understanding, hence the expectation for formalized language, consistency, and coherence of expressions in the service of describing, explaining, and predicting that which is represented by these expressions (see: Popper 2005; van Fraassen 1980). In the humanities and social sciences, the concept of theory is much less unambiguous, although there is general agreement that it constitutes a system of statements, or at least concepts. The understanding of theory in these disciplines is shaped by various factors, including social and psychological ones, which I will not discuss here, but which gain legitimacy through philosophical approaches to the concept of theory. These approaches emphasize, for instance, the role of language, experience, and the conceptual systems in which language and experience co-create representations of what is experienced (e.g., Quine 1951), the importance of prejudgments and even art in the process of understanding (e.g., Gadamer 2006), and the locality of perspective and political engagement of knowledge (e.g., Harding 1986). Thus, theory does not always have to be

treated as a cognitive tool that allows us to discover new things and verify discoveries, pose questions and effectively search for answers in order to improve the fit between representation and what is represented. It is therefore easier to observe and acknowledge within these sciences that theory may become a field of collision – when different claims, positions, or systems are mutually exclusive or contradictory – but also a field of collusion – when these objects coexist, for example in the spirit of dialetheism, para-consistency, or complementarity, thus creating a new quality.

The articles collected in volume 20 of the journal „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” raise many interesting issues and address numerous topics, more or less directly related to the notion of theory and theorizing in the social sciences and humanities. Let me list a few: the functions of theory and its reciprocal relationship with the observation of what is being theorized in the empirical sciences; the role of models and modeling in science, both in terms of creating representations of reality and observing how these representations change when the model is manipulated, and in terms of models as reference points; the elimination of theory and theorizing from scientific practice through trivialization and fragmentation; the interaction of ideas and the emergence of scientific knowledge, which can be at least partially described using the concept of “turns”, making visible the dynamics of cognition, including the formation and transformation of its products such as theories; creativity in scientific endeavors and the role of innovative solutions in producing knowledge that broadens horizons, deepens insight, and enables effective and wise action; the dual nature of the relationship between theory and practice, their mutual influence, and even the presence of spaces where boundaries between them blur, as well as the complexity of effectively combining both—also within the field of education; the role of tacit knowledge in observation and theorizing, and consequently, the significance of thought styles in modeling phenomena that are sensitive to observation and to the specific nature of interventions; the problem of disciplinary evolution using pedagogy as an example, as well as the administratively driven issue of disciplinary identity and distinctiveness, which resonates among both the creators and users of theories. This is perhaps inevitable, but it may also become an obstacle to effective theorizing in the service of knowledge creation.

Some of the positions presented in this volume are debatable, and should be. At the very least, this brings the dynamic in which these texts were created into the space of the reader. For instance, one might disagree that theory must give way to experience, especially considering that the history of science knows many clear cases where theoretical constructs proved accurate despite lacking contemporary empirical evidence. On the other hand, without evidence, theory remains simply a construct. Similarly, the view that “Why?” questions – which, as the history of philosophy teaches us, initiate scientific thinking – are specific to pedagogy, is thought-provoking. One may disagree, since explanatory questions appear in other scientific disciplines and even characterize non-scientific discourse. However, it must be acknowledged that if such

questions are posed within the discipline alongside, for example, complete or confirmatory questions, then this legitimizes the theory-building status of the discipline. Attention is also drawn to the position that the specificity of research methodology in pedagogy lies in the use of multiple methods, the complementarity of inquiry, and the presence of applied research, as if other disciplines were somehow poorer in this regard. But again, the theory-forming potential of pedagogy, perhaps inspired precisely by the theory of methods it employs, is something that cannot be overlooked.

In conclusion, I express my gratitude and thanks to all those whose work on the writing, editing, reviewing, and publishing of the texts has made the current volume of „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” possible.

Bibliography

- Gadamer H.-G. (2006) *Truth and Method*, London & New York, Continuum.
- Harding S. (1986) *The Science Question in Feminism*, Ithaca & London, Cornell University Press.
- Mendelson E. (2010) *Introduction to Mathematical Logic*, London & New York, Taylor & Francis.
- Miłkowski M. (2023) *Metanauka poznawcza: nowe podejście do badania teorii*, „Przegląd Psychologiczny”, no. 66(1), pp. 69–92, <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.9459>.
- Popper K. (2010) *The Logic of Scientific Discovery*, London & New York, Routledge.
- Quine W. V. O. (1961) *Two Dogmas of Empiricism* in: *From a Logical Point of View*, W. V. O. Quine, London, Harper & Row, pp. 20–46.
- van Fraassen B. C. (1980) *The Scientific Image*, Oxford, Clarendon Press, <https://doi.org/10.1093/0198244274.001.0001>.

About the Author

Sławomir Pasikowski – Ph.D. in Education Sciences, specializations: the methodology of scientific research in education. Author of publications on the methodology of educational research and the use of statistics in social research. Vice-chair of the Section for Methodology of Research on Education at the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences (PAN). Member of the Laboratory of Research Tools at the Committee on Pedagogical Sciences of the PAN. Contact: slawomir.pasikowski@now.uni.lodz.pl

Sławomir Pasikowski – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, specjalizacja: metodologia badań w edukacji. Autor publikacji na temat metodologii badań edukacyjnych i wykorzystania statystyki w badaniach społecznych. Wiceprzewodniczący Sekcji Metodologii Badań nad Edukacją Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Członek Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Kontakt: slawomir.pasikowski@now.uni.lodz.pl

Sławomir Banaszak* 

O teorii i współczesnym teoretyzowaniu w naukach społecznych

Abstrakt

Teoria i teoretyzowanie to zagadnienia ważne dla nauki. Każdej nauki. A dla nauk społecznych zwłaszcza. Z tego powodu autor podejmuje się wskazania na niektóre z wpływowych tendencji w tych naukach, które eliminują teorię z myślenia o dyscyplinie, także z myślenia o badaniach empirycznych. Mimo że w literaturze światowej pojawiają się ważne, a nawet przełomowe dzieła teoretyczne, publikacje głównego nurtu redukują teorię do cytatów, zestawień, czasem jedynie mott do rozdziałów. Autor zastanawia się nad uwarunkowaniami tego stanu rzeczy. Dochodzi do wniosku, że częściowo odpowiadają za ten stan recenzenci, którzy nie zawsze są zainteresowani w oryginalnych i – przede wszystkim – samodzielnych analizach, nie interesuje ich praca z tekstem. Z tego powodu autorzy uprawiają działalność „zestawienniczą”, którą z trudem można nazwać naukową w tradycyjnym sensie tego słowa. Autor w słowie końcowym niniejszego szkicu wylicza słabości tego stanu rzeczy i możliwe długoterminowe skutki dla rozwoju teorii nauk społecznych.

Słowa kluczowe: teoria, teoretyzowanie, analiza, synteza, miejsce i rola teorii w naukach społecznych.

On Theory and Contemporary Theorising in Social Sciences

Abstract

Theory and theorising are essential issues for science. Every science. And especially for the social sciences. For this reason, the author of the article indicates some of the influential tendencies in these sciences that eliminate theory from thinking about the discipline and also from thinking about empirical research. Even though essential and groundbreaking theoretical works appear in world literature, mainstream publications

Artykuł otrzymano: 8.01.2025; akceptacja: 22.03.2025.

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

reduce theory to quotes, lists, and sometimes only chapter mottos. The author ponders the conditions for this state of affairs. He concludes that reviewers are partly responsible for this state of affairs and are not always interested in original and - above all - independent analyses; they are not interested in working with the text. For this reason, authors engage in "compilation" activity, which can hardly be called scientific in the traditional sense. In the final word of this essay, the author enumerates the weaknesses of this state of affairs and possible long-term consequences for developing social science theory.

Keywords: theory, theorising, analysis, synthesis, significance of theory in social sciences.

Wprowadzenie

W niniejszym ujęciu będę się odnosił do nauk społecznych. I to nie wszystkich. Innymi słowy, teorię, jej funkcje oraz teoretyzowanie, wraz ze współczesnymi przemianami tych terminów, rozpatruję głównie na gruncie nauk społecznych. A także w kontekście metodologicznym czy – wężiej – empirycznym. Interesujące jest bowiem nie tylko to, w jaki sposób teoria jest rozumiana ogólnie, lecz także to, w jaki sposób rozumieją ją badacze-empirycy. I w jaki sposób ją wykorzystują, jak widzą jej rolę w procesie empirycznego gromadzenia danych. Wszak mogą to być dwa różne spojrzenia – teoretyków *per se* oraz empiryków.

Dodatkowo stawiam tezę o redukcji teorii do prostego zestawienia definicji, wybranych koncepcji, zestawienia tyleż świadomego, co eklektycznego i rzadko poddającego się jakiegokolwiek syntezy (por. Banaszak 2017a, 2019). Mam na myśli współczesną twórczość naukową, w szczególności prace empiryczne, tj. oparte na własnych próbach empirycznych, ale też tzw. prace teoretyczne. Te drugie są nazywane teoretycznymi tylko dlatego, że nie zawierają ani własnych badań empirycznych, ani nie odnoszą się do dostępnych danych statystycznych. Są w istocie mniej lub bardziej zręcznymi wypisami z literatury, dobieranej zresztą nie zawsze w przemyślany sposób. Można by więc łagodnie stwierdzić, iż współczesna teoria przechodzi w naukach społecznych głębokie przeobrażenia. Otwarte natomiast pozostaje pytanie, czy zarysowana wstępnie tendencja utrzyma się, ewentualnie – jak długo oraz czy istnieją obok niej jakieś kontrtendencje, które przypuszczalnie nie są w stanie całkowicie zrównoważyć tendencji dominującej, niemniej zaświadczaają o potrzebie teoretyzowania w klasycznym stylu.

Niewielkie postępy teorii nauk społecznej, wężiej teorii socjologicznej, stwierdza jeden z najbardziej znanych współczesnych myślicieli – Richard Swedberg (2016: 6). Uważa, że po II wojnie światowej dokonał się niebywały postęp w zakresie metod badawczych, którymi posługują się nauki społeczne. Niemniej w zakresie teorii – zdaniem szwedzkiego socjologa – podobny postęp się nie dokonał i wciąż nie dokonuje. Co więcej, Swedberg nie tylko dostrzega potrzebę rozwijania teorii, lecz także upatruje w jej rozwoju dodatkowych możliwości, jakie stają przed naukami

społecznymi. Jedną z nich jest postęp, drugą z kolei – stanie się bardziej interesującymi (w domyśle: dla obywateli, zgodnie z tezą o społecznej presji wywieranej na naukę w ogóle). Jeśli więc powyższą diagnozę stawia tak uznany badacz, zwolennik myślenia teoretycznego i teoretyzowania (por. Swedberg 2014), to przynajmniej warto jego argumenty rozważyć i skonfrontować z rzeczywistością. A w niej obecne są przecież odkrycia, które nie są odkryciami, obecna jest natrętna skłonność, przy- mus nawet, odróżniania się, realizowany za sprawą neologizmów i popkulturowych wzorców, obecna jest wreszcie uczoność polegająca na fragmentarycznym, skrawkowym odwoływaniu się nie tyle do myśli powoływanych autorów, ile do konkretnych, zwykle niedługich cytatów.

Pojęcie teorii i niektóre zasady teoretyzowania

Teoria może oznaczać co innego na gruncie różnych dziedzin nauki. Może nawet mieć pewne odcienie dyscyplinarne. Niemniej, kierując się utartymi zasadami ogólnej metodologii nauki oraz logiki, będziemy teorię definiować jako zespół twierdzeń (por. Kmita 1975; Kotarbiński 1961; Marciszewski 2002; Przełęcki 1993). W wersji syntaktycznej twierdzenia będą uporządkowane za pomocą reguł wynikania logicznego, z kolei w wersji semantycznej będziemy domagać się jedynie odniesień do tego samego przedmiotu.

Owo łagodne ujęcie teorii, semantyczne, przedstawione w pewnym uproszczeniu, wymaga posługiwania się tym samym językiem teoretycznym i zawarcia terminów teoretycznych w zdaniach proponowanych na twierdzenia nauki. Oczywiście terminy w naukach społecznych to zagadnienie bardzo szerokie i zarazem bardzo ciekawe. Terminy wykazują bowiem, po pierwsze, silne związki z językiem potocznym, a także z myśleniem potocznym (por. Kozyr-Kowalski 2004; Myrdal 1969). Po wtóre, zawarta jest w nich tzw. supozycja teoretyczna (por. Marciszewski 2002), która oznacza, że nawet zdania obserwacyjne składają się z elementów teorii. Na złożoność relacji między terminami obserwacyjnymi i terminami teoretycznymi oraz obecnością terminów obserwacyjnych w teorii zwrócił uwagę już kilka dekad temu Marian Przełęcki (1993: 198–200).

Zatem warto teraz przyjrzeć się proponowanym zasadom teoretyzowania, by następnie zastanowić się nad skutkami odstępstwa od tych zasad. Jeden z najbardziej znanych teoretyków polskiej powojennej socjologii, Stanisław Kozyr Kowalski (2004), w swojej książce poświęconej *Socjologii, społeczeństwu obywatelskiemu i państwu* dokonuje pogłębionej analizy tego, co w niniejszym tekście nazywam teoretyzowaniem. Odnosi ów proces m.in. do klasycznej w naukach społecznych myśli XIX w. Polski badacz formułuje „metody zawłaszczania starej i nowej myśli klasycznej” (Kozyr-Kowalski 2004: 32), które oznaczają niejako dostosowanie teorii i koncepcji klasyków do badania współczesnych zjawisk i procesów społecznych. Kozyr-Kowalski stwierdza:

Nowa praca nad określonymi strukturami teoretyczno-metodologicznymi, nowe zawłaszczanie zastanej myśli, tworzenie z niej nowych obiektów własności intelektualnej wymagają:

1. Maksymalnie dokładnej reprodukcji obecnego w nich języka, szacunku dla tego języka. Obowiązuje zakaz bezpośredniego i samowolnego przekładania kategorii i tez tworzących określoną strukturę teoretyczną na inny język, zwłaszcza obiegowy język socjologii współczesnej i myśli potocznej.
2. Maksymalnie dokładnej reprodukcji wszystkich obecnych w strukturze teoretycznej jawnych definicji, jawnych ogólnych określeń i tez, a więc stosowanie procedury zwanej przez Hegla totalnym empiryzmem. Łączy się to z zakazem pomijania tych elementów obiektywnej struktury, które wyrażają myśl niezgodną z poglądami lub przesądami interpretatora.
3. Analizy kryptoteorii zawartej w dyskursie, czyli przyjętych milcząco założeń i konsekwencji teoretycznych, ukrytych tez i rozumowań.
4. Stosowania maksymy, że siedzibą sensu i prawdy nie jest zdanie, lecz system. Wymaga to odtworzenia i współtworzenia hierarchicznej i niehierarchicznej zależności między kategoriami i tezami struktury intelektualnej: stosunków wynikania, zakładania, opozycji, przechodzenia kategorii i tez w swoje przeciwieństwa i w jakościowo odmienne formy ogólności.
5. Poznania i przyswojenia praktyki teoretycznej uprzedmiotowionej w dyskursie, czyli sposobu posługiwania się określonymi kategoriami i tezami w procesie stawiania i rozwiązywania określonych problemów teoretycznych.
6. Odtworzenie i współtworzenie sposobu wyposażania kategorii i tez w prawdziwość materialną, w sens empiryczny. Zakłada to m.in. określanie charakteru relacji między sensem kategorii i twierdzeń a materiałem empirycznym lub ilustracjami empirycznymi.
7. Poznanie sposobu dowodzenia określonych tez, zwłaszcza fundamentalnych.
8. Odróżniania wykładu teoretycznego od dydaktycznego (Sorel), sposobu dowodzenia od sposobu nauczania oraz przekazywania wiedzy.
9. Zastosowania reguł życzliwej interpretacji, przekroczenia granic tępej dosłowności (Gombrowicz), totalnej obrony i totalnej krytyki.
10. Odnoszenia kategorii i tez ponadpersonalnej struktury do innych niż to uczynił jej twórca aspektów rzeczywistości empirycznej, a zwłaszcza do faktów współczesnego świata i współczesnej nauki.

11. Umiejętności przekształcania zastanych form teoretycznych, zwłaszcza umiejętności potęgowania i zmniejszania zakresu ich uniwersalności oraz umiejętności wytwarzania ze starych teorii epistemologicznych względnie nowych teorii ontologicznych i vice versa, ze starych teorii ontologicznych względnie nowych teorii idiograficznych i vice versa, ze starych teorii idiograficznych względnie nowych doktryn praktycznych i vice versa.
12. Ustanowienia między myślą zobiektywizowaną w dawnej lub nowej strukturze teoretycznej a myślą funkcjonującą jako narzędzie jej przepracowania i zawłaszczania, czyli między myślą interpretowaną a interpretującą stosunków wzajemnej współpracy, pomocy, kontynuacji i rozpoczynania wielu, wielu rzeczy od nowa. Podejmujemy pracę duchową klasyków tam, gdzie oni ją przerwali. Wykazujemy też, że to, co uważali oni za ukończone, jest dopiero czymś rozpoczętym. Mamy wspólny z nimi punkt wyjścia. Ale w pewnym momencie wkraczamy na inne i nowe drogi. Korzystamy z odkrytych przez klasyków kontynentów wiedzy i narzędzi poznania, ale tylko po to, aby poszukiwać za pomocą nowych narzędzi nieznanym im lądów (Kozyr-Kowalski 2004: 32–33).

Zdecydowałem się na dosłowne przytoczenie tak obszernego fragmentu, ponieważ stanowi on istotną, gruntownie przemyślaną i stosowaną przez autora w toku własnej pracy naukowej propozycję ujęcia procesu teoretyzowania. Albo lepiej – pracy z teorią i nad teorią. Jak widać, zadanie jest niełatwe i wymaga wielu zdefiniowanych wstępnie zabiegów, z których każdy zawiera szereg szczegółowych rozstrzygnięć i wymaga od badacza rozległej wiedzy. Trudności potęgowane są przez występującą współcześnie i niezwykle natrętną presję czasu i naukowego sukcesu. Mówiąc inaczej – mamy dziś do czynienia raczej z czasami szybkiego czytania, podczas gdy teoria wymaga wolnego czytania. Na podsumowanie przyjdzie jednak czas.

Wróćmy zatem do wymogów, jakie stawia przed świadomymi „użytkownikami” teoria. I nie ma tu znaczenia, czy efektem badań ma być sama teoria, czy też teoria ma stanowić punkt wyjścia w empirycznym badaniu rzeczywistości społecznej (por. Banaszak 2017b). Otóż pierwszym etapem jest odtworzenie myśli, pomysłu teoretycznego, koncepcji lub teorii w jej języku teoretycznym. Dlaczego? Ponieważ już samo, zwykle zresztą wybiórcze, przedstawienie tej myśli w języku współczesnym, w języku interpretatora – i nierzadko z jego obciążeniami poznawczymi – prowadzi do zniekształceń.

W tym sensie heglowski totalny empiryzm oznacza drobiazgowo i zgodne z oryginalnym tekstem odtworzenie myśli autora. Dodatkowo idzie tu także i o to, by obiektem rozpoznania uczynić strukturę teoretyczno-metodologiczną, a nie jeden autorski wytwór ani tym bardziej jedno „reprezentatywne” zdanie. Innymi słowy, poznanie naukowe zakłada objęcie badaniem wszystkich wytworów pracy intelektualnej autora, bowiem tylko wtedy możliwe jest uchwycenie zmiany i specyfiki danego ujęcia. Gdyby więc zestawić taki model postępowania z upowszechniającą się tendencją do wybiórczego traktowania naukowych publikacji (czemu sprzyja nowo-

czesna technologia pozwalająca wyszukiwać kluczowe słowa, frazy i niewielkie fragmenty), to pobieżność współczesnych ujęć uwidoczni się w pełnej krasie.

Nawiasem mówiąc, jest czymś dojmującym dla kogoś nawykłego myśleć o czytaniu jako procesie całościowym, a nie wyrywkowym, że dziś taka umiejętność staje się zgoła niepotrzebna. Jak się wydaje, zestawianie cytatów, kompilacja myśli, mott i bon motów, dostępna zresztą, jak pisałem już wcześniej (Banaszak 2017a), bez wychodzenia z domu i bez nadmiernego wysiłku, biorą górę nad mozolną pracą, nad studiowaniem myśli. Tym bardziej, że rzetelne zmagania wiążą się także z wysokim poziomem niepewności rezultatu (por. Turner 2012).

Wreszcie – są one zgoła niepożądane przez czytelników. Z pewnością są także niepożądane przez notorycznych recenzentów. Ci ostatni są negatywnie wyczuleni na każdy przejaw przekształcania myśli powoływanego autora, na samodzielność w myśleniu i na krytyczne podejście do tekstu. Przypuszczalnie taka postawa przeszkadza w cytowaniu określonych fragmentów oryginalnej myśli danego autora. Dlatego też milej widziane są dosłowne przywołania konkretnych cytatów od fragmentów przetworzonych i podanych w formie interpretacji. Nawet przy zachowaniu drobiazgowych odwołań do źródła. W takim stanie rzeczy staje się bowiem niemożliwe odwołanie wprost do źródła bez kontaktu z tym źródłem. A jest to chyba bardzo pożyteczne. W przeciwnym razie trudno byłoby utrzymać kompilacyjny model pisania prac naukowych.

Istotnym elementem pracy z tekstem i autorem jest wreszcie analiza kryptoteorii. Rozumie się przez nią założenia, niekiedy przyjmowane milcząco, konsekwencje teorii i teoretyzowania, a także tego, nad czym autor przechodzi do porządku dziennego i o tym nie pisze. Innymi słowy, wszystko to, co ukryte w tekście, co buduje interpretację, ale nie jest bezpośrednio wysłowione, ma ogromne znaczenie w analizie myśli. Znakomitym przykładem analizy tych „niewidzialnych” zagadnień jest książka Przemysława Wechty (2003) poświęcona socjologii i kryptosocjologii Josepha Aloisa Schumpetera, jednego z najwybitniejszych ekonomistów w historii i zarazem jednego z najważniejszych myślicieli społecznych XX w. Publikacja zawiera również wnikliwą analizę tego, co „widzialne”, ale z pewnością nieoczywiste. Jak bowiem inaczej nazwać odkrywanie socjologicznych wątków w myśli ekonomicznej?

Wreszcie, istotnym etapem analizy teoretycznej jest całościowość, systemowość. Owo przekonanie, że sens ukryty jest nie w pojedynczym zdaniu, lecz w złożonej strukturze twierdzeń, koncepcji, pytań, współzależności i współwystępowania, idzie niestety pod prąd współczesnemu uzusowi w naukach społecznych. Jak już wcześniej wspomniałem, królują tu w przewadze motta, nieobszerne cytaty, obszerne, acz niereprezentatywne powołania, ateoretyczność i skłonność do sporządzania zestawień. Warto w tym miejscu postawić pytanie: jak to możliwe? Czyż nie przeczy to jednej z podstawowych zasad w nauce, którą jest niezależna i oryginalna analiza? Może i tak. Jednakże wygoda związana z postępowaniem wedle reguł „zestawienniczych”, oszczędność czasu (*time is money!*), ostatecznie także wyjście naprzeciw oczekiwaniom recenzentów – ugruntowują tak zarysowany model postępowania. Nieoczekiwanie, zwolenników tego modelu nie onieśmiela

ukazywanie się prac „w starym stylu”, czyli oryginalnych, zawierających samodzielne i krytyczne analizy, napisanych nienagannym stylem, komunikatywnych i ważnych z punktu widzenia nauk społecznych jako całości (por. Castells 2013; Giddens 2001; Piketty 2014). Przeciwnie, stosują wobec nich dokładnie taką samą postawę jak wobec sprawdzonych kolegów, do których odnoszą się z predylekcją, na którą zresztą, zgodnie z regułą wzajemności, mogą niezawodnie liczyć. Cytują więc przeważnie wyrwany z kontekstu fragment, nie zawsze wyrażający jakąś przełomową myśl, ale za to wyposażony w nośne określenie. Nie wzbogaca to nauki o nowe ujęcie, ale często zapewnia popularność autorowi.

O niektórych skutkach teoretycznych zaniechań

Niestety, wypada stwierdzić, opisywany w niniejszym szkicu stan rzeczy jest nienowowy. I nie da się jego uwarunkowań przypisać jedynie sztucznej inteligencji (AI) oraz innym ultranowoczesnym procesom. Trzeba jednak przyznać, że AI stanowi lub może stanowić, przynajmniej na razie, gwóźdź do trumny nowoczesnej teorii. Tak czy inaczej, już kilka dekad wcześniej podobne procesy w amerykańskiej socjologii opisywał Wright Mills. Charles Wright Mills w swej słynnej książce o *Wyobraźni socjologicznej* porusza problem wielkiej teorii. Wiąże ją z Talcottem Parsonsem – amerykańskim teoretykiem, przedstawicielem strukturalnego funkcjonalizmu. Parsons wykazywał skłonność do wyrażania myśli w sposób hermetyczny, trudny dla odbiorcy. Stąd właśnie Wright Mills stwierdza:

Trzymając się faktów, trzeba bez żartów przyznać, że wytwory wielkiej teorii były przyjmowane przez badaczy społecznych na jeden lub kilka następujących sposobów: Dla co najmniej niektórych z nich, którzy twierdzą, że ją rozumieją, i którzy ją lubią, stanowi ona jedno z największych osiągnięć w całej historii nauk społecznych. Dla wielu spośród tych, którzy twierdzą, że ją rozumieją, lecz jej nie lubią, jest ona pisaniną w bezzasadnie ciężkim stylu. (Ten typ występuje rzadko, choćby dlatego że antypatia i niecierpliwość sprawiają, że wielu jego przedstawicieli nie próbuje nigdy rozszyfrować wielkiej teorii). Dla tych, którzy nie twierdzą, że ją rozumieją, ale którzy ją bardzo lubią – a takich jest wielu – jest ona bajkowym labiryntem, fascynującym właśnie ze względu na swoją wzniosłą niezrozumiałość. Ci, którzy twierdzą, że ją rozumieją, ale którzy jej nie lubią – jeśli mają dość odwagi cywilnej, by wytrwać przy swoim przekonaniu – mają wrażenie, że król jest faktycznie nagi. Oczywiście jest też wielu, którzy wyrażają sądy mniej skrajne, a jeszcze więcej takich, którzy cierpliwie zachowują postawę bezstronną, czekając na jakiegokolwiek profesjonalne rezultaty. Wreszcie, choć sama ta myśl może budzić przerażenie, wielu przedstawicieli nauk społecznych w ogóle o niej nie wie, chyba że z plotek (Mills 2008: 79–80).

Można by powiedzieć, że w swoisty sposób, niemniej jednoznacznie, ten jeden z najważniejszych teoretyków XX wiecznej socjologii wypowiada się o teo-

retyzowaniu właśnie. Uważa bowiem, że po pierwsze nie wypada nie znać myśli Parsonsa. Po wtóre jednak dostrzega komplikacje związane z językiem autora *The Social System* i – tym samym – rekonstrukcją jego myśli. Wreszcie odnosi się krytycznie – można to przynajmniej wywnioskować zarówno z treści wypowiedzi, jak i z jej tonu – do pojęcia „sympatii” żywionej wobec czyjejs myśli, a także do bezstronności w tym względzie.

Na uwagę zasługuje także określenie „wzniosłej niezrozumiałości”, które, jak sądzę, towarzyszy wielu współczesnym egzegezom teorii oraz jej jednoznacznym „interpretacjom”. Czasami przyjmuje ono także postać „obiegowej prawdy naukowej” lub niewymagającej dyskusji oczywistości, aksjomatu. W tej wersji owa „wzniosła niezrozumiałość” zbliża się już niebezpiecznie do progu ignorancji i ideologii jednocześnie.

Można by więc, nieco sarkastycznie, stwierdzić, że teoria jest dla wielu pożądanym rezultatem pracy naukowej. Ale niekoniecznie wieloletniej. Zdaje się niektórym współczesnym badaczom, że nazwanie dobrze znanych zjawisk i procesów „po nowemu” albo, z drugiej strony, wyszukanie starego określenia dla naprawdę nowoczesnych zjawisk i procesów legitymizuje ich jako odkrywców. Ta skłonność, niekiedy natrętna, wyraża pragnienie naukowej sławy, niepowtarzalności oraz pierwszeństwa. Dodajmy, że sprzyjała takiej postawie, jeszcze w latach dziewięćdziesiątych, niepełna dostępność literatury obcojęzycznej w Polsce. Dlatego tak łatwo było całkiem nie tak dawno uchodzić za klasyka, cytując jedynie nośne bon moty pochodzące głównie z literatury anglojęzycznej.

Obecnie jednak i ta, niezbyt zresztą ciekawa wobec teorii, postawa, odchodzi powoli do lamusa. Upowszechnia się bowiem taki model uprawiania nauki, który można by nazwać ateoretycznym. Zaskakujące, że „użytkownikami” tego modelu są zarówno tzw. teoretycy, jak i empirycy. Obie kategorie badawczy redukuje teorię do mniej lub bardziej udanych zestawień, do krótszych bądź dłuższych cytatów – i to bez nadziei na wyprowadzenie z nich jakichś ogólniejszych wniosków. I bez teoretycznego celu, przynajmniej w deklaracjach. Tak więc prace teoretyczne zamieniają się w obszerne niekiedy almanachy, z kolei prace empiryczne nie podejmują nawet próby przekształcenia tez teoretycznych w funkcjonalne narzędzia analityczne. Sprowadzają raczej nazwę „teoria” do zbioru różnych, niekiedy sprzecznych z sobą definicji i niewiele znaczących bon motów. Albo raczej fraz, które sami uznają za bon moty, a które w przewadze są nic nieznaczącymi sformułowaniami wybranych autorów. Naturalnie, dobór autorów dokonywany jest w obu przypadkach w oparciu o ich „wpływowość”, czasem nawet notoryczność.

Jeśli jednak wyjść poza krąg rodzimych autorów, okazuje się, że teoria zajmuje należne jej miejsce. Okazuje się, że są liczne publikacje o charakterze teoretycznym w klasycznym sensie tego słowa. I że mogą one być ciekawe i napisane komunikatywnym językiem (por. np.: Giddens 2001, Castells 2013, Kahneman 2012, Piketty 2014). Okazuje się wtedy, że w przypadku niektórych autorów to teoria właśnie organizuje całe ich postępowanie poznawcze. Stanowi punkt wyjścia i rezultat zarazem. Ale nie dlatego, że celem jest nazwanie czegoś w inny sposób, albo że celem jest sława i cy-

towalność. Jest tak dlatego, że ów model poznawczy wymaga wpiętych gruntownej wiedzy o przedmiocie badania, następnie wnikliwej analizy i syntezy, a następnie modyfikacji teorii lub przynajmniej konfirmacji lub dyskonnfirmacji niektórych jej twierdzeń. Naturalnie, wymienieni autorzy mierzą się również z najnowszymi zagadnieniami, analizują nowoczesne zjawiska czy procesy społeczne, lokując się w obrębie badań eksploracyjnych. Nawet wtedy jednak, by objąć rozumem zagadnienie odwołują się do teorii (por. Rubacha 2008: 14–37). Czasami są to teorie nadrzędne, czasami pochodzą z niższych poziomów odwołań empirycznych, ale zawsze w tle jest jakieś twierdzenie lub zespół twierdzeń. Czyli teoria. Nie ma poznania bez teorii¹.

Podsumowanie

W słowie podsumowującym niniejszy szkic, chciałbym wskazać na uwarunkowania, które związane są z redukowaniem teorii do mało znaczących cytatów, do zabiegów, którym jedynie z nazwy przysługuje teoretyczny charakter oraz na niektóre skutki opisywanego stanu rzeczy. Lista jest niepełna. Chcę jednak podkreślić, że ultranowoczesne zjawiska i procesy wywierające wpływ na naukę, takie jak AI, nie występują w tym zestawieniu w roli głównej. Nie widzę jednak potrzeby, by ich wpływ przeszacowywać. Uważam bowiem, że niektóre z nich mają swoje źródło w rzeczywistości sprzed AI. Są to:

- Gonitwa kategorii, wyrażająca się w jawnej i natrętnej skłonności do nazywania rzeczy „po nowemu”, nierzadko bardziej wieloznacznie i niekoniecznie poprawnie gramatycznie. Jest ona rezultatem presji „sięgania po nowe”, presji kainotyzmu. Stanowi znak czasów, presji osiągnięć, świadomego łamania reguł gry, ignorancji i manifestacji dobrego samopoczucia (por. Banaszak 2017a).
- Działalność „zestawiennicza”, czyli kompilowanie rozważań tytułowanych jako teoretyczne w formie zestawień definicji, poglądów, sądów ideologicznych czy hipotez.
- Ateoretyczność badań naukowych i naukowego pisarstwa akceptująca przekonanie, że rzeczywistość tak szybko mknie naprzód, zmieniając się nie do poznania, że nie da się „skonstruować” żadnej teorii ogólnej.
- Separacja teorii i empirii, która nie sprzyja ani jednej, ani drugiej sferze naukowej aktywności, prowadząc do wzajemnej izolacji. Dodatkowo może przyczynić się

¹ Szkoda mi czasu na odwoływanie się do pewnej „profesjonalnej” dyskusji, w której jedna z osób polemizowała z organizującą funkcją teorii. Powoływała się przy tym na badania empiryczne prowadzone z wykorzystaniem techniki wywiadu pogłębionego i utrzymywała, że w takim przypadku interesują badacza jedynie przeżycia rozmówców. Teorii tu, co podkreślała cytowana osoba, nie ma. Teoria także w ogóle nie interesuje tej osoby. Zdaje się ona nie dostrzegać faktu, że naukę odróżnia od publicystyki lub wprost potocznych pogaduszek teoria właśnie. Zapomina, że po to się prowadzi badania, by dowiedzieć się o ludziach tego, co jest wspólne, oraz tego, co względnie unikatowe. Unikatowe to jednak rzadko oznacza jednostkowe. Społeczeństwo polega bowiem na podobieństwie, zakłada przy tym różnorodność i autonomię. Pogawędki zostawmy dziennikarzom. Zwłaszcza dziennikarzom wysokich kompetencji. Zrobią to lepiej i wyrażą zręcznie. Zwykle sprawniej operują językiem wypowiedzi i potrafią przy tym zainteresować odbiorcę.

w przyszłości do spekulatywnego charakteru teorii z jednej strony oraz z drugiej strony do faktolatrii rozumianej jako gromadzenie faktów dla nich samych, bez dostrzegania powiązań między nimi (por. Banaszak 2017a).

- Zanik kultury teoretycznej oznaczający nieumiejętność wiązania aktualnych zjawisk i procesów społecznych z teorią społeczną oraz nieumiejętność modyfikacji tej teorii pod wpływem obserwacji przemian dokonujących się w różnorodnych strukturach. Towarzyszy temu zanik kompetencji analitycznych oraz umiejętności syntetyzowania.
- Ograniczenie możliwości dyskusji teoretycznej i dyskusji naukowej, w konsekwencji również sporu. Działalność „zestawiennicza” w połączeniu z brakiem rzetelnych analiz prowadzi do wyrugowania dyskusji i sporu z działalności naukowej. Argumenty zastępowane są przez autorytet, często zresztą o samozwańczym charakterze. Dyskusja ustępuje miejsca predylekcji oraz regule wzajemności. Symbolicznie rozumiany argument siły bierze górę nad siłą argumentacji.

Bibliografia

- Banaszak S. (2017a) *Teoria – empiria – praktyka. Status metodologiczny nauk społecznych*, „Studia Edukacyjne”, nr 44, s. 65–77, <https://doi.org/10.14746/se.2017.44.4>.
- Banaszak S. (2017b) *Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych*, „Studia Edukacyjne”, nr 45, s. 19–28, <https://doi.org/10.14746/se.2017.45.2>.
- Banaszak S. (2019) *Menedżerowie w społeczeństwie współczesnym. Studium z socjologii edukacji*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Castells M. (2013) *Społeczeństwo sieci*, tłum. M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, K. Pawluś, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2001) *Nowe zasady metody socjologicznej*, tłum. G. Woroniecka, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kahneman D. (2012) *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, tłum. P. Szymczak, Poznań, Media Rodzina.
- Kotarbiński T. (1961) *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław – Warszawa – Kraków, Ossolineum.
- Kmita J. (1975) *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozyr-Kowalski S. (2004) *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marciszewski W. (2002) *Szkice do współczesnej metodologii nauk społecznych*, Warszawa, Fundacja na rzecz Informatyki, Logiki i Matematyki.
- Mills C. W. (2008) *Wyobraźnia socjologiczna*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Myrdal G. (1969) *Objectivity in Social Research*, New York, NY, Pantheon Books.
- Piketty T. (2014) *Capital in the Twenty-First Century*, tłum. A. Goldhammer, Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press.

- Przełęcki M. (1993) *Interpretacja terminów teoretycznych: w obronie dogmatyzmu empiryzmu*, „Filozofia Nauki”, nr 2–3, s. 191–200.
- Rubacha K. (2008) *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Swedberg R. (2014) *The Art of Social Theory*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Swedberg R. (2016) *Before Theory Comes Theorizing or How to Make Social Science More Interesting*, „The British Journal of Sociology”, t. 67, nr 1, s. 5–22, <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12184>.
- Turner J. H. (2012) *Struktura teorii socjologicznej*. Wydanie nowe, tłum. G. Woroniecka et al., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wechta P. (2003) *Socjologia i kryptosocjologia Josepha Schumpetera*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

O Autorze

Sławomir Banaszak – prof. UAM dr hab., socjolog, specjalista w zakresie organizacji i zarządzania, kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji. Specjalizuje się w metodologii nauk społecznych, zagadnieniach menedżeryzmu, w socjologii gospodarki, pracy, w kształceniu menedżerów. Autor: *Japanese and Polish Managers. Economy, Management and Education* (2023), *Menedżerowie w społeczeństwie współczesnym. Studium z socjologii edukacji* (2019), *Diagnoza w wymiarze jednostkowym i społecznym* (2019), *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne* (2011), *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania* (2009, wyd. II, poszerzone 2011), *Problemy socjologii gospodarki* (2008), *Socjologiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania* (2007), *Menedżerowie w strukturze społecznej* (2006). Odbył staże naukowe i wizyty studyjne: London School of Economics and Political Science (LSE), École des hautes études commerciales de Paris (HEC Paris), Institut européen d'administration des affaires, Fontainebleau (INSEAD), Stockholm University, Instituto de Estudios Superiores de la Empresa, Barcelona (IESE Business School), Bocconi School of Management, Milan.

Sławomir Banaszak – Prof. UAM Dr., Hab. sociologist, specialist in organisation and management, head of the Department of Methodology of Social Sciences. He specialises in the methodology of social sciences, managerialism, economic sociology, sociology of work, and managerial education. Author: *Japanese and Polish Managers. Economy, Management and Education* (2023), *Managers in contemporary society. A study in the sociology of education* (2019), *Diagnosis in the individual and social approach* (2019), *Managerial education in modern society. A theoretical and empirical study* (2011), *Sociological, educational and psychological problems of organisation and management* (2009, 2nd edition 2011), *Problems of economic sociology* (2008), *Sociological and psychological problems of organisation and management* (2007), *Managers in social structure* (2006). He completed study visits: London School of Economics and Political Science (LSE), École des hautes études commerciales de Paris (HEC Paris), Institut européen d'administration des affaires, Fontainebleau (INSEAD), Stockholm University, Instituto de Estudios Superiores de la Empresa, Barcelona (IESE Business School), Bocconi School of Management, Milan.

Krzysztof Rubacha* 

Functions of Theory in an Empirical Study

Abstract

This article describes three functions of theory in the process of empirical investigation. The first step involves defining the theory. The second identifies and explains its role in the process of forming a research problem, illustrating how theory links the empirical field to the scientific explanations sought. The third step discusses the role of theory in the operationalization process, emphasizing the relationship between theoretical and observational terms, as well as the formulation of research questions and hypotheses, justifying their observational language. Additionally, it is shown that interpretation can potentially transform the theory itself. The article is a presentation of the author's way of thinking about the relationships between theory and empirical research in the methodology of social research.

Keywords: empirical theory, methodology of social science, social research.

Funkcje teorii w przebiegu badania empirycznego

Abstrakt

W artykule opisano trzy funkcje teorii wobec procesu badania empirycznego. W pierwszym kroku zdefiniowano teorię. W drugim wskazano i opisano jej rolę w procesie problematyzacji, pokazując, w jaki sposób teoria wiąże pole empiryczne z wyjaśnieniami naukowymi, które są w nim poszukiwane. W trzecim kroku opisano rolę teorii w procesie operacjonalizacji, kładąc nacisk na związek terminów teoretycznych z terminami obserwacyjnymi oraz na formułowanie pytań i hipotez badawczych, uzasadniając ich język obserwacyjny. W trzecim kroku opisano rolę teorii w interpretowaniu wyników badania. Pokazano jednocześnie, że interpretacja posiada także potencjał zmieniania samej teorii.

Słowa kluczowe: teoria empiryczna, metodologia badań w naukach społecznych.

Article received: 8.01.2025; accepted: 18.04.2025.

* Nicolaus Copernicus University in Toruń.

Introduction

In the context of this study, a theory can be defined as a contextually and formally related system of definitions, hypotheses, assertions, and scientific laws that explain a particular universe. This universe comprises all the objects encompassed by the theory. These objects have definitions and form sets and relationships both within and between sets. The relationships that describe the dependability between objects in the universe take the form of laws, assertions, and hypotheses that elucidate the universe. The universe is logically (formally) and factually (content-wise) linked in a coherent system, whereby the logical link need not be factual, although it often is, particularly in arranged relevance. What theory offers to empirical research are theoretical sentences that can be employed to derive the core of the study, namely observational sentences. The functions of theory in an empirical study will be described by analyzing the processes of problematization, operationalization and interpretation.

Problematization — linking the empirical field to an explanation

The first step in formulating the research question is to isolate the empirical field that requires clarification. This field contains facts and objects whose relationships are not transparent and cannot be explained using current knowledge encoded in scientific theories. This issue concerns the scope of the theory, the conceptual system it employs, and the relevance of existing laws, theorems or hypotheses to a particular empirical condition (Ajdukiewicz 1985). These inconsistencies, or the limited resources of theory, may reduce the potential for explanation but do not eliminate it, because theories are provisional, subject to constant revision and often modification, due to verification studies and diagnostic, evaluative or exploratory ones. Moreover, theories guide a study, stemming from the principle that research does not deal with naked or pure empirical data. It encompasses facts defined in a specific manner and analyzed in a particular language (Pawłowski 1986). The content of sentences defining phenomena from the empirical field and the language used to describe empirical reality are constructs present in the theories. Thus, theories ‘illuminate’ the phenomena under study, albeit not from all angles, as they are conventional and not universal. The choice of a theoretical convention and the language of description activate a specific, individual and reduced aspect of the reality under study. This choice determines which theory guides the research and, at this stage, which problematizes the empirical field. Problematization links the empirical field to the explanation, providing the empirical field with its meanings through the design of the explanation. Since the study aims to explain the phenomena in the empirical field, the criteria that the guiding theory must meet should be derived from this aim (Crespo 2016). These criteria must consider the relationship between the facts and the designators of the concepts that form the theory’s universe. The theory’s conceptual network should encompass the empirical field so that each phenom-

enon studied can be assigned meaning. Since modern scientific knowledge offers multiple meanings for single facts, when designing research, we must select specific meanings that are internally consistent, i.e. derived from a single theory or a group of theories emerging from the same ontological, epistemological and methodological metatheses. This aligns with the principle of paradigmatic inconsistency (Kuhn 1985). Once the criteria have been established based on the research purpose, the available theories should be systematically evaluated in terms of their ability to fulfil these criteria. Full compliance is unattainable; if it were, there would be no need for research. Both empirical field-specific and universal criteria are included. The crucial universal criterion is possibly the theory's operability. A theory should either have the main variables operationalized or provide opportunities therefor; it cannot guide empirical research if it does not meet this criterion.

Operationalization — linking theoretical terms to empirical ones

Operationalization encompasses two sequences of research activities in which theory plays a crucial role. One sequence involves the construction of observational concepts or indicators, including indicators of theoretical concepts. This occurs under definitions that link the theoretical concept to the observational one. It is a link based on a greater-than-average probability and the uniqueness of the relationship that connects the indicated phenomenon with the indicating one. Ultimately, indicators redefine theoretical concepts (variables); they define them in an empirical sense, meaning that the indicators are the phenomena they denote. They assume the form of protocol sentences describing the state of the variable under study. Consequently, they serve as indicators of observational variables. In the social sciences, six groups of tools can be filled with empirical content. Generally, these tools fall under six methods of data collection: testing methods (situational and task-based tests), questionnaires, quantitative observation, qualitative observation, interviewing (including ethnographic interviews), and desk research methods. In the first three cases, indicators are constructed as a battery of situations, sentences and tasks arranged in systems of observation (recording phenomena through the senses) or systems of questionnaire items and worksheets with tasks (Cohen, Manion, Morrison 2017). The construction stage precedes the indicator recording stage. In the next three methods, indicators reveal themselves, recorded in natural research situations through the spontaneous verbal or non-verbal behavior of the objects under study or in the form of content recorded from various sources that exist independently of the research. In both cases, observations are converted into words or numbers. These words, numbers or observational concepts are linked to theoretical concepts. The accuracy of this link is evaluated using separate qualitative and quantitative procedures. Consequently, theory is connected to empiricism by a double knot: observational sentences are derived from theoretical sentences (constructs), and theoretical sentences explain the phenomena described in observational sentences. However, for a theoretical sentence

to explain empirical events, an observational sentence must logically (implication) stem from the theoretical sentence (Marciszewski 2005).

The second sequence of activities describing operationalization involves the construction of research questions and hypotheses, both of which encode an explanation. We inquire about relationships between observable variables that elucidate aspects of the studied empirical field. Concerning problematization, the content of the research question—specifically, which variables are confronted and what relationships can be projected—follows logically and factually from the guiding theory. Starting from the theoretical terms that provide meanings to the empirical field, we refer to experience, the activation of which, during data collection and analysis, ultimately verifies the question, creating an explanation. Thus, an observational sentence derived from experience is a *posteriori*, becoming the source of explanation. It is acknowledged as accurate if it contrasts content-wise with a theoretical sentence (in the role of an *a priori* sentence). An *a priori* sentence, independent of experience, cannot be maintained if it differs from a sentence that records experience (a *posteriori*). Precisely because the answer to a research question is a *posteriori*, a record of experience, the formulation of the research question is part of the operationalization, meaning that the question must be articulated in observational language. One cannot inquire about theoretical constructs when the anticipated answer is a *posteriori*. This essence of operationalization and the role of theory in this process also apply to hypotheses. Hypotheses become observational sentences logically derived from theoretical sentences (e.g. by implication or equivalence) by relating theoretical sentences to empirical conditions. A hypothesis describes the procedure for confronting theoretical sentences with empirical conditions in this context. Similarly, the research question is articulated in observational language. If we seek an explanation, we encode it in a research question rather than a hypothesis, as there is no rationale for its derivation in a search situation. Conversely, if we are verifying a theory or a claim thereof, we construct a hypothesis that describes the operationalization, i.e. the reference of this claim or theory to experience.

Interpretation — linking the empirical results of the research with the theorems of the theory

Explanation, as an observational sentence constructed through problematization and operationalization, requires interpretation, meaning that meanings must be assigned thereto. These meanings are derived from the theory guiding the study or from other paradigmatically and contextually incompatible theories. The results of the interpretation can vary; they may relate to the theory as a whole, its individual components or separate individuates, and the sets or concrete relations that comprise it. This referencing may entail broadening or narrowing, thereby modifying certain theoretical constructs and claims, or it may challenge or reinforce judgments about their relevance. The meanings assigned to the experience also serve as

a source of new hypotheses, which can, in subsequent studies, expand the universe of the analyzed theory or spawn a new one. A distinguishing feature of interpretation, vis-a-vis the analysis of survey results, is the ability to transcend the data. The potential for generating new theoretical constructs refers to theoretical concepts outside the theory being examined. History shows that this can lead to successive versions of theories often labelled with the prefix 'neo' (e.g. neobehaviourism, neopsychoanalysis). On the other hand, interpreting a given experience, particularly in the social sciences, which are not devoid of axiological explanations (constructed from value judgements), influences the perception of its role in social and cultural life. If models of practical activity are created based on the study, the theory, through interpretation, contributes to the application of the empirical study results in creating new qualities of life. These represent potential sources of further modifications, as they create a new empirical field for numerous research projects that require theory.

In summary, the links between theory and empirical research are reciprocal. The two categories mirror each other. However, when empirical theory is involved, as is the case in the social sciences, despite its indispensability in the research process, it must ultimately yield to experience.

Bibliography

- Ajdukiewicz K. (1985) *Język i poznanie*, vol. 2, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2017) *Research Methods in Education*, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315456539>.
- Crespo, R. F. (2016) *Causality, Teleology and Explanation in Social Sciences*, Durham, Centre for Humanities Engaging Science and Society.
- Kuhn, T. (1985) *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pawłowski T. (1986) *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach społecznych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Online resources

- Marciszewski W. (2005) *Struktura i dynamika teorii empirycznych: Materiały do wykładów z metodologii nauk 2005/2006*, <https://calculumus.org/lect/06metod/o-teoriach.pdf> in: Marciszewski W. (1999) *Lectorium czyli Czytelnia tekstów do zajęć akademickich Witolda Marciszewskiego*, <https://calculumus.org/lect/index.html> (accessed: 01.12.2024).

About the Author

Krzysztof Rubacha – professor of humanities and social sciences, specializes in the methodology of scientific research, including the analysis of qualitative and quantitative data, the use of fuzzy set logic in generalizing research conclusions, the basics of constructing measurement tools, data collection methods and the creation of empirical theories.

Krzysztof Rubacha – profesor nauk humanistycznych i społecznych, zajmuje się metodologią badań naukowych, w tym analizą danych jakościowych i ilościowych, zastosowaniem logiki zbiorów rozmytych w generalizowaniu wniosków z badań, podstawami konstruowania narzędzi pomiarowych, metodami zbierania danych oraz tworzeniem teorii empirycznych.



Dorota Pufund* 

Zwroty teoretyczne w perspektywie nowej humanistyki i badań empirycznych

Abstrakt

W artykule zaprezentowano refleksję nad charakterem „zwrotów” teoretycznych oraz formowania się w ich świetle perspektywy poznawczej, tłem tych rozważań czyniąc namysł na marginesach praktyki badawczej oraz projekt nowej humanistyki Ryszarda Nycza. Jako metodą badawczą posłużono się analizą źródeł wtórnych. Rozważania skoncentrowano wokół: zarysu definicyjnego, pozycjonowania wobec tradycji teoretycznej, namysłu nad jego cechami konstytutywnymi.

Słowa kluczowe: zwrot teoretyczny, Nycz, sondowanie, nowa humanistyka, metodologia.

Theoretical Turns in the Perspective of the New Humanities and Empirical Research

Abstract

The article reflects on the nature of theoretical “turns” and the accompanying formation of a cognitive perspective, framed by reflections on the margins of research practice as well as Ryszard Nycz’s project of the new humanities. The research method applied is the analysis of secondary sources. The discussion focuses on defining the concept, its positioning within theoretical traditions, and reflections on its constitutive features.

Keywords: theoretical turn, Nycz, probing, new humanities, methodology.

Artykuł otrzymano: 28.10.2024; akceptacja: 5.02.2025.

* Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

„Płaszczyzną, która jest zdolna dźwignąć ciężar sporu, jest różnica”.
Bogusław Śliwerski, 2009

Wstęp

Termin „zwrot”¹ bywa określany „najbardziej hołubionym terminem dzisiejszej humanistyki” (Bielik-Robson 2005). Chcąc uchwycić istotę fenomenu „zwrotów”, koniecznym zdaje się podjęcie namysłu nad ich charakterem oraz pozycjonowaniem wobec tradycji. Mimo funkcjonowania tego terminu w pedagogicznym obiegu, opis jego właściwości, ale i dyspozycji, m.in. związanych z typem poznania – dochodzeniem do wiedzy, jej postaci oraz statusu, ale także powziętej strategii w myśleniu i działaniu – składających się na pewien kontekst epistemologiczny, zdaje się być wciąż marginalnym lub ograniczonym. Jak zauważa Alina Wróbel, badania meta-teoretyczne wynikają z celów zarówno teoretycznych, jak i praktycznych (Wróbel 2022). Impulsem do podjęcia refleksji teoretycznej oraz próby deskrypcji „zwrotów” były przeprowadzone badania empiryczne, jak i towarzysząca im rekonstrukcja teoretyczna².

Przedmiotem niniejszych rozważań jest kategoria „zwrotów” w przestrzeni nauk humanistycznych i społecznych, do których bez wątplenia przynależy myśl pedagogiczna (Śliwerski 2009). W artykule zaprezentowano refleksję nad „zwrotami” teoretycznymi oraz formowaniem się w ich świetle perspektywy poznawczej, tłem tych rozważań czyniąc refleksje na marginesach praktyki badawczej. Uznaję, za Mistrzynią bydgoskiej pedagogiki Teresą Hejnicką-Bezwińską, iż pedagogika jest nauką humanistyczną, „spadkobierczynią i powierniczką” tradycji humanistycznej (Hejnicka-Bezwińska 2020: 125), co tłumaczy budowaną w tym miejscu „opowieść” o zwrotach w kontekście nyczowskiego projektu nowej humanistyki, czyniąc analizę źródeł wtórnych metodą badawczą. Analiza piśmiennictwa pozwoliła wyłonić w namyśle nad kategorią „zwrotu” krystalizujące się wokół niego obszary problemowe: zarysu definicyjnego, pozycjonowania wobec tradycji teoretycznej, namysłu nad jego cechami konstytutywnymi. Tworzą one także ramę prezentowanego w artykule wywodu.

¹ W artykule stosuje się termin „zwrot” i „zwroty”, odnosząc się do nich jak do pewnej koncepcji, nie zaś jednej, konkretnej odsłony, stąd też zastosowanie pisowni w cudzysłowie.

² Przyczynę do podjęcia refleksji nad naturą zwrotów oraz ich pozycjonowaniem wobec tradycji teoretycznej stanowiły teoretyczne peregrynacje towarzyszące pisaniu rozprawy doktorskiej. Ilekroć w artykule mowa o badaniach własnych, to perspektywę stanowi wyżej wymieniona rozprawa. Mając na względzie, iż praktyka badawcza stanowi w tym miejscu pewne tło kontekstowe, zrezygnowałam z referowania założeń rozprawy oraz sprawozdawczego opisu leżących u jej podstaw koncepcji teoretycznych, gdyż to nie było moim zamysłem. Traktuję przytaczane egzemplifikacje teoretyczne nie tyle jako „drugi plan”, ile jako „podłoże praktyczne” służące teoretyzowaniu.

Zwrot teoretyczny – konceptualizacja pojęcia

Próba szczegółowej charakterystyki „zwrotów” z uwagi na ich mnogość i różnorodność zdaje się być zadaniem karkołomnym w ramach tak skromnego opracowania. Dążąc do precyzji, przyjmuję za punkt wyjścia zarysowaną przez Doris Bachmann-Medick „kartografię nauk o kulturze”, ale i kreślone na łamach literatury enumeracje zwrotów, wśród których można wyodrębnić m.in.: zwrot interpretatywny, zwrot performatywny, zwrot refleksyjny, zwrot postkolonialny, zwrot translatologiczny, zwrot ikoniczny, zwrot antropologiczno-kulturowy, zwrot etyczny, zwrot dramaturgiczny, zwrot lingwistyczny, zwrot ku rzeczom, zwrot narratystyczny, zwrot pragmatyczny, zwrot retoryczny, aż wreszcie – zwrot topograficzny, zwrot przestrzenny, zwrot sensoryczny i zwrot cielesny (Burzyńska 2004; Bohuszewicz 2010; Bachmann-Medick 2012).

Z uwagi na swój złożony charakter kategoria „zwrotu” – a właściwie „zwrotów” – wymaga rozwinięcia. W pierwszym planie proponuję, by przyjrzeć się definicji słownikowej pojęcia. W polu tematycznym definicji słownikowej terminu „zwrot” znajduje się: „ruch, który powoduje zmianę pozycji”, „przełom”, a zatem jest to „znacząca lub wyraźna zmiana w przebiegu czegoś”, a także „skierowanie zainteresowania”. Pole semantyczne pojęcia „zwrot” sprowadza się do pewnej dynamiki, korzenie kierują do czasownika „wrócić”³. Koncentrowanie się jednak na wykładni słownikowej wiąże się z ryzykiem stereotypizacji zagadnienia bądź jego uogólnienia (Burzyńska 2004; Arbiszewska 2010).

Chcąc przekonać się o złożoności i wieloznaczności „zwrotów”, warto sięgnąć po towarzyszące ich ujęciom definicyjnym rozważania. Termin „zwrot” najczęściej używany jest do określenia charakteru pewnych zmian, modelu przemian (Bohuszewicz 2010). W literaturze nie tylko podejmowany jest namysł nad deskrypcją „zwrotów”, ale także podaje się w wątpliwość ich istnienie (Bohuszewicz 2010; Bielik-Robson 2005) oraz status „wytwarzanej” w ich perspektywie wiedzy – „spiętrzenie trendów oznacza, że nie zachodzi zmiana, tylko recyrkulacja” (Eriksen 2003: 158–159). Afirmatywne podejście do „zwrotów” rozmywa jego negatywne odsłony – popularnych czy wręcz modnych zainteresowań, często będących kalką lub wręcz nieudolną kopią – „inflacyjną profuzją” (Nycz 2017: 18). W kontekście „zwrotów” i „nowych” teorii nierzadko przywoływane jest określenie wspomnianej ich „inflacyjności”, „rozdrobnienia”, „epidemii” (Śliwerski 2009; Arbiszewska 2010). Jak zauważa Doris Bachmann-Medick:

O *turn* można mówić dopiero wtedy, kiedy nowy fokus badawczy z płaszczyzny przedmiotowej nowego rodzaju pól badawczych „przerzuca się” na płaszczyznę kategorii analizy i koncepcji, kiedy więc nie wskazuje już tylko nowych obiektów poznawczych, ale sam staje się instrumentem i medium poznania (Bachmann-Medick 2012: 31).

³ Analiza hasła słownikowego przeprowadzona w oparciu o *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN* (WSJP PAN), Pobrano 16.09.2024 r. z: <https://wsjp.pl/>.

W piśmiennictwie sugeruje się wręcz projekcyjny charakter towarzyszącej „zwrotom” zmiany (Bielik-Robson 2005.). Pytania o formę wiedzy, którą wnosi do nauk społecznych „zwrot”, ale i pewien towarzyszący mu „rytm rozwojowy”, uwikłane są w różnorodne spory – tak na poziomie filozoficznym, teoretycznym, jak i metodologicznym. Na fali niepokojów poznawczych wracają pytania także o ich status ontologiczny. Dokonując deskrypcji „zwrotów”, można – choć wstępnie – wskazać, iż dynamizuje je dychotomia oraz konotujące wieloznaczności: pomiędzy zmianą a zerwaniem, arbitralnością, imperatywem a swobodą myślenia, głębokim namysłem a przypadkowością. „Zwrot” zakłada pluralizm, implikuje wieloznaczności, z kolei te pociągają za sobą konsekwencje dwuznaczności. Zdaniem kulturoznawczyni Bachman-Medick *turns* kierują uwagę nie tylko na „zwroty” jako takie, lecz także na pewne „konstruktywne objazdy”, „przesunięcia punktów ciężkości”, budząc wątpliwości co do ich „braku zobowiązań i przygodności” (Bachmann-Medick 2012: 11–12).

Celem definicyjnego uchwycenia warto uważniej przyjrzeć się konceptualizacji „zwrotów” kreślonej przez Bachman-Medick. Kulturoznawczymi zwraca uwagę na przeobrażanie za sprawą zwrotów warunków przestrzeni uprawiania nauki, które określa mianem „pola intelektualnego” (Bachman-Medick 2012: 14). W perspektywie badaczki „zwroty” przekraczają nie tylko granice tych pól, ale i funkcje pełnione w obrębie dotychczas ograniczonego pola dyscypliny, przecinając je w poprzek (Bachman-Medick 2012), nie tyle w opozycji, co transwersalnie. Wracając do przyjętego na wstępie uogólnienia, przekonanie o dychotomicznym charakterze „zwrotów” zdaje się być powierzchowne. Bachman-Medick w „zwrotach” upatruje możliwości zwiększania zakresu „wspólnot naukowych”, dzięki którym otwarciu ulegają co raz to nowe i bardziej złożone pola problemowe – by posłużyć się metaforą badaczki – „pola problemowe transdyscyplinarnych konstelacji, na których odkładają się wciąż nowe zaczątkowe interpretacje” (Bachman-Medick 2012: 17). Nie jest to zmiana o rozmachu przełomu, ten z kolei Bachman-Medick określa mianem „kopernikańskiego”. Podstawowym mechanizmem napędzającym jego dynamikę jest profilowanie. Próbując przełożyć ten koncept na grunt nauk społecznych, rozwijając myśl autorki *Cultural turns*, profilowanie określić można jako kształtowanie działalności badawczej, rodzaju i zakresu naukowych zainteresowań, poszukiwanie nowych, płonnych poznawczo, teoretycznych zogniskowań. Perspektywa tego stylu refleksji pedagogicznej przyjmuje aksjomat różnorodności, a odrzuca dążenie do homogenizacji. Będące podstawą „zwrotów” sprzeczności i różnice stanowią na poziomie teoretycznym wyzwanie poznawcze, w przestrzeni metod i narzędzi badawczych – splatają się w swoisty *patchwork*, w zakresie interpretacji – zakładają polifonię możliwych odczytań. Ujmując w ten sposób charakter „zwrotów”, Bachman-Medick nie tylko podkreśla „interdyscyplinarne łączenia”, ale przede wszystkim „pluralistyczne impulsy”. Źródłem krytycznego oglądu „zwrotów” – który ogniskuje się zwłaszcza wokół tez o ich efemerycznym i przejściowym charakterze – przewrotnie Bachman-Medick określa perspektywą spojrzenia przez „okulary zmiany paradygmatu” (Bachman-Medick 2012: 19–20).

Deskrypcja „zwrotów” i ich pozycjonowanie wobec tradycji

„Zwrot” wymyka się definicji ze względu na złożoność jego przedmiotu i różnorodność szerokiego zakresu tematycznego. Rozpatrywać jego istotę można w trzech planach temporalnych – przeszłości (a ściślej tradycji), teraźniejszości oraz tego, jakie antycypuje zmiany, a zatem w przyszłości. Podjęcie refleksji nad „zwrotem” włącza się w dyskusję nad sytuowaniem problemu badawczego. Jak zauważa Teresa Hejnicka-Bezwińska, teoretyczna wiedza pedagogiczna nie jest zastygłą, sposób jej uprawiania ulega pewnym przeobrażeniom, czy to na poziomie koncepcji nauki, koncepcji wiedzy, koncepcji uczonego, czy wreszcie – koncepcji metodologicznych (Hejnicka-Bezwińska 1997). Dynamikę „zwrotu” można rozwinąć w perspektywie wskazanych przez Hejnicką-Bezwińską tendencji – „kierunków zmiany”, tj. wymykania się spod sztywnego gorsetu dyscypliny, zorientowania na wielość i różnorodność interpretacji zbliżających do (z)rozumienia, dystansowania problemu badawczego od dominacji metod i technik, pozycjonowania badacza jako facylitatora i interpretatora. Te zaś – społecznie konstruowane – tworzą intelektualną mapę (Lagemann 2000, za: Melosik 2024). Podjęte za bydgoską pedagożką tropy „przejsć” i „przesunąć” wyznaczyły kierunek dalszej analizy, a finalnie pozwoliły wyodrębnić cechy konstytutywne „zwrotów”.

Po pierwsze „zwroty” wymykają się spod sztywnego gorsetu dyscypliny. Kryształizują się na pograniczu dyscyplin, nierzadko w kontrze wobec „dyscyplinowania”, mają charakter transdyscyplinarny, wyznaczający kierunki refleksji teoretycznej. Negocjują znaczenia, odnosząc się często do innej rzeczy lub zjawiska, na kanwie kryształizujących się różnic, opozycji, niejednoznaczności. Ich celem jest nie tyle „urządzenie człowieka i świata”, co ich deskrypcja i eksplanacja.

Po drugie humanistyka „zwrotów” dopuszcza wielość i różnorodność interpretacji, heterogeniczność stanowi ich swoiste *spiritus movens*. Jak podkreśla Hejnicka-Bezwińska, „przesunięcie” dotyczy zarówno koncepcji wiedzy, jak i roli badacza jako interpretatora. Zmianie ulega dotychczasowy status wiedzy instrumentalnej, „przejście” kieruje ku celom humanistycznym, jak konstatuje badaczka: „roli wiedzy w realizacji interesów emancypacyjnych”. Heterogeniczność i złożoność problematyki uprawomocnia pograniczne, niekiedy wręcz transgresyjne sposoby formacji wiedzy pedagogicznej. Transgresyjny, pograniczny charakter „zwrotów” pozwala wyjść poza dominujący styl myślowy, rozumiany jako pewna narzucona – dogmatyczna czy wręcz ortodoksyjna – wspólnota myślenia. Dynamikę „zwrotu” – rozumianą jako pewna wewnętrzna siła oddziałująca na otoczenie i skłaniająca do podejmowania wyzwań poznawczych i nowych działań badawczych – dookreśla pewien akt niezgody, jednak nie jest on jednoznacznym aktem zerwania. „Zwrot” łączy z tradycją relacją pewnej wzajemności, co odpowiada „kłączowatej naturze” humanistyki (Deleuze, Guattarii 2015). Odnosząc się do tradycji, badacz jako facylitator i interpretator „odnawia znaczenia” (Janion 1980). Z konceptów „zwrotu” konstituuje się przedmiot poznania, a jego istotę stanowią znaczenia, a właściwie wspomniana praktyka ich „odnawiania”. Jak zauważa Barbara Tuchańska, „ontologia humanisty-

ki” (Tuchańska 2010: 26) tkwi w znaczeniach, a dokładnie w wielości możliwych znaczeń i interpretacji. Heterogeniczność „zwrotów” – „wielości dróg”, polifonia, mnogość i różnorodność odmian myślenia (Leppert 2001: 196) – pozwala przewycięzać i przekraczać dotychczasowe koncepcje poznawcze. Interpretacyjna wielość potwierdza wydajność „zwrotów”, rozumianą jako ich podatność na metaforyzację (Bachmann-Medick 2012). Cechą konstytutywną „zwrotów” jest zatem nie tylko dynamiczność – ruch, przesunięcie, przekraczanie, przewyciężanie, zmiana, ale także „znaczeniowość”, rozumiana jako pewna praktyka rozumienia znaczeń, praktyka badawcza humanistyki (Tuchańska 2010: 26). W perspektywie nyczowskiej nowej humanistyki ścieżki poznawczych poszukiwań – styl myślenia i badawczego działania, podejmowanych pod wpływem i na fali toczących się „zwrotów” – określić można za autorem mianem „sondowania”, rozumianego jako inna niż tradycyjna, metodyczna taktyka. Tuz polskiej humanistyki charakteryzuje ją jako orientację badawczą skoncentrowaną na badaniu „od wewnątrz” wspólnego doświadczenia i technik dzielenia doświadczenia, skupiającą uwagę na indywidualnych przypadkach, którą charakteryzuje „swoiste indagowanie” – postawa i metodyka docieklivego pytania (Nycz 2017: 10). Uwidacznia się zindywidualizowany charakter „zwrotów”, ale także towarzysząca „prześciom” problematyka tożsamości dyscypliny, jak i tożsamości naukowej uczonych.

W rozważaniach na temat cech konstytutywnych „zwrotów” nie sposób pominąć faktu uwikłania w supozycje na poziomie założeń filozoficznych i metodologicznych. Hejnicka-Bezwińska zwraca uwagę na „przeście [...] ku wieloparadygmatyczności dyscyplin naukowych”. „Zwroty” mają charakter nie tyle wspólnotowy, co relacyjny – odnoszą się do przeszłości, antycypują zmiany. „Zwrot” zazwyczaj wiąże się z reinterpretacją przyjętego zespołu przekonań i sądów – odnosi się do przeszłości, choć niekoniecznie nosi znamiona przewrotu na miarę rewolucji. Pozycjonowanie wobec tradycji z reguły postrzegane jest jako pewne mocowanie się, bycie w kontrze. Jak zauważa Ludwik Fleck: „zamknięty system przekonań, składający się z wielu szczegółów i relacji, [...] stawia opór wobec wszystkiego, co mu przeczy” (Fleck 1986: 55).

„Zwrot” odbywa się pod znakiem krytyki, gdyż podaje w wątpliwość dotychczasowe *status quo* – tym silniej, im głębiej zakorzenione są „nawyki myślowe” (Fleck 1986: 66). Zatrzymując się nad podjętym przez Ludwika Flecka wywodem, warto odnotować istotną konstatację, iż formowanie się pewnych szlaków myślowych, choć niejednokrotnie przybiera formę samotnego dryfowania, nierzadko przebiega „już po ułożonych torach myślowych” (Fleck 1986: 67). Sytuowanie się – zachodzący stosunek między tradycją a „zwrotem” – wymaga przygotowania do podjęcia trudu zestawiania ze sobą zjawisk, wskazywania różnic i podobieństw, konfrontowania ich, teoretycznego „sondowania”.

„Zwroty” ewokują pytania o przedmiot poznania, zakres danych badawczych oraz metody ich gromadzenia i interpretacji. Wiążąc się z pewnym sposobem myślenia o empirii, biorą udział w współtworzeniu intelektualnej „mapy”. Helena Ostrowicka (2022) zwraca uwagę na kształtowanie się pod wpływem humanistycznych

„zwrotów” pojęcia problematyzacji. Jak zauważa badaczka, dynamikę badań naukowych napędzają procesy różnicowania i integracji wiedzy (Ostrowicka 2022). „Zwrot” pozwala badaczowi odejść od naukowego puryzmu, stawiając w centrum problem badawczy, nie zastygając w jednej teorii, nie absolutyzuje jej, co pozwala się dystansować i przybliżać do niego na wiele sposobów. W kontekście „zwrotów” zasadnym jest zatem rozpatrywanie towarzyszących im ambiwalencji, niejednoznaczności. Odnotowywanie przeciwnych, często dopełniających się lub po prostu współgrających perspektyw. Wszak, jak konstatuje Jacek Piekarski, „przyjęta perspektywa zawsze jest tylko jakąś perspektywą” (Piekarski 2004: 196).

Antycypacja zmiany wiąże się z gotowością porzucenia binarności, co jest współczesnym wyzwaniem humanistyki – wszakże, jak zauważa Zbyszek Melosik, ta „uwodzi” (Melosik 2024: 61). Wyzwanie to podejmuje m.in. Lech Witkowski (2013), dokonując rzetelnej analizy „przełomu dwoistości” pedagogiki XX wieku, bazując na analizie dorobku tuzów polskiej pedagogiki, tzw. wielkiej czwórki (Bogdana Nawroczyńskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana, Kazimierza Sośnickiego). Witkowski nie tylko rekonstruuje napięcia, rozszyfrowuje niuanse splotu „historii i teorii”, odtwarzając tym samym „przełom dwoistości”, lecz przede wszystkim projektuje wzorzec refleksywnego myślenia pedagogicznego – metodologicznej perspektywy pedagogiki jako humanistyki. Budowaniu interpretacyjnego rusztowania towarzyszy atmosfera „spotkania”, a jego przebieg wyznaczają tożsamościowe „przeżycia”, „przebudzenia” oraz „przemiany” (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010), będące oczekiwanym rezultatem wysiłku intelektualnego, o który apeluje Witkowski na gruncie nauk pedagogicznych. Problematyzowana w tym miejscu kategoria „zwrotu” wpisuje się w strukturalne złożoności sytuacji edukacyjnych opisywanych przez pedagoga „paradygmatem dwoistości”. Filozof zrywa z przekonaniem synonimizującym dwoistość i dualizm, przekracza zastałe opozycje, ukazując złożoność i dwukierunkowość procesów i zjawisk społecznych, a także zachodzących w kulturze przemian (Witkowski 2013).

Podjęta w tym miejscu deskrypcja „zwrotów” pozwoliła dookreślić ich cechy konstytutywne – co warto zaznaczyć – wskazane jako propozycja otwarta na dopowiedzenia, a są nimi: heterogeniczność, transgresyjność, relacyjność, zindywidualizowanie, dynamiczność, znaczeniowość oraz ambiwalencja związana z krystalizującym się w ich obrębie kryzysem i niejednoznacznością. Czy ów kryzys wiąże się rzeczywiście z zerwaniem czy jest jedynie złudzeniem naukowego odkrywania? Czy owo rozstrzygnięcie w ogóle jest możliwe, mając na względzie złożoność „zwrotów”?

Zwrot – „wspólnota interpretacyjna” czy „zerwanie”?

Kryzys stanowi jedno ze znamion dynamicznego rozwoju i przemian (Nycz 2017). Rozwój ten jest w swej naturze heterogeniczny. Jak konstatuje Hannah Arendt:

kryzys staje się katastrofą tylko wówczas, gdy odpowiadamy nań przy pomocy sądów przyjętych z góry. Postawa taka nie tylko zaostrza kryzys, ale pozbawia nas możliwości doświadczenia rzeczywistości (Arendt 1994: 210).

Ponownie do głosu dochodzi problem statusu wiedzy wytwarzanej w ramach owego kryzysu. Wiedza może być rozważana z perspektywy różnorodnych reguł jej tworzenia, także takich, które określają jej ciągłość. Ciągłość wiedzy uobecnia się w mechanizmach zmiany, ale także stanowi kontekst dla procesów jej detradycjonalizacji i powrotów do teoretycznych korzeni (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2022). W „zwrotach” uobecnia się – by posłużyć się nyczowską siatką pojęć nowej humanistyki czy wręcz „Post-Teorii” – „odczasownikowa natura człowieka, kultury oraz poznawania rzeczywistości w toku jej stawania się” (Nycz 2017: 11). Co zatem charakteryzuje myśl teoretyczną i wikłane w kolejne „zwroty” poszukiwania badawcze?

Pedagogiczne „sondowanie” – rozwijając myśl duńskiej antropolożki Kirsten Hastrup (2005), na które także pada nyczowska uwaga – jest teoretyczną refleksją i praktyką docierania do rzeczywistości poprzez stawanie się jej częścią (Hastrup 2005, za: Nycz 2017: 59). Nie sposób pominąć krystalizującej się w przebiegu tego wywodu relacji łączącej „sondowanie” – a zatem pewien rodzaj refleksji poznawczej, z modelem uprawiania pedagogiki jako nauki – z interpretatywnym modelem badań, odnoszącym się do rejestracji indywidualnego doświadczenia świata w różnych jego przejawach oraz do identyfikacji zachodzących na jego gruncie napięć (Bauman 2010). „Zwrot” nadaje dynamikę rozumieniu, jest „czasownikowym” odkrywaniem i rozwiązywaniem pola problemowego. Jak konstatuje Nycz:

Nowa humanistyka rozpoczyna i rozwija swą działalność na pogranicznym, „bezpiecznym” terytorium, które organizuje wedle innych zasad niż dotychczasowe. Bez troski o ekskluzywną wyłączość własnego obszaru badań. [...] Nie waha się wreszcie nawet przed inwazyjnym wniknięciem w społeczne „ciało”, w jego problemy, schorzenia, potrzeby czy dysfunkcje (Nycz 2017: 36).

Jak zauważa Nycz, siatka pojęciowa nowych orientacji utkana jest z pojęć – by posłużyć się określeniem ukutym przez Mieke Bal (2013) – mających status „wędrujących” (Nycz 2017: 18). Holenderska krytyczka i teoretyczka kultury twierdzi, że „pojęcia nie są ustalone”, nie tak, jak można określić stwierdzenie pewnego stanu rzeczy. Pozwalają odczytywać, objaśniać i rozumieć, jednak zawsze pod jakimś względem, gdyż „wędrują one pomiędzy dyscyplinami”, warunkowane miejscem i czasem czy wręcz przyjętą aktualnie pozycją w przestrzeni społeczno-kulturowej (Bal 2013: 49).

O wynalazczym – jak zauważa Nycz – charakterze „zwrotów” świadczy instrumentarium – siatka opisowych pojęć, ale i nowych rozwiązań metodologicznych, rozumianych jako swoiste „teorie w działaniu” (Nycz 2017: 108). Z uwagi na aplikacyjność metateoretyczną, „zwroty” określić można jako kategorię organizującą na poziomie empirii. Jako przykład wskazać można m.in. „pulsowanie” w literaturze pedagogicznej postmetafizycznego przełomu, „postkrytyczną pedagogię” i formuło-

waną w ich świetle problematykę celów edukacyjnych (Zamojski 2010, 2011; Jendza, Rzeplińska 2012), ale także pojawienie się nowych metodologii. Warto w tym miejscu zasygnalizować także rosnącą na gruncie badań społecznych obecność metod doświadczeniowych, takich jak sensoryczna etnografia (Pufund 2023) czy partycypacyjne badania w działaniu (Kamińska-Jatczak 2024), które zakładają dialogowanie, wspomnianą interwencję i współbycie. Wspólnota idei i „praktyk nowohumanistycznych” (Nycz 2017: 37) wyraża się w sposobie uprawiania teorii w działaniu, stawiania się – dochodzenia do poznania.

To, co charakterystyczne dla nowej humanistyki, to odejście od „rzeczownikowej” racjonalności, tradycyjnego modelu uprawiania nauki – wszak świat nie jest „ontologicznym monolitem” (Melosik 1995: 20–21). „Sondowanie” wiąże się z pewnym przesunięciem wobec standardowego systemu opozycji pojęciowych – konieczności wyboru typu albo-albo, od ograniczającego oglądu rzeczywistości, w kierunku „relacyjnego, sieciowego, operacyjnego słownika” (Nycz 2017: 20). Podobną konstatację czyni Hejnicka-Bezwińska, stwierdzając, iż „pedagogia jest procesem interakcyjnym” (Hejnicka-Bezwińska 2010: 41). W ramach egzemplifikacji odniosę się do indagowanego w ramach wspomnianych już badań nad doświadczaniem „zwrotu” przestrzennego za sprawą trialektycznej myśli przestrzennej Henriego Lefebvre’a (Lefebvre 1991) oraz jego kontynuatorów i interpretatorów – Doreen Massey (Massey 1994), Edwarda Soji (Soja 1996). Z uwagi na charakter tego opracowania skupię się w tym miejscu jedynie na wymienieniu istotnych dla wywodu kontrapunktów. Odnosząc *spatial turn* do nyczowskiego „sondowania”, określić go można jako jedną z możliwych odsłon zrywania z binarnym sposobem myślenia o świecie, ale i sposób jego opisu i interpretacji. To, co ważne dla myślenia trzecioprzestrzennego, to odmienny sposób myślenia o przestrzeni, którą można „zmapować” – wymyka się jednak „konwencjonalnej kartografii”, za pomocą pomyślanych jako integralne komponentów – przestrzenności, historyczności oraz społeczności, a także innego niż tradycyjne działania w przestrzeniach – nyczowskiej metodycznej taktyki, orientacji na jej praktykowanie. Jako że przestrzeń staje się wówczas trudna do jednoznacznego uchwycenia, wiedza jest zdobywana w toku przybliżania (Soja 1996), ale też – jako interakcyjna – stanowi „produkt praktyk, trajektorii, wzajemnych relacji” (Massey 2005: 118).

Interakcyjność kieruje uwagę w stronę wspólnoty interpretacyjnej dzielącej wzorzec racjonalności naukowej. Trop powzięty na kanwie dokonanych peregrinacji teoretycznych prowadzi w kierunku kreślonej przez gdańską badaczkę Marię Mendel pedagogiki miejsca wspólnego (Mendel 2017). Pedagożka zwraca uwagę na wyłaniający się z konfliktu potencjał. Opierając się na koncepcji pluralistycznego agonizmu belgijskiej filozofki politycznej Chantal Mouffe, wskazuje *dissensus* – akt niezgody wobec „społecznie niesprawiedliwego stanu rzeczy” (Mouffe 2015: 248) – jako istotny dla budowania wspólności. Rozwijając wspomnianą za Nyczem interwencję jako ów akt niezgody, określić ją można zarówno jako jedną z możliwych odsłon „polityki przerwania”, jak i „reprezentacji podmiotowej tożsamości” (Mendel 2017). Jako przykład interwencji o charakterze subwersyjnym o potencjale emancypacyjnym podać można zwrot związany z rozwojem oglądu ucieleśnienia i uzmysłowienia, a także

model przemian m.in. w myśleniu o spektrum autyzmu, rozwijany w ramach koncepcji neuroróżnorodności (zob. Armstrong 2011; Barnbaum 2008; Chown 2019, 2020; Fung, Doyle 2021; Kapp et al. 2013; McGuire 2016; Orsini, Davidson 2013; Russell 2021; Silberman 2017, 2021; Yergeau 2018) wraz z jej osadzeniem w orientacji salutogenetycznej (zob. Antonovsky 1995) – będących wyrazem sprzeciwu wobec zorientowanego medycznie modelu patogenetycznego.

Nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż „sondowanie” łączy się z myśleniem o otaczającym świecie w kategoriach niepokoju, związanego z poczuciem pewnego braku – czy wręcz niewystarczalności, jednocześnie odkrywającym pewne potencjalności. W myśleniu o „zwrocie” w kategoriach poznawczej niezgody i przerwania tkwi pewien kapitał. „Zwroty” stanowią o „innowacyjności humanistycznej” (Nycz 2017: 23), ale także pełnią funkcje społeczno-kulturowe – wychodząc poza granice uprawiania nauki, interweniując w przestrzeń społecznego rozumienia i kultury, w których działają tak emancypacyjnie – wobec grup mniejszościowych – jak i subwersywnie – wobec dotychczasowego porządku, opresyjnego *status quo* (Nycz 2017: 25).

Zakończenie

Refleksja nad istotą „zwrotów” dociera do granic nauki, ale i pytania o status jej uprawomocnienia. Zaprasza do dialogowania, a prezentowany w tym miejscu wywód stanowi próbę odpowiedzi na to zaproszenie.

Po pierwsze – „zwrotom” towarzyszy pewna transformacja wiedzy, jej reinterpretacja, która pozwala oświetlić problem badawczy w innej perspektywie poznawczej. Oświetlanie różnic stanowi o poznawczym kapitale „zwrotów”, ten zaś tkwi w wielości sposobów interpretacji. Po drugie – nie sposób pominąć, iż to, co niekiedy bywa nazywane „zwrotem”, stanowi naiwną zasłonę wobec aktów niepamięci lub zaledwie retrospekcję, nie kreując zmiany poznawczej – w rzeczywistości, parafrazując słowa Danuty Ulickiej, bywa, iż „kolejne zwroty, [...] to kolejne powroty” (Ulicka 2007: 19). Retrospekcja w ramach „zwrotów” jest możliwa, tkając w procesie twórczej wymiany gęstą siatkę pojęć opisu – nowych odczytań i znaczeń, implikuje przeobrażenia teoretyczne i metodologiczne, dopełniając – komplementarnie – to, co zastane. Po trzecie – „zwrot” stanowi nie tyle akt zerwania, co akt niezgody, ten zaś jest wynikiem pogłębionego namysłu – „sondowania”. „Zwrot” nie tyle zrywa *en bloc* z tradycją – choć w perspektywie jego konstytuowania i teoretycznego różnicowania może się owo zerwanie unaocznić – co ją dopełnia, zachowując ciągłość dyscypliny i tego, co określić można „ciągłością biografii badawczej” (PiekarSKI 2004: 194) czy też jedną z „potrzeb i powinności” prężnie rozwijającej się dyscypliny (KojS 2004: 97).

Jako wyraz pewnego uprawomocnienia przyjętych założeń na temat „zwrotów”, warto po raz kolejny przywołać konstatację Nycza, stanowiącą dla wielu badaczy i badaczek swoiste pryncypium – tak jest z pewnością dla autorki, bo dotyczącą wolności uprawiania nauki:

Siłą humanistyki była od początku konfrontacja różnorodnych racji w przestrzeni otwartego sporu. Tego prawa – i tej wolności – również dziś trzeba bronić (Nycz 2017: 11).

Orężem tego prawa zdaje się być właśnie nyczowskie „sondowanie” wraz z bogactwem wiązanej z nim heterogeniczności, zakładającej współistnienie wielu różnych, lecz dopełniających się perspektyw.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1995) *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia, jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegówska-Klarkowska, Warszawa, Fundacja IPN.
- Arbiszewska P. (2010) *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce* w: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, J. Kowalewski, W. Piasek (red.), Olsztyn, Colloquia Humaniorum, s. 45–60.
- Arendt H. (1994) *Miedzy czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Armstrong T. (2011) *The Power of Neurodiversity. Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*, Cambridge–Massachusetts, Da Capo Lifelong.
- Bachmann-Medick D. (2012) *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, Oficyna Naukowa ENS.
- Bal M. (2012) *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Barnbaum D. (2008) *The Ethics of Autism. Among Them, but Not of Them*, Bloomington, Indiana University Press.
- Bauman T. (2010) *Poznawczy status danych jakościowych w: Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 90–105.
- Bielik-Robson A. (2005) *Do dekonstrukcji i z powrotem*, „Przestrzenie Teorii”, nr 5, s. 27–38, <https://doi.org/10.14746/pt.2005.5.2>.
- Bohuszewicz P. (2010) *Po czy w ramach poststrukturalizmu? „Zwroty” badawcze wobec przełomów w najnowszym literaturoznawstwie polskim* w: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, J. Kowalewski, W. Piasek (red.), Olsztyn, Colloquia Humaniorum, s. 15–43.
- Burzyńska A. (2004) *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce* w: *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, W. Bolecki, R. Nycz (red.), Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN, s. 101–121.
- Chown N. (2019) *Are the ‘Autistic Traits’ and ‘Broader Autism Phenotype’ Concepts Real or Mythical?*, „Autism Policy and Practice”, nr 2(1), 46–63.
- Chown N. (2020) *Language Games Used to Construct Autism as Pathology* w: *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm*, H. Rosqvist, A. Stenning, N. Chown (red.), New York, Routledge, s. 27–38, <https://doi.org/10.4324/9780429322297-4>.
- Deleuze G., Guattari F. (2015) *Tysiąc Plateau*, tłum. B. Banasiak, Warszawa, Fundacja Bęc Zmiana.

- Eriksen T. H. (2003) *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłum. G. Sokół, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fleck L. (1986) *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tłum. M. Tuskiewicz, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.
- Fung K. L., Doyle N. (2021) *Neurodiversity: The New Diversity* w: *Neurodiversity: From Phenomenology to Neurobiology and Enhancing Technologies*, L. K. Fung (red.), Washington DC, American Psychiatric Association Publishing, s. 1–18, <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781615379514.lg01>.
- Hastrup K. (2005) *Social Anthropology: Towards a Pragmatic Enlightenment?*, "Social Anthropology", nr 13, s. 133–149, <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2005.tb00003.x>.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997) *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa, Wydawnictwo 69.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010) *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)* w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–53.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2020) *Pamięć i tradycja w kulturze zaufania (vs. nieufności)* w: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 116–133, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.116-133>.
- Janion M. (1980) *Odnawianie znaczeń*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2010) *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych.
- Jendza J., Rzeplińska A. (2012) *Od pedagogiki krytycznej ku postkrytycznej pedagogii (z metodą Montessori w tle)*, „Ars Educandi”, nr 9, s. 272–283, <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.17>.
- Kamińska-Jatczak I. (2024) *Praktyka tworzenia opowieści na przykładzie fotogłosu rodziców w sytuacjach wieloprogowych*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 73(3), s. 121–148, <https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.3/6>.
- Kapp S. K., Gillespie-Lynch K., Sherman L. E., Hutman T. (2013) *Deficit, Difference, or Both? Autism and Neurodiversity*, „Developmental Psychology”, nr 49(1), s. 59–71, <https://doi.org/10.1037/a0028353>.
- Kojs W. (2004) *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania w: Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 97–109.
- Lagemann E. C. (2000) *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, Chicago, University of Chicago Press, s. XIV.
- Lefebvre H. (1991) *The Production of Space*, Oxford, Blackwell Publishing.
- Leppert R. (2001) *Heterogeniczność współczesnej pedagogiki w: Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Warszawa, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, s. 191–196.
- Massey D. (1994) *Space, Place and Gender*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Massey D. (2005) *For Space*, London, Sage Publications.
- McGuire A. (2016) *War on Autism. On the Cultural Logic of Normative Violence*, Michigan, University of Michigan Press, <https://doi.org/10.3998/mpub.7784427>.

- Melosik Z. (1995) *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań, Wydawnictwo „Edytor”.
- Melosik Z. (2024) *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mendel M. (2017) *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mouffe Ch. (2015) *Agonistyka*, tłum. B. Szelewa, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Nycz R. (2017) *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa, Instytut Badań Literackich PAN, <https://doi.org/10.4000/books.iblpan.1656>.
- Orsini M., Davidson J. (2013) *Critical Autism Studies. Notes on an Emerginig Field w: Worlds of Autism: Across the Spectrum of Neurological Difference*, M. Orsini, J. Davidson (red.), Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, s. 1–28, <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816688883.003.0001>.
- Ostrowicka H. (2022) *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piekarski J. (2004) *Trzy uwagi na temat pogranicza pedagogiki społecznej w: Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 183–197.
- Pufund D. (2023) *Doświadczenie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu* [niepublikowana praca doktorska], Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Russell G. (2021) *The Rise of Autism. Risk and Resistance in the Age of Diagnosis*, New York, NY, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429285912>.
- Silberman S. (2017) *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*, tłum. B. Kotarski, Białystok, Wydawnictwo Vivante.
- Silberman S. (2021) *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*, tłum. B. Kotarski, Białystok, Wydawnictwo Kobiecte.
- Soja E. (1996) *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden–Oxford, Blackwell Publishers.
- Śliwerski B. (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 43.
- Tuchańska B. (2010) *Nieuniwersalność praw nauki, historyczność wszystkiego i specyfika humanistyki*, „Prace Kulturoznawcze”, nr 11, s. 15–26.
- Ulicka D. (2007) *Czy jest możliwa inna historia teorii (literatury)?*, „Przestrzenie Teorii”, nr 7, s. 9–29, <https://doi.org/10.14746/pt.2007.7.1>.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2022) *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8220-912-9>.
- Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wróbel A. (2022) *Badania metateoretyczne jako źródło świadomości metodologicznej pedagogów*, „Pedagogia Christiana”, nr 2(50), s. 68–81, <https://doi.org/10.12775/PCh.2022.015>.
- Yergeau M. (2018) *Authoring Autism. On Rhetoric and Neurological Queerness*, Durham, NC, Duke University Press, <https://doi.org/10.1215/9780822372189>.
- Zamojski P. (2010) *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zamojski P. (2011) *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

Źródła internetowe

Wielki Słownik Języka Polskiego PAN, <https://wsjp.pl/> (dostęp: 16.09.2024).

O Autorce

Dorota Pufund – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Logopedii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Główne zainteresowania badawcze: pedagogika (neuro)różnorodności, samodiagnoza osób w spektrum autyzmu, doświadczanie osób w spektrum autyzmu (aspekt doświadczania sensorycznego, stanów związanych z BIMS), rodzina w kontekście spektrum autyzmu.

Dorota Pufund – PhD, employed at the Department of Special Pedagogy and Speech Therapy at the Faculty of Pedagogy in the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. Main research interests: pedagogy of (neuro)diversity, self-diagnosis of individuals on the autism spectrum, experiences of individuals on the autism spectrum (sensory experiences, states related to BIMS), family in the context of the autism spectrum.



Sławomir Pasikowski* 

Meta-analysis for Supporting Empirical Theories in Educational Sciences

Abstract

This article explores the role of meta-analysis and systematic review in developing and refining empirical theories in educational sciences. It highlights the method's value in synthesizing research findings, identifying patterns, and improving the explanatory power and coherence of theories. It also underscores the skepticism present in academic circles, especially concerning meta-analysis. While meta-analysis is widely used in evidence-based approaches, its adoption in educational research sometimes remains locally limited due to concerns about data quality, methodological heterogeneity, publication bias, and perceived epistemic incompatibility with constructivist or interpretive paradigms. The author argues that these challenges can be addressed through methodological rigor, data transparency, proper contextualization, and interdisciplinary training in statistics, epistemology, and logic. Meta-analysis is presented not only as a statistical tool, but as a means of supporting intellectual inquiry and collaborative theory-building. The article calls for greater integration of meta-analytic methods into education research, emphasizing their potential to enhance the quality, comparability, and transparency of scientific knowledge.

Keywords: evidence-based approach, meta-analysis, theory, systematic literature review.

Article received: 28.05.2025; accepted: 18.06.2025.

* University of Lodz.

Metaanaliza we wsparciu teorii empirycznych w naukach o edukacji

Abstrakt

Artykuł analizuje rolę metaanalizy i systematycznego przeglądu literatury w rozwijaniu i doskonaleniu teorii empirycznych w naukach o edukacji. Podkreśla wartość tych metod w syntezy wyników badań, identyfikowaniu wzorców oraz zwiększaniu spójności i mocy eksplanacyjnej teorii. Zwraca też uwagę na środowiskowy sceptycyzm, zwłaszcza wobec metaanalizy. Choć metaanaliza jest szeroko stosowana w podejściach opartych na dowodach, jej wykorzystanie w badaniach edukacyjnych bywa lokalnie ograniczone – głównie z powodu obaw dotyczących jakości danych, heterogeniczności metod, stronniczości publikacyjnej oraz spostrzeganej niekompatybilności epistemicznej z podejściami konstruktywistycznymi lub interpretatywnymi. Autor przekonuje, że wyzwania te można przezwyciężyć dzięki rygorowi metodologicznemu, transparentności danych, właściwemu kontekstualizowaniu oraz interdyscyplinarnemu przygotowaniu z zakresu statystyki, epistemologii i logiki. Metaanaliza przedstawiana jest nie jako narzędzie wyłącznie statystyczne, lecz jako wsparcie dla intelektualnych dociekań i współpracy teoretycznej. Artykuł apeluje o silniejsze włączenie metaanalizy w badania edukacyjne, podkreślając jej potencjał dla poprawy jakości, porównywalności i przejrzystości wiedzy naukowej.

Słowa kluczowe: podejście oparte na dowodach, metaanaliza, teoria, systematyczny przegląd literatury.

Introduction

One of the key objectives of scientific disciplines is to build theories of the phenomena that are the subject of those disciplines' research. Such theories, in addition to describing phenomena, also allow for understanding, explanation, and prediction. However, it is widely acknowledged that for theories to be effective in these respects, they must be coherent, non-contradictory, and possess explanatory power. Moreover, in empirical sciences, theories concerning phenomena under investigation must meet the requirement of non-verbal interpretation of terms and the requirement of the decidability of referring names to the objects they designate by means of observations (Przełęcki 1988; Hempel 1964). In other words, these theories must be empirically verifiable and confirmable. Consequently, the commonly used framework for theory testing or theory building involves the collection and analysis of data. However, to paraphrase Ludwig Wittgenstein's note (Wittgenstein 1958: 47), problems are not solved only by providing new information, but also by organizing what is already known. This means that the collection of new observations is not always necessary or reasonable in the process of determining a theory's validity. And this is not about analyzing the consistency and non-contradiction of the system of sentences that constitute a theory. Rather, what is meant here is an analytical solution that

does not evaluate the sentences forming a theory, but instead the values of metrics and results reported in already completed research studies. What is more, this solution creates the conditions for theory development, for example in the educational sciences, that can demonstrate the three characteristics mentioned earlier – at least to an acceptable degree. This solution is meta-analysis.

The aim of this article is to highlight the potential of meta-analysis in the context of building and developing empirical theories in educational sciences, as well as to examine the circumstances surrounding the reception of this method in the research community. This means that the characteristics of the method will be presented in general terms, with some discussion of its advantages and potential drawbacks, but without an in-depth presentation of the technical aspects of the method. A systematic overview of the topic of empirical theories will also be omitted. First, there already exists a rich and classical literature on this subject (e.g., Hempel 1965; Lakatos 1989; Merton 2017; Popper 2002; Reichenbach 1963; van Fraassen 2004), and second, the intention of this article is to focus specifically on the methodological issue.

Method description

Meta-analysis is a method whose origins date back to the early 20th century, although its development is closely tied to the advancement of statistics and the computerization of the data analysis process (Pigott, Polanin 2019). Its value has been widely recognized, and its dissemination gained extraordinary momentum once attention was drawn to the limitations of making claims about observed reality based on individual primary studies and the shortcomings of the statistical hypothesis verification theory – both due to issues related to sample representativeness and the evaluation of statistical test power (Schmidt 1992). Although it is often treated as an independent method, meta-analysis should, in fact, be considered in conjunction with the method known as the *systematic literature review* (Harrer, Cuijpers, Furukawa, Ebert 2022). A systematic literature review involves synthesizing published knowledge using so-called review protocols. The review may include research results regardless of the topic and methodical solutions used, although it is important that they concern the same issue, e.g., a specific relationship between specific variables (Gough, Oliver, Thomas 2017). Systematic searching means that the search and selection are conducted according to specific criteria, such as defined keywords, character strings, and other symbols that allow the identification of all publications or studies considered key to the subject of the analysis. The results of a properly conducted systematic review provide the research material that can be used in meta-analysis. Meta-analysis, in turn, based on the statistical aggregation of separate research findings, enables the assessment of the current state of empirical knowledge and the validity of theories concerning a given phenomenon. As a result, meta-analysis initiates the process of formulating new hypotheses and guides the search for new sets of sentences regarding observed phenomena.

Meta-analysis can focus on studies examining population differences, relationships between variables, or the psychometric properties of measurement tools. The key objective of meta-analysis is to highlight what is replicable across sets of primary studies. This approach stems from the observation that relying on a single study or project carries a high risk of generating artifacts. Any individual empirical study is subject to limitations due to various forms of bias. The well-known statistical principle – stating that deviations from expected values tend to cancel each other out – illustrates the foundational principle behind meta-analysis. If an observed effect in a single study is confirmed by other previously or simultaneously conducted studies, its credibility increases. However, it must also be remembered that similar results may be subject to various distortions, such as those related to the sample and its size, so the issue of data quality is a critical concern in meta-analysis as well.

In addition to the benefits gained from observations made within individual projects and compiled into a set of research findings, meta-analysis offers further advantages stemming from the accumulation of knowledge that accounts for the limitations related to sample sizes. One such benefit is the potential to discontinue certain lines of exploration. The meta-analytical approach allows to determine whether the effects reported in individual studies attain the status of confirmed findings or whether they are artifacts. In either case, continuing research aimed at answering the same research questions may no longer be justified.

Meta-analysis provides information about the distribution of effect sizes, including key parameters such as the expected value and variance of effect size. This makes it possible to highlight what, and to what extent, recurs across different studies. It is important to note that meta-analysis relies on aggregated data, not on raw data collected in primary studies. These aggregated data are statistical metrics derived from the original studies. The type of metrics depends on the statistical methods used in the primary research, although they usually include descriptive statistics, correlation coefficients, odds ratios, test statistics, and effect size coefficients. The core strength of meta-analysis lies in its synthetic approach to primary research findings, which allows researchers to determine how much of what was predicted by assumptions and theories has actually received empirical confirmation. This is extremely valuable knowledge that cannot be provided by any single study, as primary studies are burdened with errors, often unavoidable, that distort the image of the phenomenon being investigated. By relying on the well-known statistical mechanism of offsetting deviations from expected values, meta-analysis provides a less biased picture of the studied phenomenon. However, the quality of meta-analytical results is still contingent on the quality of the primary studies, including the empirical material underlying the primary observations. For this reason, conducting a meta-analysis is subject to rigorous methodological recommendations, such as presenting: justification of the review, review plan, research questions, data search strategy plan (for literature and studies), including selection criteria (e.g., keywords used to search databases), screening strategy, design of coding protocol, strategy

and analysis plan, including statistical model (e.g., fixed-effects or random-effects models), methods for data cleaning and transformation, methods of handling with missing data. It is recommended that all these elements be documented in a protocol, including also the synthesis of study effects, explanation of variability in effect sizes, interpretation of results, testing for publication bias in the systematic review, and data sharing from the review process (Pigott, Polanin 2019). Furthermore, it is expected that researchers provide the scripts used in automating the data search, analysis, and visualization processes. Pre-registration of the meta-analysis is also recommended to clearly distinguish a priori assumptions and hypotheses from those formed after the data have been collected, i.e., exploratory in nature. This helps eliminate HARKing (Hypothesizing After the Results Are Known), a practice that not only reduces the transparency of the study but also misleads readers regarding the theoretical framework, diminishes the replicability of the research, and increases the risk of false-positive findings.

The aforementioned recommendations and expectations ensure the transparency and detail of the meta-analytical procedure and the materials used, thereby providing a foundation for the rational assessment of the quality of both the procedure and the research findings, as well as enabling replication of the study. Moreover, they can serve as a basis for conducting a meta-analysis of meta-analyses, known as “Umbrella Meta-analysis” (Ioannidis 2009; Slim, Marquillier 2022). This is feasible both from the perspective of the theoretical foundations of the method and due to the technical solutions available through the R platform and the Jamovi application, for example (Gosling et al. 2023).

Skepticism toward meta-analysis in the educational sciences

Despite the widely emphasized potential of meta-analysis in literature, it still elicits a degree of skepticism. One of the main reasons is the high and difficult-to-control dependence of its outcomes on the quality and availability of data. Studies are conducted within various frameworks and employ different methods, which complicates the process of integration. To address this, special protocols have been introduced, such as PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses; Moher et al. 2009) and AMSTAR (A Measurement Tool to Assess Systematic Reviews; Shea et al. 2017). However, a persistent issue remains: the unjustified lack of standardization in how studies are conducted, specifically in terms of measurement procedures, data analysis, reporting, and interpretation frameworks.

Significant concerns also revolve around the persistent and often unavoidable problem of missing data. This issue stems not only from limited access to relevant publications but also from inconsistencies in scientific communication standards. Some data and statistical metrics are simply not reported by the original study authors. Nevertheless, meta-analysts are not powerless. There are recommended methods for data supplementation, including various more or less advanced techniques

for statistical data imputation (Audigier et al. 2018; Grund, Ludtke, Robitzsch 2018). Furthermore, the aforementioned recommendation to report the quality of material used in a meta-analysis also supports this effort.

Another major challenge is publication bias, which poses a serious threat to the accuracy of meta-analytical findings. Publication bias involves not only the tendency to avoid publishing studies with unexpected or non-significant results, but also the exclusion of such studies from meta-analyses (e.g., Cumming, Calin-Jageman 2017). This usually concerns statistical significance tests where $p > \alpha$. To address this challenge, it is recommended to search public repositories to uncover all relevant studies, including not just journal articles, but also online reports, conference presentations, and student theses. Additionally, direct contact with researchers working in the field is encouraged, asking them for information about unpublished or overlooked studies (Pigott, Polanin 2019). Although there are also analytical methods to support the assessment of publication bias, such as visual inspection of a funnel plot and Egger's test of funnel plot symmetry (Page, Higgins, Sterne 2019), and others, including the advanced approach of robust Bayesian meta-analysis using the concept of posterior probability and heterogeneity among effect sizes in the evaluation, comparison and selection of models (Bartoš et al. 2023, Vevea, Hedges 1995).

Doubts and reservations about meta-analysis also arise from the heterogeneity of definitions (i.e., identical search terms referring to different concepts), differences in the operationalization of variables, and divergent research methods used in primary studies. Understandably, making comparisons without aligning this conceptual and methodological layer becomes problematic, since differences in operationalization and research methodics often mean that results pertain to entirely different issues or different aspects of the same issue. This resulting variability may involve the type of research intervention, the target population, the data collection or analysis methods used, or even the overall quality of the studies. Each of these multilevel factors can be controlled by treating them as moderators of effect size and examining covariances between specific effect sizes, each of which is nested within a particular study. A common solution to address such variability is the use of meta-regression (Harrer et al. 2022). It is also worth noting that for the frequently occurring differences in effect size metrics, data transformation techniques can be applied.

A separate issue concerns the application of meta-analysis to qualitative data and to findings from studies conducted using qualitative or mixed methods strategies, as well as challenges related to meta-synthesis – a historically later variant of meta-analysis proposed specifically for studies using qualitative approaches. There are established solutions in this area, but these too require careful standardization of both primary and meta-analytic procedures (Heyvaert, Maes, Onghena 2011; Hong et al. 2017; Sandelowski, Barroso 2006). Moreover, when facing difficulties with qualitative data, it is possible to apply the data transformation procedures mentioned earlier, although such transformations are not without limitations (Hong et al. 2017).

I would argue that a fundamental difficulty in recognizing meta-analysis and systematic review as legitimate research methods may stem from concerns about epistemic incompatibility between the statistical approach and constructivist or critical-interpretive paradigms. Meta-analysis is grounded on the assumption that the observable world can be known through the accumulation of data and the isolation of effects that demonstrate a higher degree of objectifiability and generalizability. Meanwhile, several currents within the social sciences view knowledge as situated, relational, and culturally embedded. The concern mentioned above is justified, if objectifiability and generalization are understood in terms of extrapolation beyond the specific context of the group, place, time, and the knowing agent. However, if inference is limited to sets of behaviors or phenomena within very precisely defined populations, for instance, a specifically and locally situated group of people, or even a single individual, then the replication framework and the observation of distribution patterns remain fully applicable. This is because they refer strictly to a population of phenomena or behaviors identified with that particular group, place, context, or observational agent. That said, context cannot be treated vaguely, generally, or as merely residual (i.e., everything else that is unspecified but important). A deliberate effort must be made to specify the context. If that is done, then it becomes fully legitimate to invoke the *ceteris paribus* principle and to assert that the knowledge produced is a representation, an idealization of the observed phenomenon – which should be subject to essential correction based on subsequent observations, in order to improve the representation of what is observed. Such an approach to reducing the risk of epistemic incompatibility can support a greater willingness to use meta-analysis justified by the need to improve the quality of reasoning and, ultimately, the quality of theoretical models of the phenomena being studied. But this effort alone may not be enough.

Conclusion

Meta-analysis has gained a wide base of users and supporters, although – as previously mentioned – it is neither a universal nor infallible solution. However, when applied consciously, it brings invaluable benefits, many of which have already been discussed. Numerous applications of this method in research on education, learning, and schooling can be found within the evidence-based approach (Hattie 2008). Yet, compelling examples of its effective use, especially relevant to the educational research community, also include studies on creativity and its development (Gajda, Karwowski, Beghetto 2017; Wiśniewska, Karwowski 2007), the accuracy of student self-assessment scoring (León, Panadero, García-Martínez 2023), the effectiveness of the Montessori method (León, Lipnevich, Garrido 2025), and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (León et al. 2025). The latter perfectly illustrates the value of meta-analysis in the process of evaluating the model of an educational phenomenon and the enormous importance of the methodological awareness of the meta-analyst, which ensures the procedural and result quality of this method.

Notwithstanding, in some academic circles this method is still not widely adopted – a situation that may seem surprising, especially in the field of education, where the demand for evidence-based education and for theories that support the design, prediction, and explanation of educational phenomena is driven not only by scientific interest, but also by practical needs.

It is possible to improve the readiness of the educational research community to both passively and actively use meta-analysis and systematic reviews in the process of building and developing scientific theories. Strengthening this readiness is especially important due to the fundamental characteristics of scientific theories highlighted in the introduction (at least coherence and non-contradiction) as well as the fact that these criteria are not always reflected in current practices in the social sciences, including education. Too often, theories in these fields are treated as collections of free statements freely assembled. To enhance this readiness, it is essential to reshape course programs and training by introducing courses that equip researchers with statistical literacy and competence in digital tools such as R and Python, particularly their use in data analysis and visualization. Equally important is philosophical preparation, especially in epistemology, which can provide a broader understanding of the possibilities and limitations associated with different epistemic approaches. Additionally, logical training is key, since conducting a systematic review or meta-analysis requires precise reasoning, both in using the methods themselves and in interpreting the results they produce. In other words, meta-analysis and systematic literature review are technological solutions meant to support the intellectual efforts of the knowing subject. But the conditions under which this intellectual work takes place are equally important. Without fostering an academic culture of collaboration, characterized by task delegation, mutual review, data sharing, and a commitment to transparency, the effectiveness of such intellectual activity may remain unsatisfactory. Relying on meta-analysis as a tool does not imply the dominance of the statistical approach in the development of empirical theories concerning complex phenomena such as education. This is clearly demonstrated by the experiences and achievements associated with meta-synthesis. Meta-analysis can serve as a foundation for transparency, comparability, and epistemic collaboration in the development of theories in educational sciences, but only if it is recognized within the pluralistic methodological landscape of these disciplines (which, unfortunately, are often “locally governed”) as a relevant, non-accidental, and indispensable method.

Bibliography

Audigier V., White I. R., Jolani S., Debray T. P. A., Quartagno M., Carpenter J., Resche-Rigon M. (2018) *Multiple Imputation for Multilevel Data with Continuous and Binary Variables*, “Statistical Science”, no. 33, pp. 160–183, <https://doi.org/10.1214/18-STS646>.

- Bartoš F., Maier M., Wagenmakers E., Doucouliagos H., Stanley T. D. (2023) *Robust Bayesian Meta-Analysis: Model-Averaging Across Complementary Publication Bias Adjustment Methods*, "Research Synthesis Methods", no. 14(1), pp. 99–116, <https://doi.org/10.1002/jrsm.1594>.
- Cumming G., Calin-Jageman R. (2017) *Introduction to the New Statistics. Estimation, Open Science, and Beyond*, New York, NY – London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315708607>.
- Gajda A., Karwowski M., Beghetto R.A. (2017) *Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis*, "Journal of Educational Psychology", no. 109, pp. 269–299, <https://doi.org/10.1037/edu0000133>.
- Gosling C.J., Solanes A., Fusar-Poli P., Radua J. (2023). *Metaumbrella: the First Comprehensive Suite to Perform Data Analysis in Umbrella Reviews with Stratification of the Evidence*, "BMJ Mental Health", no. 26, pp. 1–8, <https://doi.org/10.1136/bmjment-2022-300534>.
- Gough D., Oliver S., Thomas J. (2017) *An Introduction to Systematic Reviews*, London, Sage.
- Grund S., Ludtke O., Robitzsch A. (2018) *Multiple Imputation of Missing Data for Multilevel Models: Simulations and Recommendations*, "Organizational Research Methods", no. 21, pp. 111–149, <https://doi.org/10.1177/1094428117703686>.
- Harrer M., Cuijpers P., Furukawa T. A., Ebert D. D. (2022) *Doing Meta-Analysis with R. A Hands-On Guide*, London – New York, NY, Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.1201/9781003107347>.
- Hattie J. (2008) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London – New York, NY, Routledge.
- Hempel C. G. (1964) *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*, Chicago, IL – London, University of Chicago Press.
- Hempel C. G. (1965) *Aspects of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science*, New York, NY, Free Press.
- Heyvaert M., Maes B., Onghena P. (2011) *Applying Mixed Methods Research at the Synthesis Level: An Overview*, "Research in the Schools", no. 18(1), pp. 12–24.
- Hong Q. N., Pluye P., Bujold M., Wassef M. (2017) *Convergent And Sequential Synthesis Designs: Implications for Conducting and Reporting Systematic Reviews of Qualitative and Quantitative Evidence*, "Systematic Reviews", no. 6(1):61, <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0454-2>.
- Ioannidis J. P. A. (2009) *Integration of Evidence from Multiple Meta-Analyses: A Primer on Umbrella Reviews, Treatment Networks and Multiple Treatments Meta-Analyses*, "Canadian Medical Association Journal", no. 181(8), pp. 488–493, <https://doi.org/10.1503/cmaj.081086>.
- Lakatos I. (1989) *The Methodology of Scientific Research Programmes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- León S. P., Garrido M. G., Martínez I. G., Lipnevich A. (2025) *Passing TPACK through the Meta-science Circle: A Meta-analytic Systematic Review of the application of the Model*, May 14, preprint, https://doi.org/10.35542/osf.io/c5qsr_v1.
- León S. P., Lipnevich A., Garrido M. G. (2025) *Is All That Glitters Gold? Meta-analytical Systematic Review of the Effect of the Montessori*, April 7, preprint, https://doi.org/10.35542/osf.io/mf9ec_v1.
- León S. P., Panadero E., García-Martínez I. (2023) *How Accurate Are Our Students? A Meta-Analytic Systematic Review on Self-assessment Scoring Accuracy*, "Educational Psychology Review", no. 35:106, <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09819-0>.
- Merton R. K. (2017) *Social Theory and Social Structure*, New York, NY, Free Press.

- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G., Prisma Group (2009) *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: the PRISMA Statement*, "PLOS medicine", no. 6(7), e1000097, <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Page M. J., Higgins J. P. T., Sterne J. A. C. (2019) *Assessing risk of Bias Due To Missing Results in a Synthesis* in: *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*, J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, V. A. Welch (eds.), Oxford, The Cochrane Collaboration and John Wiley & Sons, <https://doi.org/10.1002/9781119536604.ch13>.
- Przełęcki M. (1988) *Logika teorii empirycznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pigott T. D., Polanin J. R. (2019) *Methodological Guidance Paper: High-Quality Meta-Analysis in a Systematic Review*, "Review of Educational Research", no. 90(1), pp. 24–46, <https://doi.org/10.3102/0034654319877153>.
- Popper K. R. (2002) *The Logic of Scientific Discovery*, London – New York, NY, Routledge.
- Reichenbach H. (1963) *The Rise of Scientific Philosophy*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press.
- Sandelowski M., Barroso J. (2007) *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*, New York, NY, Springer.
- Schmidt F. L. (1992) *What Do Data Really Mean? Research Findings, Meta-Analysis, and Cumulative Knowledge in Psychology*, "American Psychologist", no. 47(10), pp. 1173–1181, <https://doi.org/10.1037//0003-066X.47.10.1173>.
- Shea B. J., Reeves B. C., Wells G., Thuku M., Hamel C., Moran J., Moher D., Tugwell P., Welch V., Kristjansson E., Henry D. A. (2017) *AMSTAR 2: a critical appraisal tool for Systematic Reviews That Include Randomised or Non-Randomised Studies of Healthcare Interventions, or Both*, "BMJ", 358:j4008, <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>.
- Slim K., Marquillier T. (2022) *Umbrella Reviews: A New Tool to Synthesize Scientific Evidence in Surgery*, "Journal of Visceral Surgery", no. 159(2), pp. 144–149, <https://doi.org/10.1016/j.jvisc Surg.2021.10.001>.
- van Fraassen B. C. (2004) *The Scientific Image*, Oxford, Oxford University Press.
- Vevea J. L., Hedges, L. V. (1995) *A General Linear Model for Estimating Effect Size in the Presence of Publication Bias*, "Psychometrika", 60, 419–435, <https://doi.org/10.1007/BF02294384>.
- Wiśniewska E., Karwowski M. (2007) *Efektywność treningów twórczości – podejście metaanalityczne*, „Ruch Pedagogiczny”, no. 3–4, pp. 31–50.
- Wittgenstein L. (1958) *Philosophical Investigations*, New York, NY, Macmillan Publishing Co.

Acknowledgements

The author would like to thank Samuel Parra León of the University of Jaén for providing numerous inspirations that led him to turn toward meta-analysis. Without them, this article would not have been written.

About the Author

Sławomir Pasikowski – Ph.D. in Education Sciences, specializations: the methodology of scientific research in education. Author of publications on the methodology of educational research and the use of statistics in social research. Vice-chair of the Section for Methodology of Research on Education at the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences (PAN). Member of the Laboratory of Research Tools at the Committee on Pedagogical Sciences of the PAN. Contact: slawomir.pasikowski@now.uni.lodz.pl

Sławomir Pasikowski – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, specjalizacja: metodologia badań w edukacji. Autor publikacji na temat metodologii badań edukacyjnych i wykorzystania statystyki w badaniach społecznych. Wiceprzewodniczący Sekcji Metodologii Badań nad Edukacją Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Członek Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Kontakt: slawomir.pasikowski@now.uni.lodz.pl

Krzysztof J. Szmidt* Magdalena Sasin* 

Swoistość i oryginalność metodologii badań pedagogicznych

Abstrakt

Autorzy przedstawiają argumenty przemawiające za istnieniem swoistości metodologicznej badań pedagogicznych, podając przykłady z praktyki badawczej polskiej i zagranicznej. Rozważają to zagadnienie w odniesieniu do trzech podstawowych etapów badań: odkrywania i stawiania pytań badawczych; doboru strategii i metod badań i ich realizacji; analizy, interpretacji i ewaluacji oraz komunikowania wyników. Istotą badań pedagogicznych jest ich aspekt praktyczny oraz uwzględnianie kontekstu sytuacyjnego badanych zjawisk. Stawiane pytania (etap 1) muszą mieć szeroki zakres, uwzględniający genezę zjawiska. Na etapie analizy i interpretacji (3) kluczowe jest wypracowanie wskazówek dla praktyki, a nawet programów i projektów realizacyjnych, co definiuje pedagogikę jako naukę praktyczną. W związku z tym, że obecnie najmniejszą swoistość wykazują metody badań (2), autorzy zwracają uwagę na badania prowadzone metodą ABR (*arts-based research*), analizując jej cechy cenne z punktu widzenia pedagogiki, takie jak: odkrywczność i kreatywność metodologiczna, wyrazista perspektywa etyczna, możliwość badania nieporuszanych dotąd zagadnień, upełnomocnienie uczestników badań, odporność na ingerencję sztucznej inteligencji, atrakcyjna forma komunikowania wyników w środowisku społecznym i in. Metoda ABR może też sprzyjać realizowanej dotąd w niewielkim stopniu interdyscyplinarności badań pedagogicznych.

Słowa kluczowe: swoistość badań pedagogicznych, metodologia, odkrywczność metodologiczna, *arts-based research*, interdyscyplinarność.

Artykuł otrzymano: 31.01.2025; akceptacja: 22.03.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

The Specificity and Originality of Pedagogical Research Methodology

Abstract

The authors present arguments for the existence of methodological specificity of pedagogical research, providing examples from Polish and foreign research practice. They consider this issue in relation to three basic stages of research: discovering and posing research questions; selecting research strategies and methods and their implementation; analysis, interpretation, evaluation and communication of results. The essence of pedagogical research is its practical aspect and taking into account the situational context of the phenomena being studied. The questions asked (stage 1) must have a broad scope, taking into account the genesis of the phenomenon. At the stage of analysis and interpretation (3), it is crucial to develop guidelines for practice, and even implementation programs and projects, which define pedagogy as a practical science. Due to the fact that currently the research methods are the least specific (2), the authors draw attention to research conducted using the arts-based research (ABR) method, analyzing its features that are valuable from the point of view of pedagogy, such as: methodological novelty and creativity, a clear ethical perspective, the possibility of investigating issues that have not been addressed before, empowerment of research participants, resistance to artificial intelligence interference, an attractive form of communicating results in the social environment, etc. The ABR method can also foster the hitherto little realized interdisciplinarity of pedagogical research.

Keywords: specificity of pedagogical research, methodology, methodological innovativeness, arts-based research, interdisciplinarity.

Dyscypliny spełniają pewną funkcję, funkcję dyscyplinowania umysłów i kanalizowania akademickiej energii.

Immanuel Wallerstein (red.) 1999: 97

Nikt go (studenta i adepta nauki – dop. K.J.Sz i M.S.) jednak nie uczy tego, co najdonioślejsze zarówno dla teoretyka, jak i eksperymentatora, tego co najważniejsze i najbardziej twórcze w metodzie naukowej: jak wpadać na dobre pomysły.

Jan Such i Małgorzata Szcześniak 1999: 27

Wprowadzenie

W odpowiedzi na zarysowane problemy X Nadzwyczajnego Jubileuszowego Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP pod hasłem „Metodologia nauk pedagogicznych w Polsce między swoistością i uniwersalizmem: historyczne źródła, aktualne kon-

trowersje, tropy przyszłości”, które odbyło się 2–3 grudnia 2024 roku na platformie Zoom, zrealizowaliśmy pewien eksperyment myślowy, dzisiaj coraz częściej zwany „projektem”. Na pytanie postawione przed panelistami, a dotyczące kontrowersji związanej ze swoistością (lub jej brakiem) metodologii pedagogiki, postanowiliśmy *a priori*, czyli „z góry”, „z założenia”, „uprzedzając fakty”, odpowiedzieć pozytywnie: tak, metodologia badań pedagogicznych i jej poszczególne aspekty są swoiste, różniące się od metodologii innych dyscyplin w naukach społecznych, jak np. socjologia, psychologia czy prawo. I rozpoczęliśmy poszukiwania tej swoistości i oryginalności, sięgając do historycznych już źródeł metodologii badań pedagogicznych, jak i do opracowań najnowszych. A oto niektóre wyniki tych poszukiwań.

Gdyby proces badań naukowych sprowadzić do trzech wzajemnie powiązanych etapów, mających często cykliczny charakter, to wyróżnić można (Szmidt 2018):

- Etap odkrywania i stawiania pytań badawczych – *problem finding*;
- Etap doboru strategii i metod badań oraz ich praktycznej realizacji – *problem solving*;
- Etap analizy, interpretacji i ewaluacji oraz komunikowania wyników badań – *problem evaluating and valuating*.

Zadaliśmy sobie pytanie, co jest swoistego dla metodologii badań pedagogicznych w tych trzech etapach? A oto kilka odpowiedzi.

Swoistość pytań pedagogicznych

Swoiste dla pedagogiki może być to, że nie zadowala się postawieniem pytania „Jak jest?”, ale stawia pytania o to, „Jaka jest tego geneza i rozwój lub przyczyny?”, „Jak może lub powinno być?” i „Co zrobić, żeby tak było?”. Innymi słowy, badacze pedagogiki często wykraczają poza – jak by określił to Stefan Ziemiński w ciągle aktualnej koncepcji diagnozy rozwiniętej (Ziemiński 1973) – diagnozę stanu (typologiczną) i formułują diagnozy prognostyczne i genetyczne, a także diagnozę znaczenia. Jest pewna tradycja wśród pedagogów społecznych, że za prawdziwie pedagogiczne badania, nawet na poziomie magisterskim, uznajemy takie, które oprócz formułowania problemów „Jak jest?”, dociekają genezy i przyczyn tego stanu oraz formułują, jak to często akcentują recenzenci, „wnioski dla praktyki edukacyjnej” (profilaktycznej, kulturalnej itp.). Pytamy też często o to, jakie jest znaczenie badanego problemu dla jakiejś większej całości (diagnoza znaczenia lub celowościowa), np. „Jakie znaczenie dla rozwoju zdolności mają epifanie i doświadczenia krystalizujące w wieku dorastania?”, „Jakie znaczenie dla efektów nauczania ma stymulowanie myślenia pytajnego najmłodszych uczniów?”. Socjologowie lub psychologowie edukacyjni często też formułują pytania genetyczne i pytania znaczenia, ale nie żąda się od nich formułowania programów badawczych zawierających tego rodzaju problemy i diagnozy.

Swoistości metodologii badań pedagogicznych upatrujemy również w formułowaniu pytań wychodzących poza aspekty personologiczne i odnoszące się do

aspektów atrybutywnych, ekologicznych i procesualnych badanych zjawisk. Innymi słowy, pedagogzy w dobrych badaniach interesują się nie tylko osobą sprawcy, ale pozostałymi kontekstami, w których osoby badane działają. Chodzi więc o to, że badania pedagogiczne w swych najlepszych realizacjach stają się zintegrowane, pełne, wszechstronne, kompleksowe, a nie wycinkowe czy przyczynkarskie. Pedagog, jak to było w przypadku Agnieszki Janiszewskiej (2024), nie pyta tylko o to, na czym polega „przymus tworzenia” w życiu artystów profesjonalnych i jaki ma związek z ich potrzebami psychospołecznymi (problem „z gruntu” psychologiczny), ale również o to, jak taki „przymus” wpływa na ich funkcjonowanie rodzinne i zawodowe oraz jakie formy wsparcia twórcy i jego rodziny są / powinny być serwowane przez doradców i pedagogów (problem „z gruntu” pedagogiczny). Badając twórczą pracę pedagogów akademickich, Zofia Okraj (2019), wykorzystując podejście metodologiczne psychologa Howarda Grubera (*Evolving System Approach*), postawiła przed sobą pytania nie tylko o to, jakie są doświadczenia wybitnych dydaktyków akademickich w twórczej pracy dydaktycznej (problem „z gruntu” pedagogiczny), ale również o reakcje ich rodzin na kłopoty w łączeniu obowiązków zawodowych z rodzinnymi (problem „z gruntu” psychologiczny i socjologiczny) oraz sformułowała szereg wniosków praktycznych dla dydaktyki szkoły wyższej. Wynikiem tych badań jest też modyfikacja i wzbogacenie teoretycznego modelu twórczej pracy Grubera o autorskie propozycje badaczki, dotyczące szerszego systemu społeczno-kulturowego (Okraj 2019: 525–533). Pytając o edukacyjne uwarunkowania ekologii akustycznej, nie ograniczamy się do rozważań na temat sposobów oddziaływania ludzi na otaczające ich środowisko dźwiękowe czy analizy informacji, jakie można pozyskać na temat danego miejsca za pomocą występujących w nim dźwięków (problem „z gruntu” kulturoznawczy), ale rozważamy też możliwości uwrażliwiania na różne przejawy odgłosów w otoczeniu (problem „z gruntu” pedagogiczny) (Schafer 1992); pytamy o metody edukacji dźwiękowej, której celem będzie zwiększanie poczucia odpowiedzialności za otoczenie pod względem dźwiękowym i świadomie kształtowanie go w trosce o dobrostan własny i innych (Sasin 2021, 2022).

Mówimy zatem o badaniach pedagogicznych, zwłaszcza jakościowych, że uwzględniają kontekst sytuacyjny badanych zjawisk, co oznacza wymóg poznawania tych zjawisk w ich rozwoju i w warunkach naturalnych. Badania w kontekście społeczno-kulturowym, a dzisiaj medialnym, wykraczają poza aspekty, które koncentrują uwagę psychologów czy socjologów. Pedagogów interesuje nie tylko człowiek i jego właściwości, ale to, co człowiek ten robi, dlaczego to robi, w jakich warunkach społecznych i kulturowych, co z tego wynika i jak te działania uczynić wartościowymi nie tylko dla niego. W subdyscyplinach pedagogiki, które nas interesują najbardziej – pedagogice twórczości i pedagogice sztuki, już nie wystarczy pytać o naturę procesów twórczych i właściwości podmiotu tworzącego, ale trzeba pytania badawcze poszerzyć o aspekty społeczne, kulturowe, a nawet ekonomiczne, polityczne i inne, ażeby otrzymać trafny i rzetelny oraz empirycznie płodny obraz badanego zjawiska (zob. Glăveanu 2023; Szmidt 2024). Mamy wrażenie, że psychologowie twórczości

poszli w tym przypadku szlakiem wytyczonym przez pedagogów i poszerzyli podejście „*talent/genius approach*” o wspomniane aspekty społeczne i kulturowe (Runco 2023; Sawyer, Henriksen 2024).

Podobny argument za oryginalnością i swoistością badań pedagogicznych przytacza Stanisław Palka (2006):

Badacze z innych nauk społecznych i humanistycznych zwykle ograniczają się do diagnozy i wyjaśniania poznanych danych, badacze pedagogiczni nie tylko diagnozują i wyjaśniają, lecz także starają się wskazać możliwości wykorzystywania zdobytych w ten sposób informacji do ulepszania praktyki pedagogicznej. Ten praktyczny aspekt badań pedagogicznych czyni z tej dyscypliny naukę społecznie użyteczną (Palka 2006: 53).

O tej funkcji aplikacyjnej i użyteczności twórczości naukowej pedagogów zbyt często, jak sądzę, zapominamy, prowadząc lub kierując badaniami, które mają małą wartość społeczną i, mówiąc dosadnie: nikogo nie interesują poza ich autorami i promotorami. Poruszamy tu bardzo ważne kryterium twórczości naukowej – społecznej doniosłości problemu badawczego i wyników badań.

Dochodzimy więc do wniosku, który wcale nie jest nowy i oryginalny, iż o swoistości badań pedagogicznych świadczy rodzaj stawianych przez pedagogów pytań oraz ich szeroki zakres. Mówiąc terminami erotetyki¹ – treść pytań badawczych pedagogów jest zróżnicowana i ma szeroki zakres.

Ta swoistość metodologii pedagogiki na tym etapie badań bierze się z faktu, o którym trafnie pisze Dariusz Kubinowski:

Pedagogika współczesna korzysta z całokształtu wiedzy o wychowaniu i jego kontekstach i sama wytwarza tę wiedzę, ale ze swoistym nastawieniem. Te wszystkie perspektywy stanowią szeroki zakres jej zainteresowań, jednak o swoistości tej dyscypliny decyduje to, co tworzy rdzeń przedmiotu [podkreślenie – K. J. Sz. i M. S.] jej badań oraz jej metodologii. Rdzeniem przedmiotu pedagogiki jest istota wychowania i jej bieżące aktualizacje. Rdzeniem metodologii pedagogiki jest zaś istota podejścia pedagogicznego i jej bieżące aktualizacje (Kubinowski 2010b: 43).

Autor (Kubinowski 2010a, 2010b) swoistości pedagogiki i metodologii pedagogiki upatruje w jej wieloparadygmatyczności, powodującej, że swoistość metodologii badań pedagogicznych może być identyfikowana każdorazowo na gruncie danego paradygmatu (pozytywistycznego, postpozytywistycznego, teorii krytycznej, konstruktywistycznego, partycypacyjnego).

¹ Erotetyka to logiczna teoria pytań, która stała się odrębną dziedziną badań i dociekań współczesnych filozofów i zajmuje się założeniami zdań pytajnych, ich strukturą, logiczną poprawnością sformułowań pytajnych i uzasadnieniami (rozstrzygnięciami) odpowiedzi. Za prekursorów tej dziedziny uznaje się w Polsce Kazimierza Twardowskiego, Kazimierza Ajdukiewicza, Romana Ingardena, Tadeusza Kubińskiego, Leona Koję, Andrzeja Wiśniewskiego, Jacka Jadackiego, Witolda Marciszewskiego, Annę Brożek i innych. Zob.: Brożek (2007); Szmidt, Płóciennik (2020).

Swoistość metod i technik badań?

Znak zapytania w tytule tego podrozdziału został postawiony przez nas świadomie, gdyż trudno nam znaleźć swoistość metodyczną w badaniach pedagogicznych. Próżno bowiem szukać unikatowości zarówno w przyjmowanych strategiach badań, jak i metodach lub technikach (narzędziach) badawczych. Spróbujmy, sięgając do postulatów kreatywności metodologicznej, odpowiedzieć na pytanie o to, jakie są oryginalnie wypracowane przez pedagogów strategie czy metody, a nawet konkretne techniki badań. Czy pedagodzy wygenerowali nowe i użyteczne, powszechnie znane, sposoby zbierania danych empirycznych lub teoretycznych, czy korzystają raczej z dorobku dyscyplin współpracujących? Co w tym zakresie pedagodzy wynaleźli? I pytanie rodem z kultury masowej: jaka technika badań wymyślona przez pedagogów zrobiła prawdziwą „karierę” wśród badaczy nauk społecznych i stała się „modna”?² Kto jest autorem testów socjometrycznych, kwestionariuszy potrzeb psychospołecznych, skali postaw czy testów zdolności i twórczości? Trudno tu wskazać pedagogów, choć – jak wiemy – nie ustają wysiłki wielu badaczy, by skonstruować trafne i rzetelne techniki psychometryczne, przydatne pedagogom (np. aktywne działania w tej dziedzinie Krzysztofa Rubachy i Sławomira Pasikowskiego³).

W ostatniej wymienionej dziedzinie (badania psychometryczne zdolności i twórczości) trzeba odnotować autorstwo kilku pedagogów: Katarzyny Krasoń (2011), Edyty Charzyńskiej i Ewy Wysockiej (2015), Janiny Uszyńskiej-Jarmoc i Beaty Kunat (2018), Doroty Jankowskiej (2019), Macieja Karwowskiego (2009), żeby wspomnieć tylko o opublikowanych technikach. Większość jednak technik autorskich skonstruowanych przez pedagogów nie wychodzi poza prace awansowe i nie jest należycie popularyzowana. Nasze eksploracje tego tematu upoważniają do konstatacji, że twórczo zapożyczamy z dorobku metodycznego psychologów i socjologów, często modyfikując znane metody i techniki badań. Nic w tym złego, warto jednak zwrócić większą uwagę na ten aspekt twórczości naukowej i bardziej doceniać tych autorów, którzy tworzą nowe narzędzia badań, a nie tylko perfekcyjnie stosują narzędzia znane – tworzą, a nie kopiują. Cóż dopiero mówić o nowych strategiach czy ogólnych orientacjach badań, podobnych do strategii interakcyjnej czy hermeneutycznej. Dlatego sądzimy, że kreatywność metodologiczna ma przed sobą przyszłość.

² Wbrew pozorom, nauka i badania naukowe, jak sądzimy, nie są odporne na swoiste mody i dominację określonych teorii oraz metod czy podejść badawczych. To temat na interesującą eksplorację empiryczną. Dostrzegamy taką modę w popularności od wielu lat teorii ugruntowanej, koncepcji wywiadu narracyjnego Fritza Schützego czy interakcjonizmu symbolicznego.

³ Mamy tu na myśli inicjatywy wymienionych badaczy w ramach Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, tworzących i upowszechniających nowe techniki badań pedagogicznych.

Metody badań przez sztukę – szansa dla pedagogów?

Choć nie jest to strategia badań wyłącznie pedagogiczna, to jednak wyrażamy przekonanie, że pedagodzy, a zwłaszcza pedagodzy sztuki, mogą ją w przyszłości „zawłaszczyć”. Mamy tu na myśli badania oparte na sztuce – Arts-Based Research (ABR). Metody te, jak stwierdza Magdalena Sasin (2020), dają szansę na połączenie działalności naukowej i artystycznej oraz przewycięzenie wciąż zauważalnej dychotomii między nauką i sztuką. Arts-Based Research – w dosłownym tłumaczeniu „badania oparte na sztuce” – to „systematyczne zastosowanie procesu artystycznego, faktyczne dokonywanie ekspresji artystycznej w różnych formach sztuki, jako główny sposób rozumienia i analizowania doświadczenia zarówno przez badaczy, jak i ludzi zaangażowanych w ich działania” (McNiff 2008: 29, tłum. własne).

„Sztuka i nauka są do siebie w pewien sposób wewnętrznie podobne – obie dążą do unaocznienia różnych aspektów kondycji ludzkiej” – zauważa Patricia Leavy (2018: 46). „Obie mają swoje korzenie w eksploracji, objawieniu i reprezentacji – zmierzają do poszerzenia wiedzy o ludzkim rozumieniu” (Leavy 2018: 46).

Użycie sztuki może dotyczyć wszystkich etapów badania, tylko niektórych lub jednego z nich. Zastosowanie może tu znaleźć dowolna dziedzina sztuki.

ABR określa się jako metodę, praktykę badawczą lub paradygmat. Leavy skłania się ku określeniu „paradygmat badawczy”, plasując go obok paradygmatu ilościowego i jakościowego. Ewa Rewers (2018: 20) określa ABR jako „transdyscyplinarne praktyki badawcze na obrzeżach badań jakościowych”. Inni badacze włączają ABR w zakres badań jakościowych (Denzin, Lincoln 2009), wskazując na takie ich cechy, jak potrzeba subiektywizmu i osobistego zaangażowania badacza. W praktyce badawczej dodefiniowanie zależy od użytej w danym procesie badawczym hierarchii pojęć. W literaturze polskiej najczęściej używany jest termin „metoda”.

Zauważyć można następujące silne strony metody (by zostać przy tym określeniu) ABR, które predestynują ją do zyskania ważniejszego niż do tej pory miejsca w arsenale badacza-pedagoga:

- Dzięki odkrywczości metodologicznej badania te pozwalają na eksplorowanie nierozpatrywanych dotychczas problemów edukacyjnych i wychowawczych, stymulując to, co w każdej dziedzinie nauki szczególnie ważne: poszerzanie i wzbogacanie pola badawczego (Sasin 2020; Sasin, Justyńska, Modrzejewska-Świgulska, Majewska-Owczarek 2023).
- Różnorodność form ekspresji i niewerbalność sztuki pozwalają na zgłębienie zagadnień, które dotąd były uznawane za zbyt kontrowersyjne, naruszające prywatność itp., oraz na lepsze zbadanie tematów, których wyniki do tej pory były dalece niesatysfakcjonujące z powodu zahamowań badanych lub/oraz trudności w werbalizacji własnych bolesnych doświadczeń. Przykładów dostarczają badania Moshouli Capous Desyllas (2014) czy Izabeli Kamińskiej-Jatczak (2024).
- W ABR aktywną rolę pełnią osoby biorące udział w badaniach, co sprzyja ich pełnomocnieniu. Podkreśla się fakt współtworzenia przez nie całej procedury, której rudymenty są oczywiście podyktowane rzetelnością metodologiczną, ale szczegó-

ły wykuwają się w relacji badacz–uczestnik. Tendencja upelnomocnienia uczestników procesów edukacyjnych coraz silniej się zaznacza, skupiając także uwagę badaczy (Broom 2015; Loizou, Charalambous 2017).

- Praktyki badawcze, dzięki upelnomocnieniu uczestników, ułatwiają osiągnięcie celów nie tylko naukowych, ale także społecznych, co wychodzi naprzeciw wyłuszczonej wyżej swoistości badań pedagogicznych. Celem praktycznym sprzyja już sam udział w procedurze badawczej i procesie upubliczniania wyników. Z tego powodu zastosowanie sztuki w pracy socjalnej doczekało się nawet odrębnego opracowania (Huss, Boss 2020).
- Badania oparte na sztuce wpisują się w posthumanistyczną perspektywę badawczą, łącząc koncentrację na zdefiniowanym problemie z perspektywą etyczną. Jak pisze Marcin Bogusławski (2020: 69), wspomaga to „wieloaspektowy ogląd danego zjawiska, zwiększenie wrażliwości i świadomości poprzez afektywne zaangażowanie odbiorców aktu twórczego, kształtowanie postaw krytycznych”.
- Obcowanie z wytworami sztuki badanych – rysunkami, fotografiami, wierszami itp. – daje badaczowi pewien dostęp do ich przeżyć i wgląd w sytuacje, których nie był bezpośrednim świadkiem.
- Praktyka ABR wykazuje pewne cechy wspólne z arteterapią, co z kolei pozwala na dostrzeżenie związków z terapią pedagogiczną – istotnym elementem pracy pedagoga.
- Metody ABR stymulują dialog grupowy zarówno wśród badanych, jak i badaczy–interpretatorów, sprzyjając rozwojowi pracy zespołowej.
- Badania prowadzone metodą ABR, z racji swej znacznej niewerbalności, są odporne na niejawne wprowadzanie do opracowań badawczych treści generowanych przez sztuczną inteligencję. Jak zbadał Artur Strzelecki (2025), obszernie fragmenty tekstu generowane przez ChatGPT (nie z jego pomocą) można zidentyfikować w coraz większej liczbie artykułów naukowych, reprezentujących różne dziedziny nauki, w tym pedagogikę, także w renomowanych czasopismach indeksowanych w prestiżowych bazach danych. Oparcie ABR na działaniach i wytworach niewerbalnych (lub werbalnych silnie zsubiektywizowanych, jak np. poezja) wyklucza w zasadzie możliwość wykorzystania AI, jeśli autor pragnie wyjść poza najbardziej standardowe skojarzenia i konceptualizacje (Spennemann 2023). Wobec braku regulacji dotyczących AI w obecnym stanie prawnym, takie wykluczenie wydaje się być informacją pomyślną.
- Sztuka stwarza uczestnikom badań możliwość samoreprezentowania się, której brakuje nie tylko osobom defaworyzowanym.
- Niestandardowa forma przekazu otwiera nowe możliwości w zakresie popularyzacji wyników badań, zwłaszcza w środowisku pozanaukowym (Spodaryk 2021). To z kolei dowartościowuje uczestników badań i w dalszej perspektywie czasowej sprzyja większemu zaangażowaniu społecznemu w naukę.
- Popularyzacja wyników badań, bardziej skuteczna i przyjazna dzięki językowi sztuki, sprzyja współpracy z placówkami społecznymi, wychowawczymi, edukacyjnymi, kulturalnymi, resocjalizacyjnymi itp., ułatwiając aplikację wyników

badan do praktyki pedagogicznej. A to stanowi sedno funkcji aplikacyjnej badan pedagogicznych, o czym pisalismy wyzej.

Ponizej przedstawiamy wybrane przyklady zastosowania ABR w badaniach, ilustrujace omowione wyzej walory tej metody.

Przykłady badan typu ABR

Taniec stal sie narzedziem zbierania danych dla Celeste Snowber (2002). Obserwujac zwiazek miedzy narracja autobiograficzna a tańcem, autorka argumentuje, ze improwizowany taniec sprawdza sie jako narzedzie otwierania dialogow, poniewaz moze ujawniac wiele znaczen i wymiarow swiata wewnetrznego. W ten sposob – poprzez niewiedze – taniec i ruch prowadza do wiedzy i rozwijaja samoswiadomosc. Ten i inne przyklady zastosowania tańca w badaniach edukacyjnych analizuje Monica Pentassuglia (2017), wyrozniajac trzy glowne zastosowania tej dziedziny sztuki w nauce: jako soczewka i habitus do obserwacji rzeczywistosci, jako metoda badawcza i narzedzie do zbierania danych (tu przyklad Snober) oraz jako alternatywna forma reprezentacji danych. Autorka podkresla, ze tym, co nadaje tańcowi szczegolny walor, jest jego wszechstronnosc; w odrzniceniu od innych dziedzin sztuki jest on rownoczesnie muzyczny, performatywny, wizualny, autobiograficzny i narracyjny.

ABR z praktyka arteterapeutyczna połączyla Olga Hucko-Biernat (2025), przeprowadzajac badania jakosciowe oparte na sztuce w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej. Dazyla do zrozumienia procesu rozwijania samoswiadomosci mlodych rodzicow z uwzglednieniem ich doswiadczen osobistych i kulturowych. Uczestnicy badan wzeli udzial w arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej, czyli „cyklu spotkan opartych na tworczym dzialaniu i spotkaniu z wlasna narracja” (Hucko-Biernat 2025: 10). Wiodaca metoda byla tu a/r/tografia, pozwalajaca przedstawic trzy perspektywy wgladu: badaczki, arteterapeutki i artystki.

W badaniach z zakresu pracy spolecznej Izabela Kamińska-Jatczak (2024) zastosowala metode *photovoice* (Desyllas 2014), w Polsce okreslana niekiedy jako fotoglos. Jest ona czesto wykorzystywana w pracy spolecznej (Molloy 2007) oraz w badaniach procesow edukacyjnych (Smith 2018), w tym wzród uczniow w wieku nastoletnim (Zioło-Pużuk 2022). Procedura *photovoice* i sposob jej wykorzystania po raz pierwszy zostaly opisane w latach 90. ubieglego wieku (Wang i Burris 1997). Wykonywanie przez uczestnikow badan fotografii pozwala im udokumentowac i przekazac innym najwazniejsze aspekty doswiadczenia wlasnego lub swojej grupy spolecznej oraz nadac im znaczenie. Kamińska-Jatczak (2024) pracowala z rodzicami w sytuacjach wieloprogemowych, zagrozonymi przekazaniem dziecka do pieczy zastepczej. Badaczka wskazuje, ze najistotniejsze walory *photovoice* to: wzmacnianie glosu osob defaworyzowanych, przelamywanie uprzedzen oraz uwrazliwienie na zlozonosc i niejednoznacznosć losow biograficznych, co daje mozliwosci zmiany kierunku oddziaływania spolecznego wobec tej grupy.

O wzrastającej popularności ABR świadczą różnego rodzaju inicjatywy organizacyjne i wydawnicze. W ramach prestiżowego British Educational Research Association (Brytyjskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych) działa specjalna grupa Arts Based Educational Research (Oparte na Sztuce Badania Edukacyjne). Skupia ona praktyków ABR, prowadzących badania i komunikujących się za pomocą różnych metod opartych na sztuce. Wśród celów grupy wymieniane są: tworzenie wspierającego środowiska badawczego dla nauczycieli-badaczy w dziedzinie sztuki, zapewnienie forum dla tego rodzaju naukowców, przełamywanie zahamowań badaczy, którzy obawiają się stosowania metod opartych na sztuce, a także promowanie wartości edukacji artystycznej i dostępu do niej.

Wydawnictwo naukowe Springer w 2020 r. zapoczątkowało serię książek „SpringerBriefs in Arts-Based Educational Research”. Dotąd pod tym szyldem ukazały się cztery tytuły, w tym *Arts-Based Educational Research Narratives of Academic Identities. Perspectives from Higher Education* („Narracje tożsamości akademickich w badaniach edukacyjnych opartych na sztuce. Perspektywa szkolnictwa wyższego”) (Naicker et al. 2024). Książka ta pokazuje, jak ABER może pobudzać rozważania nad tożsamością akademicką w obliczu istotnych dylematów w szkolnictwie wyższym. Zawiera przykłady badań przeprowadzonych głównie przez badaczy południowoafrykańskich na tym kontynencie. Wielu przykładów badań edukacyjnych opartych na sztuce dostarcza także publikacja *Arts-Based Research in Education* (Cahnmann-Taylor, Siegesmund 2008). Wzrastająca popularność ABR przyczyniła się do przygotowania drugiego, rozszerzonego wydania książki 10 lat po wydaniu pierwszego.

Naturalnie, metoda ABR nie jest remedium na wszystkie bolączki metodologii pedagogiki i nie we wszystkich sytuacjach może znaleźć zastosowanie. Nie sprawdzi się między innymi tam, gdzie potrzebne są twarde dane liczbowe, zbierane na dużych grupach. Subiektywizm metody ABR, który jest jej siłą, w niektórych sytuacjach okazuje się słabością i ograniczeniem. Wobec tego jednak, że rozwój nauk społecznych zmierza wyraźnie w kierunku upełnomocnienia badanych oraz skutecznego komunikowania wyników w środowisku społecznym, w wielu sytuacjach metoda ABR wydaje się być przynajmniej godna rozważenia.

Swoistość analizy i interpretacji wyników badań pedagogicznych

W etapie analizy i interpretacji wyników badań pedagogicznych nie dostrzegamy cech swoistych. Wydaje nam się, że korzystamy z zasad i procedur wypracowanych przez inne dyscypliny, choć w analizie i interpretacji wyników badań jakościowych wymagamy – jak chce Danuta Urbaniak-Zajac (2019: 471) – twórczego, indywidualnego podejścia, dobrze ugruntowanego w danych, ale i w teorii. Jednak popularnych w ostatnich dziesięcioleciach strategii analityczno-interpretacyjne, jak chociażby interakcyjna, interpretatywna, narracyjna, kontemplatywna, biograficzna, *action research* czy *case study*, nie zapisujemy po stronie dorobku metodologicznego pedago-

gów. Swoiste dla pedagogiki za to jest to, o czym już wspominaliśmy: formułowanie wniosków dla praktyki edukacyjnej na podstawie eksploracji badawczej, a nawet programów i projektów realizacyjnych. Choć możemy się zżymać na tę starą praktykę badań pozytywistycznych (słynne „Diagnoza i program naprawy”), to w naszej opinii czyni nas ona niezbędnymi wśród tysięcy badaczy z innych dyscyplin. I definiuje pedagogikę jako naukę praktyczną.

Zakończenie: w kierunku prawdziwej interdyscyplinarności

Analiza prowadzi nas na koniec do konstatacji, że nie badamy lub rzadko badamy problemy ważne, ogólne, eschatologiczne – problemy *serio*, jak poczucie sensu życia, szczęście, miłość, mądrość itp. Koncentrujemy uwagę badawczą i mnożymy badania dotyczące wycinków życia, łatwo definiowanych operacyjnie i niebudzących sporów naukowych. Wyjście poza bezpieczny obszar może stać się łatwiejsze dzięki badaniom typu ABR, gdyż tutaj już sama procedura „wyciąga” badacza ze strefy komfortu.

Wzrastający poziom skomplikowania współczesnego świata i problemów społecznych popycha badaczy ku badaniom interdyscyplinarnym. Wbrew tym tendencjom pedagogika wciąż podlega rozbiciu na poletka, a nawet coraz dalej idącemu rozczłonkowaniu subdyscyplin, co, jak ubolewa Krzysztof Maliszewski (2016), powoduje, że jest ona dziedziną nauki wyjątkowo słabo radzącą sobie z interdyscyplinarnością. Kreatywność metodologiczna, zachęcająca do wykorzystania metod ABR, może stać się obszarem stymulującym interdyscyplinarność pedagogicznie ugruntowanych procedur badawczych. Interdyscyplinarność rozumiemy tu zarówno jako podejmowanie wybranych zagadnień w szerokim kontekście, jak i stosowanie narzędzi badawczych wypracowanych na gruncie różnych dziedzin nauki – zawsze i tylko wtedy, kiedy jest to uzasadnione rozległością tematu i celami badawczymi.

Jeszcze dalej idącym zjawiskiem jest transdyscyplinarność. Podczas gdy badania interdyscyplinarne angażują przedmiot zainteresowań i metodologię więcej niż jednej dziedziny nauki, badania transdyscyplinarne wymagają wzniesienia się ponad te podziały i dostrzeżenia jedności łączącej różne przejawy ludzkiej aktywności, by lepiej poznać i zrozumieć rzeczywistość: „Transdyscyplinarność stanowi wyższy poziom interdyscyplinarności jako zmiana statusu epistemologicznego poszczególnych nauk” (Maliszewski 2016: 15). W związku z tym badania transdyscyplinarne wymagają innego sposobu projektowania działań badawczych: skoncentrowania się wokół centrum, które stanowi problem badawczy.

I pytanie-problem na koniec: czy musimy mieć swoiste, specyficzne tylko dla pedagogiki strategie, metody i techniki badań oraz analizy i interpretacji wyników badań, żeby zasłużyć sobie na miano badaczy dojrzałych? A pedagogika – na dojrzałą dziedzinę nauki? Czy może dzisiaj w przepełnionym różnymi badaniami świecie nauk społecznych, w świecie nadmiaru i przesytu doniesień naukowych, wystarczy nam twórcze współdziałanie z przedstawicielami innych dyscyplin naukowych

i realizacja autentycznych badań interdyscyplinarnych, tak jak to było w przypadku lustracji społecznej Heleny Radlińskiej w Łodzi czy jest dzisiaj w przypadku badań psycholog twórczości i językoznawczyni Anity Całek (2024), która twórczo godzi badania językowe tekstów poetyckich z analizą biograficzną życia twórców, konstruując jedyną w swoim rodzaju syntezę tych podejść? Czy raczej musimy się wybić na „niepodległość metodologiczną”?

Bibliografia

- Bogusławski M. (2020) *Wariacje (post)humanistyczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-653-4>.
- Broom C. (2015) *Empowering Students: Pedagogy That Benefits Educators and Learners*, „Citizenship, Social and Economics Education”, nr 14(2), s. 79–86, <https://doi.org/10.1177/2047173415597142>.
- Brożek A. (2007) *Pytania i odpowiedzi. Tło filozoficzne, teoria i zastosowania praktyczne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Cahnmann-Taylor M., Siegesmund R. (2008) *Arts-based Research in Education. Foundations for Practice*, Nowy Jork, NY, Routledge.
- Całek A. (2024) *Mosty zamiast barier. Literaturoznawstwo a psychologia – o relacjach i współzależnościach*, Kraków, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, <https://doi.org/10.12797/9788383681009>.
- Charzyńska E., Wysocka E. (2015) *Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT). Podręcznik testu – książka użytkownika (wersje dla uczniów gimnazjum i liceum)*, Katowice, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Denzin N., Lincoln Y. (red.) (2009) *Metody badań jakościowych*, t. 2, tłum. F. Schmidt, M. Podgórski, M. Skowrońska et al., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Desyllas M. C. (2014) *Using Photovoice with Sex Workers: The Power of Art, Agency and Resistance*, „Qualitative Social Work”, nr 13(4), s. 477–501, <https://doi.org/10.1177/1473325013496596>.
- Glăveanu V. (2023) *Kreatywność. Krótkie wprowadzenie*, tłum. T. Teszner, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hucko-Biernat O. (2025) *Autonarracje i skrypty. Zastosowanie arteterapii w kontekście rozwijania rodzicielskiej świadomości wychowania*, praca doktorska napisana pod kierunkiem M. Karkowskiej, Łódź, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/O._Hucko-Biernat_-_rozprawa_doktorska.pdf (dostęp: 20.01.2025).
- Huss E., Bos E. (2020) *Art in Social Work Practice. Theory and Practice: International Perspectives*, Londyn, Routledge.
- Janiszewska A. (2024) *Zjawisko „przymusu tworzenia” artystów a gratyfikacja potrzeb niższego rzędu i samorealizacji w odniesieniu do klasycznej teorii hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa*, „Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 18(1), s. 224–237, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.18.17>.
- Jankowska D. E. (2019) *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie*, Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri.

- Kamińska-Jatczak I. (2024) *Praktyka tworzenia opowieści na przykładzie fotogłosu rodziców w sytuacjach wieloproblemowych*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 73(3), s. 121–148, <https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.3/6>.
- Karwowski M. (2009) *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Krasoń K. (2011) *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO): podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
- Kubinowski D. (2010a) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski D. (2010b) *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych w: Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 29–44.
- Leavy P. (2018) *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, tłum. K. Stanisław, J. Kucharska, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Loizou E., Charalambous N. (2017) *Empowerment Pedagogy*, „Journal of Research in Childhood Education”, nr 31(3), s. 440–452, <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1314396>.
- Maliszewski K. (2016) *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(1), s. 15–28.
- McNiff S. (2008) *Art-Based Research w: Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, A. L. Cole, J. G. Knowles (red.), Thousand Oaks, Sage, s. 29–40, <https://doi.org/10.4135/9781452226545.n3>.
- Molloy J. K. (2007) *Photovoice as a Tool for Social Justice Workers*, „Journal of Progressive Human Services”, nr 18(2), s. 39–55, https://doi.org/10.1300/J059v18n02_04.
- Naicker I., Pillay D., Pithouse-Morgan K., Masinga L., Chisanga T., Hiralaal A. (2024) *Arts-Based Educational Research Narratives of Academic Identities. Perspectives from Higher Education*, Berlin, Springer, <https://doi.org/10.1007/978-981-97-6422-8>.
- Okraj Z. (2019) *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Palka S. (2006) *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pentassuglia M. (2017) *“The Art(ist) Is Present”: Arts-Based Research Perspective in Educational Research*, „Cogent Education”, nr 4(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301011>.
- Rewers E. (2018) *Sztuka podstawą nowej kultury naukowej w: Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, P. Leavy (red.), Warszawa, Narodowe Centrum Kultury, s. 11–22.
- Runco M. (2023) *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, 3rd ed., London, Academic Press.
- Sasin M. (2020) *Possible Applications of Arts-Based Research in Creatology Studies*, „Creativity: Theories – Research – Applications”, nr 7(1), s. 38–53, <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0003>.
- Sasin M. (2021) *Ekologia akustyczna jako istotny element nowoczesnej pedagogiki muzycznej*, „Ars Inter Culturas”, nr 10, s. 119–130.
- Sasin M. (2022) *Stosunek do doznań słuchowych człowieka a świadomość ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 14(1), s. 58–72, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.05>.

- Sasin M., Justyńska M., Majewska-Owczarek A., Modrzejewska-Świgulska M. (2023) *Metoda ABR w badaniu opinii studentów na temat przestrzeni twórczej na uczelni – przedstawienie projektu badawczego*, „Edukacja”, nr 2(165), s. 1–19, <https://doi.org/10.24131/3724.230209>.
- Sawyer R. K., Henriksen D. (2024) *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, New York, Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/oso/9780197747537.001.0001>.
- Schafer R. M. (1992) *A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-Making*, Indian River, Ontario, Arkana Editions.
- Smith A. P. (2018) *A Systematic Review of Photovoice as a Pedagogical Tool for Young People*, „The Journal of Arts Science and Technology”, nr 11(2), s. 14–37, <http://www.apsmithimages.com/wp-content/uploads/2020/06/JAST-2018.pdf> (dostęp: 27.01.2025).
- Snowber C. (2002) *Bodydance: Fleshing Soulful Inquiry Through Improvisation w: Dancing the Data*, C. Bagley, & M. B. Cancienne (red.), Nowy Jork, Peter Lang, s. 20–33.
- Spennemann D. H. (2023) *ChatGPT and the Generation of Digitally Born “Knowledge”: How does a Generative AI Language Model Interpret Cultural Heritage Values?*, „Knowledge”, nr 3(3), s. 480–512, <https://doi.org/10.3390/knowledge3030032>.
- Spodaryk M. (2021) *Poza tekst? W stronę badań opartych na sztuce*, „Elementy”, nr 1, s. 164–185, <https://doi.org/10.52652/e.1.21.10>.
- Strzelecki A. (2025) *‘As of My Last Knowledge Update’: How is Content Generated by ChatGPT Infiltrating Scientific Papers Published in Premier Journals?*, „Learned Publishing”, nr 38(1), e1650, <https://doi.org/10.1002/leap.1650>.
- Such J., Szcześniak M. (1999) *Filozofia nauki*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szmidt K. J. (2018) *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 26, s. 139–158, <https://doi.org/10.12775/PBE.2018.008>.
- Szmidt K. J. (2024) *Dylematy pedagogiki twórczości*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.12775/PBE.2018.008>.
- Szmidt K. J., Płociennik E. (2020) *Myślenie pytań. Teoria i kształcenie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8220-097-3>.
- Urbaniak-Zajac D. (2019) *Empiryczne badania jakościowe w pedagogice w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 454–471.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B. (2018) *Debiutant czy ekspert. Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wallerstein I. (red.) (1999) *Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XXI wieku*, przyg. do druku A. Flis, Kraków, Universitas. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych.
- Wang C. C., Burris M. A. (1997) *Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment*, „Health Education and Behaviour”, nr 24(3), s. 369–387, <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.
- Ziemski S. (1973) *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Zioło-Pużuk K. (2022) *PhotoVoice – rozważania nad zastosowaniem metody w pracy online w klasie czwartej szkoły podstawowej. Wyzwania i rozwiązania*, „e-mentor”, nr 95(3), s. 13–21, <https://doi.org/10.15219/em95.1569>.

Źródła internetowe

- British Educational Research Association, <https://www.bera.ac.uk/> (dostęp: 29.01.2025).
- Wydawnictwo Springer, <https://www.springer.com/series/13576> (dostęp: 26.01.2025).

O Autorach

Krzysztof J. Szmidt jest pedagogiem, profesorem nauk społecznych i profesorem zwyczajnym UŁ, kierownikiem Katedry Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości. Członek Sekcji Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor wielu prac naukowych i metodycznych z zakresu wychowania do kreatywności i edukacji kulturalnej, w tym pierwszego w Polsce podręcznika akademickiego *Pedagogika twórczości* (2007; 2013). Współautor podręczników do lekcji twórczości *Porządek i Przygoda*, *Żywioły* oraz „kultowego” już projektu kształcenia zintegrowanego „Przygoda z klasą” (WSiP). Autor oryginalnej koncepcji pomocy w tworzeniu – treningu kreatywności (*Eksploracje – Kombinacje – Transformacje*), supervisor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, autor innowacyjnych podręczników do treningu kreatywności. Uczestniczką prowadzonego przez niego treningu twórczości była noblistka Olga Tokarczuk. Opiekun naukowy Szkoły Podstawowej „Pracownia” w Łodzi, realizującej model szkoły twórczej. Jego ostatnie książki to: *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności* (Wyd. UŁ, Łódź 2017), *ABC kreatywności. Kontynuacje* (Difin, Warszawa 2019; pierwszy tom, *ABC kreatywności*, ukazał się w 2010 r.), *Myślenie pytań. Teoria i kształcenie* (współaut. E. Płóciennik, Wyd. UŁ, Łódź 2020). Pomyślny twórca i kierownik naukowy serii Wydawnictwa UŁ „Edukacja dla mądrości” oraz propagator pedagogiki pozytywnej.

Krzysztof J. Szmidt is a professor of social sciences at the University of Lodz, head of the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity. Member of the Art Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. Author of many scientific and educational works in the field of creativity and cultural education, including the first academic textbook in Poland, *Pedagogy of Creativity* (2007; 2013). Co-author of textbooks for the lessons of creativity *Order and Adventure*, *Elements* and the “iconic” integrated education project *Adventure with the class* (WSiP). Author of the original concept of help in creating-creativity training (*Explorations – Combinations – Transformations*), supervisor of creativity training of the Polish Creativity Association, author of innovative textbooks for creativity training. Nobel Prize winner Olga Tokarczuk was a participant in his creative training. The tutor of the Primary School “Pracownia” in Łódź, which implements the model of a creative school. His recent publications include: *Educational conditions for the development of creativity* (Wyd. UŁ, Łódź 2017), *ABC of creativity. Continuations* (Difin, Warsaw 2019; the first volume, *ABC of creativity*, was published in 2010), *Questioning Thinking. Theory and education* (co-author: E. Płóciennik, Wyd. UŁ, Łódź 2020). The creator and scientific director of the “Education for Wisdom” book series (Wyd. UŁ), and a promoter of positive pedagogy.

Magdalena Sasin – adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: ekologia akustyczna, edukacja estetyczna i artystyczna, Arts-Based Research, arteterapia. Badania z zakresu ekologii akustycznej, popularyzacji kultury w mediach regionalnych, muzyki współczesnej dla dzieci, popularyzacji sztuki w blogosferze, nowych metod edukacji muzycznej dzieci, działalności instytucji kulturalnych. Doświadczenie pedagogiczne, dziennikarskie, w zakresie promocji w instytucji kultury. Dyplomowany coach (studia podyplomowe „Coaching z elementami psychologii” na Uniwersytecie SWPS).

Magdalena Sasin – assistant professor in the Department of Art Education and Pedagogy of Creativity, Faculty of Educational Sciences, University of Łódź. Scientific interests: aesthetic and art education, acoustic ecology, art therapy, Arts-Based Research. She conducts research on acoustic ecology, popularizing culture in regional media, contemporary music for children, popularizing art in blogosphere, new methods of music education for children, activity of cultural institutions. Pedagogical, journalistic and promotional experience. Certified coach (postgraduate studies “Coaching with elements of psychology” at SWPS University).



Luana Bruno* 

Alejandro Iborra Cuéllar* 

In Search for an Agile Epistemology: Implicit Conceptions in Research

Abstract

This theoretical article explores the role of implicit conceptions in scientific research, focusing on how these hidden frameworks influence the design, execution, and interpretation of studies. Drawing on the concept of tacit knowledge (Polanyi 1966; Malik 2023), it examines how researchers' intuitive and non-verbalizable understandings shape their theoretical, methodological, and collaborative practices. The discussion is structured around four dimensions: tacit knowledge as an epistemological foundation, researcher identity, contextual influences, including paradigmatic and epistemological tensions, and the assessment and monitoring of implicit conceptions. The article emphasizes the need for epistemological flexibility, encouraging researchers to navigate positivist, interpretative, and critical paradigms based on the phenomenon under study. It critiques the "publish or perish" logic, advocating for prioritizing quality and knowledge advancement over market pressures. By adopting interdisciplinary and transversal approaches, researchers can address complex phenomena more comprehensively. Finally, the article highlights the importance of lifelong and cross-disciplinary training to equip researchers for contemporary scientific challenges while fostering innovation and adaptability.

Keywords: implicit conceptions, tacit knowledge, researcher identity, epistemological flexibility, interdisciplinary research.

Article received: 1.12.2024; accepted: 12.03.2025.

* University of Alcalá.

W poszukiwaniu elastycznych epistemologii: niejawne koncepcje w badaniach naukowych

Abstrakt

Niniejszy artykuł teoretyczny bada rolę niejawnych koncepcji w badaniach naukowych, koncentrując się na tym, jak te ukryte ramy wpływają na projektowanie, realizację i interpretację badań. Opierając się na pojęciu wiedzy ukrytej (Polanyi 1966; Malik 2023), analizuje, w jaki sposób intuicyjne i niewerbalizowalne rozumienia badaczy kształtują ich praktyki teoretyczne, metodologiczne i współpracy. Dyskusja obejmuje cztery wymiary: wiedza ukryta jako podstawa epistemologiczna, tożsamość badacza, wpływy kontekstowe, w tym napięcia paradygmatyczne i epistemologiczne, oraz ocena i monitorowanie niejawnych koncepcji. Artykuł podkreśla potrzebę elastyczności epistemologicznej, zachęcając badaczy do poruszania się między paradygmatami pozytywistycznymi, interpretatywnymi i krytycznymi w zależności od badanego zjawiska. Krytykuje logikę „publikuj lub zgiń”, proponując priorytetowe traktowanie jakości i rozwoju wiedzy ponad presją rynku wydawnictw akademickich. Przyjęcie podejść interdyscyplinarnych i transwersalnych umożliwia szersze i bardziej kompleksowe zrozumienie złożonych zjawisk. Na koniec artykuł podkreśla znaczenie ustawicznego, interdyscyplinarnego szkolenia, aby wyposażać badaczy w umiejętności niezbędne do sprostania współczesnym wyzwaniom naukowym, promując innowacje i adaptacyjność.

Słowa kluczowe: niejawne koncepcje, wiedza ukryta, tożsamość badacza, elastyczność epistemologiczna, badania interdyscyplinarne.

Introduction

In scientific research, implicit conceptions are the hidden frameworks that underpin how researchers design, execute, and interpret their studies. Although these conceptions are often unexamined, they profoundly influence not only theoretical and methodological decisions but also collaborative practices. Understanding these frameworks may provide interesting clues for advancing collaborative and innovative research practices.

According to Michael Polanyi (1966), tacit knowledge forms the basis of these hidden conceptions, encompassing the skills, intuitions, and understandings that guide researchers, but cannot be fully articulated. Building on Polanyi's foundational insights, Abida Malik (2023) expands on this notion, describing tacit knowledge as an “invisible scaffolding” that allows researchers to navigate complex challenges and make critical decisions, even without fully conscious reasoning.

These hidden frameworks operate on multiple levels, shaping both individual decision-making and collective norms within scientific communities. In line with

this, Thomas S. Kuhn (1962/1996) argued that paradigms—shared frameworks that define what constitutes as valid knowledge—are sustained by tacit agreements among community members. However, these agreements can generate conflicts when researchers collaborate across disciplines, where paradigms often diverge (Osbeck, Nersessian 2017). For instance, interdisciplinary collaborations or mix methods methodology require reconciling differences in methodological expectations and epistemological assumptions, which may not always be explicitly addressed (Holbrook 2013).

Moreover, beyond methodological implications, implicit conceptions regarding epistemological research significantly shape researchers' professional identities. Montserrat Castelló, Lynn McAlpine, Anna Sala-Bubaré, Kelsey Inouye, and Isabelle Skakni (2020), for example, demonstrated that these frameworks evolve as researchers navigate transitions between academic stages, balancing personal aspirations with institutional demands. For doctoral students, who are early-career researchers, supervisors, for example, play a crucial role in this process. Their ability to recognize and address these implicit frameworks is essential for fostering a research environment where emerging scholars can critically engage with methodological and epistemological choices.

Furthermore, participatory research contexts, as highlighted by Meagan Call-Cummings, Melissa Hauber-Özer, and Giovanni Dazzo (2019), provide an illustrative lens for examining implicit conceptions. Ethical dilemmas and power dynamics in such settings compel researchers to renegotiate their assumptions, reshaping both their identities and practices.

This article, thus, seeks to explore theoretically the implications of implicit conceptions in the context of scientific research through four interconnected dimensions:

- Tacit knowledge as an epistemological framework: How implicit knowledge influences theoretical and methodological choices.
- Researcher identity: How hidden frameworks shape academic transitions and professional growth.
- Research context under debate: Paradigms and epistemological tensions: How implicit frameworks manifest and are challenged in interdisciplinary contexts.
- Measuring and monitoring implicit conceptions.

By addressing these dimensions, the study aims to contribute to a deeper understanding of the implicit foundations of academic practice, providing insights to improve research training, collaboration, and knowledge production. These dimensions are examined in depth in the subsequent sections, offering a comprehensive view of the influence and challenges posed by implicit conceptions.

Theoretical framework

Tacit knowledge as a foundation

Tacit knowledge, as introduced by Michael Polanyi (1966), encompasses the non-verbalizable skills and understandings that researchers rely on to perform complex tasks. This knowledge is essential for methodological flexibility and problem-solving in uncertain or novel research contexts. Tacit knowledge supports researchers in making intuitive, but foundational decisions that maintain the integrity of their work (Malik 2023). For instance, researchers often rely on tacit knowledge when integrating methodologies or interpreting ambiguous data. Two distinct contexts of practice serve to exemplify this issue. The first is research involving researchers from different disciplinary backgrounds, while the second is the utilization of a mixed research methodology, combining qualitative and quantitative approaches.

In interdisciplinary research, tacit knowledge plays a critical role in mediating epistemological divides. Lisa M. Osbeck and Nancy J. Nersessian (2017), for example, describe how researchers develop “epistemic identities” through tacit knowledge, enabling them to navigate methodological conflicts and collaborate effectively. J. Britt Holbrook (2013), on the other hand, highlights that domain-specific barriers often hinder interdisciplinary collaboration, as researchers struggle to reconcile conflicting methodological expectations.

Interdisciplinary research amplifies the complexities of conceptual activation, requiring researchers to reconcile distinct terminologies, methodologies, and epistemological frameworks. Lisa R. Lattuca, Lois J. Voigt, and Kimberly Q. Fath (2004) highlight that successful interdisciplinary learning involves adapting not only knowledge but also conceptual assumptions to the norms and expectations of different disciplines.

Language barriers further compound these challenges. Bryan A. Brown and Kihyun Ryoo (2008) found that inaccessible scientific terminologies hinder the transfer of concepts across fields, particularly among students without targeted instructional support. For instance, researchers transitioning from a quantitative discipline to a qualitative one may struggle to adapt to the nuanced language of interpretive analysis. These insights emphasize the need for tailored strategies that bridge disciplinary divides and foster effective communication and collaboration.

Different methods (data collection, strategies for analysis) may mix well, but different methodologies and research paradigms (underlying philosophies and epistemologies) do not mix so easily (Gill 2011: 309). Manfred Max Bergman (2010) highlights the tensions inherent in mixed-methods research, where differing paradigmatic expectations regarding rigor, replicability, and subjectivity must be reconciled. Such conflicts underscore the dual role of paradigms: as necessary structures for advancing knowledge within fields and as potential barriers to collaboration across them. Andrew Sparkes (2015), for example, analyses

the tensions that emerge in research using mixed methodologies, examining the impact of these tensions on three key issues: the resolution and interpretation of contradictions between results obtained from, for example, analyzing information from questionnaires and in-depth interviews, the representation or display of results, and the criteria used to evaluate the research. In relation to the possible contradictions present in the results, he argues that they are often interpreted more as an obstacle than as an opportunity to better understand the complexity of the phenomenon under study. Regarding how to display the results, mixed methods researchers have primarily relied on the rhetorical conventions of the scientific narrative (e.g., use of the passive voice and third person) to inform the quantitative component of their study, and the conventions of the realist narrative (e.g., experiential authority, participant point of view, and interpretive omnipotence) to inform the qualitative components (Sparkes 2015). This is important to consider since, nowadays, there are different genres that draw on more narrative, artistic and performative approaches, such as autoethnography, poetic performances, ethnodrama, ethnographic non-fiction and musical performance that might fit better with the topic under study (Sparkes 2002). Indeed, recent research has highlighted alternative qualitative genres that extend beyond traditional academic writing, incorporating more artistic and performative approaches (Leavy 2015; Prendergast 2009; Sparkes, Smith 2013). Poetic inquiry, for example, is increasingly recognized for its ability to capture emotional depth and complexity through verse, facilitating a deeper engagement with research findings (Prendergast, Leggo, Sameshima 2009; Faulkner 2020; Bruno, Iborra in press). Similarly, autoethnography (Ellis, Adams, Bochner 2011), ethnodrama, and performative writing (Saldaña 2011) offer alternative ways to represent and analyze lived experiences, expanding the epistemological possibilities of qualitative research.

As Sparkes and Smith (2013) argue, selecting an appropriate narrative mode not only shapes how findings are communicated but also influences their interpretative potential. Researchers must critically assess which genre aligns best with their epistemological stance and research objectives, ensuring that methodological choices reflect the complexity of the studied phenomena.

Given this diversity in methodological and representational approaches, it becomes essential to consider how these alternative genres align with the established criteria used to evaluate qualitative research.

Nowadays, in the process of evaluating the results, the criteria of credibility, reliability, transferability and confirmability are frequently the only ones employed. A parallel perspective is adopted at the expense of other criteria (Guba, Lincoln 1989). To illustrate, Thomas Readdy, Joseph Raabe, and Jessica Harding (2014) propose an alternative set of criteria for evaluating their study, tailored to align with the specific objectives of their research. These criteria include the following: the relevance and significance of the subject matter, the rigor and credibility of the methodology, the resonance and meaningful contribution of the findings, the ethical considerations, and the coherence of the research design.

Taken together, these considerations could be put forward as Kerry McGannon and Angela Schweinbenz (2011) highlight, when they state that “the regular subordination of qualitative research in MMR creates an implicit power hierarchy. They suggest that “the mixed methods discourse of inclusiveness and pragmatism as well as paradigmatic pluralism may actually serve as a cover for the continuing dominance of post-positivism, marginalizing non-positivist research methodologies” (McGannon, Schweinbenz 2011: 377, as cited in Sparkes 2015: 23).

To address these challenges, researchers must engage in explicit reflection on implicit frameworks to enable effective problem-solving and integration across disciplines.

As we have seen in relation to what criteria are used to evaluate an investigation, tacit knowledge shapes the operationalization of scientific concepts like validity and objectivity. Bergman (2010) highlights that these concepts are often defined through tacit agreements within academic communities, creating tensions when researchers work across paradigms.

Jan H. F. Meyer, Martin P. Shanahan, and Rüdiger C. Laugksch (2005) suggest that research training programs should explicitly address tacit knowledge to equip researchers with tools to manage methodological diversity and epistemological tensions. Such training becomes particularly critical as researchers navigate their evolving identities within diverse academic contexts.

Implicit conceptions and researcher identity

The identity of a researcher is shaped by personal aspirations, institutional demands, and implicit frameworks that influence their academic journey. Montserrat Castelló, Lynn McAlpine, Anna Sala-Bubaré, Kelsey Inouye, and Isabelle Skakni (2020) identified four dimensions of researcher identity:

- Transition: Researchers navigating academic transitions, such as progressing from doctoral to postdoctoral roles, often redefine valid knowledge while balancing institutional and disciplinary expectations.
- Balance: Reconciling personal goals with institutional requirements is an ongoing negotiation. Montserrat Castelló, Lynn McAlpine, Anna Sala-Bubaré, Kelsey Inouye, and Isabelle Skakni (2020) emphasize that achieving this balance is essential for maintaining motivation and avoiding professional burnout.
- Personal Development: Reflecting on and challenging implicit frameworks fosters academic growth.
- Stability: Despite navigating transitions, researchers maintain core ethical principles and disciplinary commitments, which act as anchors for their professional identity.

While these dimensions highlight the internal processes that shape researcher identity, external contexts also play a significant role in challenging and transforming these frameworks. Thomas Szulevicz, Peter C. Lund, and Rolf L. Lund (2022), for

example, show the importance of research context by analyzing the type of research conducted in a representative sample of master's studies program in psychology conducted in Denmark. Contrary to what normally occurs in doctoral programs, psychology students clearly prefer qualitative over quantitative research methods in their master's thesis projects. This common shift, in the methodological and epistemological preferences of doctoral students and postdoctoral researchers, illustrates the criticism made by Noomi Matthiesen and Charlotte Wegenerr (2019) when they observe that psychology theses in general are well structured and well communicated, but also tend to be a little bit boring, as most of them follow the same pattern, and only few students take risks when writing them. One of the main external factors for this would be, according to these authors, a strong performance and zero-error culture among students; to this, we would also add researchers in general.

In participatory research, external factors such as ethical dilemmas and power dynamics compel researchers to critically evaluate their assumptions.

Meagan Call-Cummings, Melissa Hauber-Özer, and Giovanni Dazzo (2019) demonstrated that engaging with communities in participatory settings often forces researchers to navigate tensions between their own epistemological frameworks and the needs of the communities they serve. This reflective process can lead to profound changes in both identity and practice, fostering a deeper alignment between researchers' values and their academic work.

In the particular case of researchers in training, such as doctoral students, studies have been conducted to uncover their implicit conceptions of research. Rod Pitcher (2011), for example, identified four primary metaphors that doctoral students use to conceptualize research:

- Explorative: Students described research as a "journey," using images like "uncharted waters" or "treasure of knowledge." These metaphors reflect a view of research as a process of discovery filled with uncertainty and excitement (Pitcher 2011: 978).
- Spatial: Research was framed as covering a "field" or exploring "regions of thought," emphasizing the breadth and expansive nature of academic inquiry (Pitcher 2011: 979).
- Constructive: Metaphors such as "adding another brick to the wall" indicate that students perceive research as a cumulative and structured process, building incrementally on existing knowledge (Pitcher 2011: 979).
- Organic: Students likened research to a "living entity," using phrases like "body of knowledge" or ideas that "feed off each other." This metaphor highlights the dynamic and ever-evolving nature of scholarly work (Pitcher 2011: 980).

These metaphors not only reveal doctoral students' implicit conceptions of research but also influence how they approach their academic processes, directly shaping their developing researcher identities.

While doctoral students' conceptions provide valuable insights into how emerging researchers approach their academic journey, the perspectives of supervisors add a complementary dimension to understanding how research identities are shaped

and supported. Supervisors, indeed, play a pivotal role in shaping the research journey of postgraduate students, often serving as mediators between the students' implicit conceptions and institutional expectations. Authors such as Margaret Kiley and Gerry Mullins (2005) explored supervisors' conceptions of research, uncovering a diverse spectrum of perspectives that influence their supervisory practices.

The aforementioned authors identified four primary categories of supervisors' conceptions:

- Technical Conceptions: Research is seen as a systematic and rigorous process with clearly defined steps. Supervisors emphasizing this approach often prioritize methodological rigor, ethical practices, and relevance.
- Creative and Innovative Conceptions: Research is perceived as an opportunity for innovation and originality thus emphasizing creative approaches to problem-solving and the generation of novel insights.
- Integrating Complexity: This perspective highlights synthesizing complex knowledge and connecting diverse ideas as key elements of research.
- Transformative Conceptions: Research is viewed as a transformative journey, not only for the field but also for the researcher, emphasizing personal growth, reflective practices, and broader societal impacts.

These conceptions seem to significantly shape supervisory practices. Supervisors with technical conceptions may focus on structured guidance and methodologies, while those with creative orientations might encourage exploratory thinking. However, conflicts can arise when supervisors' technical conceptions clash with students' more exploratory or organic approaches, potentially impacting the mentoring dynamic and research progress. Kiley and Mullins (2005) emphasize that supervisors who understand and adapt to the implicit conceptions of their students can foster more effective collaborations and research outcomes. By recognizing and addressing the diversity of these implicit conceptions, supervisors not only enhance their own practices but also contribute to the professional identities and academic growth of their students.

The research context under debate: paradigms and epistemological tensions

While tacit knowledge and researcher identities form the individual foundations of implicit frameworks, contextual factors serve as the environmental backdrop that shapes their application and evolution. These factors—specific problem situations, epistemological beliefs, and the language framing concepts—not only influence the activation of knowledge but also mediate how individuals refine and adapt their conceptual understanding in dynamic settings.

Conceptual knowledge is not static; its understanding and application are fluid processes shaped by context. In this sense, it is essential to analyze how certain environments affect the construction and refinement of conceptions. For example, William A. Sandoval (2005) explored how inquiry-based learning environments

shape “practical epistemologies,” or students’ beliefs about knowledge and learning. Encouraging students to test hypotheses and iteratively refine their ideas fosters the development of more sophisticated conceptual frameworks. This underscores the importance of adaptable educational strategies that prepare students to face the diverse and changing demands of research settings.

Building on these observations, it becomes clear that the transfer of knowledge between contexts does not occur automatically and therefore requires deliberate scaffolding. For instance, a theory learned in a classroom may not seamlessly apply to fieldwork or interdisciplinary projects. To address this challenge, Allen F. Repko (2008) suggests that educational interventions should focus on fostering adaptability and cognitive flexibility, which are essential for preparing researchers to operate effectively in diverse scenarios.

Given this landscape, contextual factors not only determine how knowledge is activated but also influence how it evolves across different disciplines and applications. This implies that research training must integrate these influences by incorporating diverse contexts, bridging theoretical concepts with real-world scenarios, and fostering interdisciplinary collaboration. Lattuca, Voigt, and Fath (2004) emphasize that integrating interdisciplinary perspectives into training significantly enhances researchers’ ability to adapt conceptual frameworks to complex challenges.

In this context, supervisors and educators play a key role. Designing environments that prioritize cognitive flexibility and knowledge transfer enables them to actively engage with the interplay between context, language, and epistemology. This approach ensures that research training cultivates a new generation of scholars prepared to navigate the increasingly dynamic and interdisciplinary academic landscape.

However, fully understanding the role of contextual factors in implicit frameworks requires analyzing how scientific paradigms and epistemological tensions operate. These tensions are particularly evident in interdisciplinary contexts, where paradigms that typically guide practices within a discipline may conflict with those of other fields. In this dual role, paradigms not only act as guides but also impose constraints that shape researchers’ tacit conceptions and methodological decisions.

Building on this line of analysis, it is relevant to explore the intricate dynamics of scientific paradigms and the epistemological tensions they generate. These tensions, especially pronounced in interdisciplinary research, present significant challenges in reconciling diverse paradigms. Understanding these dynamics provides a deeper perspective on how implicit conceptions are shaped, challenged, and renegotiated within and across disciplines.

By nature, interdisciplinary research requires researchers to navigate between divergent paradigms. In this sense, Osbeck and Nersessian (2017) describe epistemic identities as tacit frameworks that researchers use to integrate different methodological and conceptual perspectives. For instance, a theoretical physicist collaborating with a computational biologist must reconcile epistemologies that prioritize distinct types of evidence and analytical approaches, illustrating the inherent challenges of such collaborations.

Furthermore, Darrell P. Rowbottom (2011) contributes to this discussion by contrasting paradigms with “stances,” which represent the individual commitments and attitudes researchers bring to their work. While paradigms operate at a collective level, stances highlight personal epistemological alignments, such as attitudes toward uncertainty or the acceptance of subjectivity. Recognizing this interplay is key to understanding how researchers navigate the epistemic landscapes of modern science.

Overcoming these paradigmatic differences requires more than adopting new methodologies; it also necessitates a critical evaluation of the tacit assumptions underlying practices. Adam P. Rathbone and Kimberly Jamie (2016) illustrate how transitioning from positivist to constructivist frameworks involves rethinking both ethical and methodological commitments. Although challenging, this process can expand epistemological boundaries and foster innovative approaches. For example, qualitative researchers from clinical disciplines have reported significant changes in their interpretive and ethical practices, reflecting a reconfiguration of their epistemic commitments.

Finally, the expansion of interdisciplinary collaborations raises crucial questions about the evolution of paradigms. Lattuca, Voigt, and Fath (2004) advocate for interdisciplinary training programs that foster epistemological agility, emphasizing the construction of shared frameworks rather than the elimination of differences. Such programs enable researchers to successfully navigate the complexities of reconciling diverse perspectives.

In this framework, interdisciplinary dialogue becomes a vital tool for addressing paradigmatic tensions. Holbrook (2013) underscores the importance of mutual recognition of disciplinary values and methods, which not only resolves conflicts but also enriches academic practices by incorporating previously underappreciated perspectives.

Finally, paradigmatic tensions present both challenges and opportunities for contemporary research. Addressing these tensions through critical reflection, interdisciplinary training, and systemic reforms allows researchers to move toward more inclusive and adaptive paradigms. This evolution not only enhances collaboration but also strengthens the capacity of science to address the complexities of the modern world.

Measuring and monitoring implicit conceptions

Building on this, understanding and systematically assessing how researchers conceptualize their work is essential for advancing academic training and fostering interdisciplinary collaboration. Among the available tools, the Conceptions of Research Inventory (CRI), developed by Meyer, Shanahan, and Laugksch (2005), has proven to be a reliable instrument for evaluating undergraduate students’ understanding of research. For example, Angela Brew and Constanze Saunders (2020) have demon-

strated its effectiveness in revealing significant differences in students' research conceptions at various stages of their academic journey. While students in earlier stages often view research as a means to an end—primarily academic success—those in advanced stages increasingly perceive it as a dynamic and iterative process aimed at generating knowledge. These findings highlight the importance of tailored pedagogical strategies that adapt to students' developmental stages, ensuring a progression in the depth and complexity of their research conceptions.

Complementing the CRI, other innovative approaches to monitoring research conceptions have emerged. For instance, Patricia Randall Long (2016) used reflective practice and narrative inquiry to explore how participants' understanding of research and professional practice evolved over time. Her findings revealed a shift from rigid, technique-driven approaches to more creative, context-sensitive understandings. These qualitative tools offer valuable insights into the multifaceted and dynamic nature of research conceptions, capturing dimensions that standardized instruments like the CRI may overlook.

The practical applications of these assessment tools are evident in research training programs designed to bridge the gap between students' initial conceptions and the complexities of real-world research. Repko (2008) underscores the transformative potential of interdisciplinary coursework in reshaping students' approaches to research by exposing them to diverse epistemological perspectives. Similarly, Sandoval (2005) emphasizes the value of inquiry-based learning environments, which foster iterative thinking and problem-solving. Reflective activities integrated with structured conceptual inventories allow educators to provide targeted feedback, guiding students to refine their understanding and apply it across varied contexts.

Beyond student training, monitoring conceptions of research also supports the professional development of early-career researchers. As Kit Yu Karen Chan and Jeanette D. Wheeler (2023) demonstrate, interventions like collaborative workshops and cross-disciplinary seminars can promote more integrated and adaptive conceptions of research. By addressing gaps in understanding key concepts such as validity, ethics, and rigor, these initiatives prepare researchers to navigate the intricate challenges of modern scientific inquiry.

In conclusion, systematic efforts to measure and monitor research conceptions are foundational for developing effective educational practices and fostering academic growth. Tools like the CRI, alongside innovative qualitative methods, enable educators and institutions to support researchers at every stage of their academic journey. By advancing a reflective and adaptive research culture, these efforts contribute to the evolution of a more informed and versatile academic community.

Conclusions

This study has explored the multifaceted role of implicit conceptions in scientific research, focusing on the interplay of tacit knowledge, researcher identity, contextual influences, and epistemological tensions. Through the dimensions discussed, it has become evident that understanding these hidden frameworks is crucial for advancing research training, fostering interdisciplinary collaboration, and promoting the production of rigorous and impactful knowledge. The findings underscore the complexity of implicit conceptions and their pervasive influence on the ways researchers design, execute, and interpret their studies.

From our perspective, it is essential to consider the developmental stage of a researcher's career to fully understand how they construct and approach research. Early-career researchers may face challenges and influences distinct from those encountered by experienced investigators. Factors such as institutional expectations, epistemological frameworks, and the research context itself interact dynamically, shaping not only the researcher's identity but also their methodological and theoretical choices. A nuanced understanding of these stages and influences is critical for tailoring support systems and training programs to researchers' specific needs. In this regard, future research could explore how doctoral training programs integrate reflective practices to enhance doctoral students' epistemological awareness while ensuring their complementarity with existing training approaches. Additionally, examining how different supervisory strategies influence the engagement of doctoral candidates with implicit conceptions may provide valuable insights into improving mentoring relationships and research education. These inquiries could contribute to the development of more inclusive and flexible doctoral training models, ultimately strengthening the formation of future researchers. Additionally, scientific inquiry requires moving beyond ideological or methodological rigidity. It is vital to approach research with epistemological flexibility, learning to navigate positivist, interpretative, and critical paradigms with discernment. Researchers must evaluate which paradigm, or methodological stance best aligns with the phenomenon under study, prioritizing the nature of the research questions and the complexity of the phenomena over personal or institutional biases. This pragmatic adaptability fosters not only methodological rigor but also a deeper understanding of complex realities.

Equally important is resisting the "publish or perish" logic and the pressures imposed by the demands of the academic publishing market. Instead, the primary focus of research should remain on ensuring the highest levels of quality and scientific rigor, while contributing meaningfully to the advancement of knowledge. The pursuit of quality over quantity is fundamental to preserving the integrity and purpose of scientific inquiry.

Furthermore, this study highlights the importance of adopting increasingly comprehensive perspectives when exploring phenomena. Researchers should embrace interdisciplinary and transversal approaches that allow them to examine phenomena from multiple angles, leveraging the strengths of different paradigms and method-

ologies to enhance the depth and breadth of their analyses. Avoiding methodological trends or rigid imperatives ensures that research remains relevant and aligned with its primary objectives.

To achieve this, the continuous and transversal training of researchers is indispensable. Developing flexible, open, and interdisciplinary profiles empowers researchers to address the complexities of contemporary research contexts effectively. This commitment to lifelong learning not only enriches individual expertise but also strengthens the collective capacity of the scientific community to advance knowledge in innovative and impactful ways.

Finally, scientific research thrives when it is rooted in reflexivity, adaptability, and a commitment to excellence. By prioritizing these principles, researchers can navigate the evolving landscape of academic inquiry with rigor and resilience, contributing to the progressive development of science and society.

Bibliography

- Bergman M. M. (2010) *On Concepts and Paradigms in Mixed Methods Research*, "Journal of Mixed Methods Research", no. 4(3), pp. 171–175. <https://doi.org/10.1177/1558689810376950>.
- Brew A., Saunders C. (2020) *Making sense of research-based learning in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Brown B. A., Ryoo K. (2008) *Teaching Science as a Language: A "Content-First" Approach to Science Teaching*, "Journal of Research in Science Teaching", 45(5), pp. 529–553, <https://doi.org/10.1002/tea.20255>.
- Bruno L., Iborra A. (in press) *Unheard Voices: Emotional Exclusion of Migrant Students in Spain's Schools through Poetic Inquiry*. Culture and Organization
- Call-Cummings M., Hauber-Özer M., Dazzo G. (2019) *Examining Researcher Identity Development within the Context of a Course on PAR: A Layered Narrative Approach*, "The Qualitative Report", no. 24(9), pp. 2178–2196, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3950>.
- Castelló M., McAlpine L., Sala-Bubaré A., Inouye K., Skakni I. (2020) *What Perspectives Underlie 'Researcher Identity'? A Review of Two Decades of Empirical Studies*, "Higher Education", no. 81, pp. 567–590, <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>.
- Chan K. Y. K., Wheeler J. D. (2023) *Common Interests Without Common Expertise: Reflections on Early-career Experiences in Cross-Disciplinary Research*, "Integrative and Comparative Biology", no. 63(6), pp. 1543–1554, <https://doi.org/10.1093/icb/icad035>
- Ellis C., Adams T. E., Bochner A. P. (2011) *Autoethnography: An Overview*, "Forum Qualitative Sozialforschung: Qualitative Social Research", no. 12(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>.
- Faulkner S. L. (2020) *Poetic Inquiry: Craft, Method and Practice*, New York, NY – London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781351044233>.
- Gill D. (2011) *Beyond the qualitative-quantitative dichotomy: Notes from a non-qualitative researcher*, "Qualitative Research in Sport, Exercise and Health", no. 3, pp. 305–312, <https://doi.org/10.1080/2159676X.2011.607184>.
- Guba E., Lincoln Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

- Holbrook J. B. (2013) *What is Interdisciplinary Communication? Reflections on the Very Idea of Disciplinary Integration*, "Synthese", no. 190(11), pp. 1865–1879, <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0179-7>.
- Kiley M., Mullins G. (2005) *Supervisors' Conceptions of Research: What are They?*, "Scandinavian Journal of Educational Research", no. 49(3), pp. 245–262, <https://doi.org/10.1080/00313830500109550>.
- Kuhn T. S. (1962/1996) *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd ed., Chicago, IL – London, University of Chicago Press.
- Lattuca L. R., Voigt L. J., Fath K. Q. (2004) *Does Interdisciplinarity Promote Learning?, Theoretical Support and Researchable Questions*, "The Review of Higher Education", no. 28(1), pp. 23–48, <https://doi.org/10.1353/rhe.2004.0028>.
- Leavy P. (2015) *Method Meets art: Arts-Based Research Practice*, 2nd ed., New York, NY, Guilford Press.
- Long P. R. (2016) *Living Alongside: A Narrative Inquiry Into the Impact of Reflective Practice Training in Real Life* [doctoral dissertation, University of Tennessee], https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3718/ (accessed: 1.12.2024).
- Malik A. (2023) *Tacit Knowing: What It Is and Why It Matters*, "Episteme", no. 20(2), pp. 349–366, <https://doi.org/10.1017/epi.2021.41>.
- Matthiesen N., Wegener C. (2019) *The Discomfort of Writing in Academia in: Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective*, L. Tateo (ed.), pp. 112–125, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315101095-7>.
- McGannon K., Schweinbenz A. (2011) *Traversing the Qualitative-Quantitative Divide Using Mixed Methods: Some Reflections and Reconciliations for Sport and Exercise Psychology*, "Qualitative Research in Sport, Exercise and Health", no. 3(3), pp. 370–384, <https://doi.org/10.1080/2159676X.2011.607187>.
- Meyer J. H. F., Shanahan M. P., Laugksch R. C. (2005) *Students' Conceptions of Research. I: A Qualitative and Quantitative Analysis*, "Scandinavian Journal of Educational Research", no. 49(3), pp. 225–244, <https://doi.org/10.1080/00313830500109535>.
- Osbeck L. M., Nersessian N. J. (2017) *Epistemic Identities in Interdisciplinary Science*, "Perspectives on Science", no. 25(2), pp. 226–260, https://doi.org/10.1162/posc_a_00242.
- Polanyi M. (1966) *The Tacit Dimension*, Garden City, NY, Doubleday.
- Prendergast M. (2009) *Poetic Inquiry: An Overview of a Burgeoning Field*, "Rivista di Psicologia Clinica", no. 1, pp. 183–193.
- Prendergast M., Leggo C., Sameshima P. (eds.) (2009) *Poetic Inquiry: Vibrant Voices in the Social Sciences*, Leiden – Boston, MA, Brill, <https://doi.org/10.1163/9789087909512>.
- Pitcher R. (2011) *Doctoral Students' Conceptions of Research*, "The Qualitative Report", no. 16(4), pp. 971–983, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1116>.
- Rathbone A. P., Jamie K. (2016) *Transferring from Clinical Pharmacy Practice to Qualitative Research: Questioning Identity, Epistemology, and Ethical Frameworks*, "Sociological Research Online", no. 21(2), pp. 1–9, <https://doi.org/10.5153/sro.3888>.
- Readdy T., Raabe J., Harding J. (2014) *Student-Athletes' Perceptions of an Extrinsic Reward Program: A Mixed-Methods Exploration of Self-Determination Theory in the Context of College Football*, "Journal of Applied Sport Psychology", no. 26, pp. 157–171, <https://doi.org/10.1080/10413200.2013.816801>.
- Repko A. F. (2008) *Interdisciplinary Research: Process and Theory*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

- Rowbottom D. P. (2011) *Kuhn vs. Popper on Criticism and Dogmatism in Science: A Resolution at the Group Level*, "Synthese", no. 178(1), pp. 111–119, <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2010.11.031>.
- Saldaña J. (2011) *Ethnodrama: An Anthology of Reality Theatre*, New York, NY – Toronto – Oxford, AltaMira Press.
- Sandoval W. A. (2005) *Understanding Students' Practical Epistemologies and Their Influence on Learning through Inquiry*, "Science Education", no. 89(4), pp. 634–656, <https://doi.org/10.1002/sce.20065>.
- Sparkes A. (2002) *Telling Tales in Sport and Physical Activity: A Qualitative Journey*, Champaign, IL, Human Kinetics.
- Sparkes A. C. (2015) *Developing Mixed Methods Research in Sport and Exercise Psychology: Critical Reflections on Five Points of Controversy*, "Psychology of Sport and Exercise", no. 16, pp. 49–59, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.014>.
- Sparkes A. C., Smith B. (2013) *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product*, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203852187>.
- Szulewicz T., Lund P. C., Lund R. L. (2022) *Social Normativity of Research Methods and the Methodological Discrepancy Between Mainstream Psychological Research and Danish Psychology Students' Master's Thesis Projects*, "Integrative Psychological and Behavioral Science", no. 56(4), pp. 863–878, <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09612-0>.

About the Authors

Luana Bruno, a Doctor of Education and postdoctoral researcher at the University of Alcalá, has an extensive career in research and teaching. She is a co-creator, alongside Dr. Iborra and Dr. Lindquist, of the free emotional management app EMOTONGUE. Currently, she is researching emotional development and change, as well as migration and gender studies. She participates in international projects on migration and affective-sexual relationships in adolescents. As a lecturer, she has taught at the Faculty of Education Sciences in Primary and Early Childhood Education programs, and postgraduate courses such as the Master's in University Teaching and the Master's in Secondary Education Teacher Training. She holds international certificates in Collaborative Practices and Systemic Therapy. From March 2017 to May 2021, she was a researcher in the FPU program at the Department of Education Sciences at the University of Alcalá. She has conducted research stays in the U.S., Germany, Poland, and Italy.

Alejandro Iborra Cuéllar is a Doctor of Psychology from the University of Valencia and an Associate Professor at the University of Alcalá since 2002. He served as the Head of the Department of Education Sciences from 2013 to 2019 and currently coordinates the Doctoral Program in Education and directs the Daisaku Ikeda Education and Development Institute (IEDDAI). His training includes studies in Integrative Gestalt Therapy, Remodeled NLP, and Systemic Therapy, and he has extensively published on personal identity formation and collaborative-experiential-transformational learning. He has taught in Psychopedagogy, Primary Education, and postgraduate programs such as the Master's in University Teaching and the Master's in Secondary Education Teacher Training. He has carried out research stays at universities in the United States, England, and the Netherlands, and participated in international educational projects in Equatorial Guinea, Chile, the Dominican Republic, and the Sahrawi Arab Democratic Republic.

Luana Bruno, doktor pedagogiki i postdoctoral researcher na Uniwersytecie w Alcalá z bogatym doświadczeniem w zakresie prowadzenia badań naukowych i dydaktyki. Wspólnie z dr. Iborrą i dr. Lindquistem jest współtwórczynią bezpłatnej aplikacji do zarządzania emocjami EMOTONGUE. Obecnie prowadzi badania nad rozwojem emocjonalnym i zmianami w tym zakresie, a także nad migracjami i studiami nad płcią. Uczestniczy w międzynarodowych projektach dotyczących migracji oraz relacji afektywno-seksualnych wśród nastolatków. Jako wykładowczyni prowadziła zajęcia na Wydziale Nauk o Edukacji na kierunkach Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna, a także na studiach podyplomowych, takich jak studia magisterskie Nauczanie Uniwersyteckie oraz Przygotowanie Pedagogiczne dla Nauczycieli Szkół Średnich. Posiada międzynarodowe certyfikaty z zakresu praktyk współpracy i terapii systemowej. Od marca 2017 do maja 2021 roku była badaczką w ramach programu FPU w Katedrze Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Alcalá. Odebrała staże naukowe w USA, Niemczech, Polsce i we Włoszech.

Alejandro Iborra Cuéllar jest doktorem psychologii Uniwersytetu w Walencji i adiunktem na Uniwersytecie w Alcalá od 2002 roku. W latach 2013–2019 pełnił funkcję kierownika Katedry Nauk o Edukacji, a obecnie koordynuje program studiów doktoranckich z pedagogiki oraz kieruje Instytutem Edukacji i Rozwoju im. Daisaku Ikedy (IEDDAI). Jego wykształcenie obejmuje studia z zakresu terapii Gestalt w ujęciu integracyjnym, przeformułowanego NLP oraz terapii systemowej. Opublikował liczne prace naukowe na temat kształtowania tożsamości osobistej oraz uczenia się w modelu współpracy, doświadczenia i transformacji. Prowadził zajęcia na kierunkach psychopedagogika, edukacja wczesnoszkolna oraz na studiach podyplomowych, takich jak Nauczanie Uniwersyteckie oraz Przygotowanie Pedagogiczne dla Nauczycieli Szkół Średnich. Odebrał staże naukowe na uczelniach w USA, Anglii i Holandii, a także brał udział w międzynarodowych projektach edukacyjnych w Gwinei Równikowej, Chile, Republice Dominikańskiej oraz Saharyjskiej Arabskiej Republice Demokratycznej.

Magdalena Matusiak-Rojek* 

Pojęcie modelu i jego rola w nauce. Z polskich dyskusji metodologicznych

Abstrakt

Modele używane są w naukach przyrodniczych i matematycznych, jak również w społecznych i prawnych. Samo pojęcie modelu zaś daje asumpt do interdyscyplinarnego namysłu nad znaczeniem tego właśnie terminu. Artykuł skoncentrowany jest na pewnych rozstrzygnięciach typologicznych, prowadzonych w ramach polskiego dyskursu naukowego. Tekst przedstawia stanowisko Izydory Dąbskiej, Zygmunta Hajduka oraz Ryszarda Wójcickiego, a także kilka bardziej współczesnych typologii modeli stosowanych w naukach. Prezentacja ta ma za zadanie przybliżenie pojęcia modelu i pokazanie jego wielowymiarowości, zarówno w wymiarze strukturalnym, jak i funkcjonalnym.

Słowa kluczowe: typologia modeli, funkcje modeli w naukach, Izydora Dąbska, Zygmunt Hajduk, Ryszard Wójcicki.

The Concept of the Model and its Role in Science. From Polish Methodological Discussions

Abstract

Models are used in the natural and mathematical sciences as well as in the social and legal sciences. The very notion of a model gives rise to interdisciplinary reflection on the meaning of the term. The article focuses on selected typological solutions that have been carried out in Polish scientific discourse. The text presents the position of Izydora Dąbska, Zygmunt Hajduk and Ryszard Wójcicki, as well as some more contemporary typologies of models used in scholarship. The reconstruction is intended to bring us closer to the concept of a model, to show its multidimensionality in both structural and functional dimensions.

Keywords: typology of models, functions of models in sciences, Izydora Dąbska, Zygmunt Hajduk, Ryszard Wójcicki.

Artykuł otrzymano: 20.01.2025; akceptacja: 20.05.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

Wstęp

Kiedy myślimy o modelach w nauce, w pierwszej kolejności przychodzą nam do głowy te wyniesione z lekcji nauk przyrodniczych: dwuniciowa prawoskrętna helisa DNA, elektrony krążące wokół jądra atomowego czy makieta Układu Słonecznego. Dalej nasze myśli wędrują ku matematyce, na przykład ku modelom liniowym lub kwadratowym, ku technologiom komputerowym, tworzącym skomplikowane odwzorowania otaczającego nas świata. Dochodzimy wreszcie do wniosku, że w obszarze nauk humanistycznych i społecznych również spotykamy się z pojęciem modelu – mamy chociażby w pedagogice modele wychowania, nauczania, edukacji. Wskazuje to, jak często oraz w jak różnorodny sposób modele są stosowane w nauce. Sygnalizuje jednocześnie, że samo pojęcie modelu może mieć wiele znaczeń, a zatem domaga się doprecyzowania. Próby takie podejmowane były wielokrotnie na gruncie polskiej debaty metodologicznej, a celem niniejszego tekstu jest przypomnienie kilku istotnych głosów, które w tej dyskusji zaistniały. Zaprezentowane zostaną stanowiska dotyczące przede wszystkim zastosowania modeli w naukach przyrodniczych, matematycznych i społecznych, pominięte natomiast zostaną te dotyczące ich użycia w naukach prawnych (zob. Langer 1982, 1987).

Głos Izydory Dąbskiej

Izydora Dąbska uczyniła pojęcie modelu przedmiotem wykładu, który wygłosiła 11 lutego 1959 roku na konferencji w Centre International de Synthèse w Paryżu. Referat zatytułowany „Le concept de modèle et son rôle dans les sciences” opublikowano w materiałach pokonferencyjnych w języku francuskim. Treść prelekcji filozofka przedstawiła również po polsku 16 marca 1960 roku na posiedzeniu Zakładu Logiki w Warszawie, opublikowano jednak wówczas jedynie streszczenie. Pełne tłumaczenie zaistniało dopiero po latach, dzięki staraniom Aleksandry Horeckiej, i ukazało się w dziale *Archiwalia* czasopisma „Filozofia Nauki” w 2015 roku.

Izydora Dąbska zwróciła uwagę, że terminowi „model” można w języku potocznym przypisać dwa znaczenia. W pierwszym z nich „model jest przedmiotem-wzorem, który możemy odtwarzać lub naśladować” (Dąbska 2015: 143). W rozumieniu drugim oznacza „przedmiot, który odtwarza w sposób mniej lub bardziej schematyczny i zmodyfikowany strukturę pewnego określonego przedmiotu jednostkowego lub klasy przedmiotów określonego rodzaju” (Dąbska 2015: 144).

Zastosowanie modeli w znaczeniu obiektów do naśladowania filozofka dostrzega głównie na płaszczyźnie nauk humanistycznych i społecznych, przypisując im normatywny charakter. Zauważa, że modele tego typu są egzemplifikacją realizowania się konkretnych wartości i zasad. Spostrzeżenie to domaga się szerszego rozwinięcia bezpośrednio w odniesieniu do badań społecznych. Szerszej dystynkcji dokonuje Piotr Sztompka (1968), charakteryzując modele pojawiające

się w dyskursie socjologicznym. Z jednej strony modele mogą być normatywne, odzwierciedlać pożądany stan rzeczy, tak jak postrzegała to Dąbska, a także na przykład Kłoskowska (zob. Kłoskowska 1959). Z drugiej strony mogą występować jako model-przeciętna, czyli „syntetyczny konstrukt opisowy, zbudowany poprzez powiązanie średnich ilości poszczególnych parametrów czy zmiennych danego zjawiska” (Sztompka 1968: 30), a zatem ukazywać tendencje centralne występujące w danym wycinku rzeczywistości, np. model rodziny robotniczej. Wyodrębnia się jeszcze model-idealizację, który w dyskursie socjologicznym łączony bywa z pojęciem „typu idealnego” i pozostaje względem niego w relacji równoznaczności, podrzędności lub nadrzędności. Implementując ten podział na grunt pedagogiczny, gdzie wprost o modelach się nie mówi, można dostrzec pewną analogię do istotnych zwłaszcza w pedagogice społecznej pojęć „wzoru” i „wzorca” (zob. Marynowicz-Hetka 2007: 123–125).

Izydora Dąbska zauważa również, że: „Modele są przedmiotami przeznaczonymi do odwzorowania przez kogoś lub przedmiotami coś odwzorowującymi; i to za sprawą tych dwóch funkcji stają się one modelami, niezależnie od ich pochodzenia psychologicznego” (Dąbska 2015:145). Z drugiej strony pisze jednak, że w myśleniu o modelach zawsze niezbędna jest relatywizacja do podmiotu świadomego, aby uniknąć określania tym terminem struktur izomorficznych, pojawiających się w środowisku przypadkowo. Inaczej mówiąc, uczynienie czegoś wzorem lub odwzorowaniem konkretnego wycinka rzeczywistości zawsze powinno stanowić wyraz pewnych operacji poznawczych. Dla filozofki gruntem, na którym najwyraźniej widać poszerzanie się zastosowania modeli w nauce, jest fizyka. Dąbska zauważyła, że „model fizyki klasycznej jest najczęściej pewną konstrukcją geometryczną lub mechaniczną, odwzorowującą strukturę pola zjawiska po to, aby owo zjawisko reprezentować w sposób konkretny i – dzięki temu – wyjaśnić relacje funkcjonalne zachodzące w polu” (Dąbska 2015: 146). Natomiast w fizyce współczesnej dostrzega również coraz większą popularność „modeli-teorii”, występujących w wersji teoretycznej oraz metateoretycznej.

W wersji teoretycznej pewna teoria Th jest modelem $M(o)$ teorii Th' , gdy twierdzenia teorii Th' dotyczące systemu fizycznego S' są odwzorowane przez analogiczne twierdzenia teorii Th dotyczącej systemu fizycznego S , homologicznego względem S' . Ideę tę możemy także wyrazić inaczej, mówiąc, że pewna teoria Th jest modelem $M(o)$ innej teorii Th' , gdy te dwie teorie są analogiczne i gdy Th odwzorowuje Th' w celu opisanie pewnego układu S pewnej struktury homologicznej ze strukturą S' , która odpowiada teorii Th' (Dąbska 2015: 149).

Wersja metateoretyczna stanowi konstrukcję czysto logiczną, jest to matematyczny zapis służący wzajemnemu kontrolowaniu się systemów formalnych. Tak różnorodne zastosowanie modeli na gruncie fizyki pokazuje jednocześnie ewolucję ich roli w naukach: od czysto heurystycznej, wyjaśniającej, po bardzo abstrakcyjną, badającą poprawność logiczną formułowanych w naukach teorii.

Stanowisko Zygmunta Hajduka

Innym cennym głosem sprzyjającym uporządkowaniu wieloznaczności związanych z pojęciem modelu jest tekst Zygmunta Hajduka (1972), opublikowany w „Rocznikach Filozoficznych”. Autor dokonuje w nim typologizacji modeli występujących w naukach, a także wskazuje na pełnione przez nie funkcje.

Hajduk w pierwszej kolejności wyróżnia modele analogiczne. Wskazuje, że zależność analogiczna może mieć charakter rzeczowy (materialny, treściowy) bądź formalny (strukturalny).

Dwa obiekty A oraz B są pod pewnymi względami podobne, gdy posiadają bądź kilka wspólnych cech, bądź elementy składowe, a ich wzajemne relacje posiadają odpowiednik w obiekcie B. Fale, np. głosowe i fale obserwowalne na wodzie, są rzeczowo analogiczne, jedne i drugie zaś są formalnie analogiczne do fal światła (spełniając podobne prawa). Z drugiej strony przepływ cieczy, elektryczności i ciepła jest formalnie, ale nie rzeczowo, analogiczny. Jeżeli zatem dwa przedmioty są rzeczowo analogiczne, wtedy są analogiczne również formalnie, ale nie odwrotnie. Nawet analogia zupełna formalna, czyli izomorfizm, nie implikuje podobieństwa rzeczowego (Hajduk 1972: 79).

Analogie obu rodzajów mogą występować w postaci słabszej i mocniejszej. Modelom rzeczowym przypisuje się własność poglądowości i często są one odzwierciedleniem pewnych przedmiotów w skali. Modele formalne zaś to pewne struktury abstrakcyjnych relacji, wyrażone w matematycznych zapisach w podobny sposób. Drugi typ modeli wskazywany przez Hajduka to modele myślowe, które często stanowią elementy strukturalne eksperymentów myślowych. Trzecim typem są modele mechaniczne, zwane też materialnymi, fizycznymi lub technicznymi. Mogą być nimi zarówno przedmioty już istniejące w przyrodzie (modele naturalne), jak i celowo stworzone przez człowieka (modele sztuczne). Mają charakter poglądowy i służą dostarczeniu pewnego widzialnego obrazu obiektu modelowanego, często w formie schematycznej. Podobną rolę odgrywa kolejny typ modeli – modele opisowe, zwane również funkcjonalnymi, które służą schematycznej deskrypcji złożonych zjawisk i procesów. Ostatnim i jednocześnie najbardziej kontrowersyjnym, implikującym liczne dyskusje na gruncie filozofii nauki (np. Wójcicki 1995; Zeidler 1996; Mazurek 2015) typem wyróżnionym przez Hajduka są modele teoretyczne. Modele te, nazywane również nominalnymi, ujmowane są w sensie syntaktycznym i charakteryzowane przez filozofa w następujący sposób:

Modelem teorii T jest inna teoria M ze względu na dedukcyjną strukturę T oraz M. Znaczy to, że pomiędzy terminami teorii T i M zachodzi relacja jedno-jednoznaczna. Podobna relacja zachodzi również pomiędzy tezami tych teorii. Skoro więc zdanie teorii T wynika logicznie z układu zdań tej teorii, wtedy jego odpowiednik z teorii M wynika w ten sposób z układu

zdań tej teorii. Ponieważ dedukcyjna struktura teorii T jest odwzorowana w teorii M, rachunek wyrażający T może również wyrażać M. Teoria i model posiadają więc ten sam rachunek, zaś model jest tylko inną interpretacją rachunku teorii” (Hajduk 1972: 86).

Nadmienić należy, że punkt odniesienia dla Hajduka stanowią przede wszystkim nauki przyrodnicze, a zatem zasadnym jest poczynić w tym miejscu małą dygresję odnośnie do nauk społecznych. Sztompka, mówiąc o pojęciu modelu na gruncie socjologii, wyodrębnia modele-teorie, twierdząc, że w obszarze jego dyscypliny często zachodzi utożsamienie pojęcia modelu oraz teorii, i to w wielu wariantach. Spektrum to obejmuje stanowisko skrajne, zakładające równoważność pojęcia modelu i teorii. A także bardziej umiarkowane wersje, łączące pojęcie modelu z teorią, ale nie z każdą, a jedynie tą w określony sposób kwalifikowaną, np. do tej pory niezwyfikowaną, zbudowaną dla warunków uproszczonych lub skrajnych, o wysokim stopniu ogólności lub też sformalizowaną (zob. Sztompka 1968: 33–37).

Poruszając się na gruncie nauk przyrodniczych, Hajduk wskazuje na szereg funkcji, jakie mogą w nich pełnić modele. Wymieniona tu zostaje w pierwszej kolejności funkcja wyjaśniająca. Dzięki zastosowaniu modeli w nauce możemy lepiej zrozumieć strukturę otaczających nas przedmiotów czy dynamikę zachodzących wokół nas procesów i zjawisk. Modele mogą również pełnić funkcję heurystyczną, stanowiącą narzędzie do zdobycia informacji dotyczących odwzorowanego fragmentu rzeczywistości.

Istotną funkcję modelu stanowi odwzorowywanie lub reprezentowanie pewnego układu przedmiotów. Odwzorowanie polega na przyporządkowaniu modelu i przedmiotu, co jest uwarunkowane podobieństwem ich struktur. Pojęcie podobieństwa charakteryzuje się w tym przypadku pewnymi stopniami, od podobieństwa relacji o charakterze praw do homomorfii i izomorfii (Hajduk 1972: 114).

Spoglądając szerzej, filozof dostrzega również, że na gruncie nauk dedukcyjnych modele mogą pełnić funkcję kontrolną. Na płaszczyźnie nauk przyrodniczych, a także społecznych często pełnią również funkcję predyktywną. Na podstawie istniejących modeli możemy bowiem przewidywać zarówno skutki zobrazowanych w nich procesów, jak też wystąpienie i dynamikę nowych zjawisk.

Bardzo cenny wkład Hajduka w uporządkowanie zawiłości związanych z pojęciem modelu stanowi wypunktowanie różnych kryteriów, według których możemy klasyfikować modele istniejące w naukach. Rozstrzygnięcia te obrazuje poniższe zestawienie:

Zestawienie 1. Klasyfikacja modeli występujących w naukach według Z. Hajduka

Kryterium podziału	Rodzaje modeli
Sposób budowania modelu	modele materialne (realne) modele idealne (wyobrażeniowe, myślowe)
Odwzorowany fragment rzeczywistości	modele strukturalne modele funkcjonalne
Sposób odwzorowania rzeczywistości	modele analogiczne modele homomorficzne modele izomorficzne
Obrazowany dział wiedzy	modele teoretyczne modele techniczne
Stopień odwzorowania prototyp	modele prawdziwe modele adekwatne
Zrelatywizowanie do teorii	modele nieteoretyczne modele teoretyczne

Źródło: opracowanie własne.

Propozycja Ryszarda Wójcickiego

Refleksja Ryszarda Wójcickiego (1974) dotycząca pojęcia modelu znalazła swoje miejsce w zakończeniu jego książki „Metodologia formalna nauk empirycznych”. Punkt wyjścia dla rozważań stanowił konkretny obiekt, który „wypozajamy we własności upodabniające go pod pewnymi względami do obiektu stanowiącego właściwy przedmiot naszych zainteresowań” (Wójcicki 1974: 281). Zauważa przy tym, że owo podobieństwo może być rzeczywiste albo opierać się na pewnej korespondencji cech obiektu badanego oraz jego modelu. Powszechność wykorzystywania tego rodzaju zależności ilustruje licznymi przykładami z różnych dziedzin, od biologii, gdzie reakcja organizmu zwierzęcia laboratoryjnego staje się analogonem reakcji ciała ludzkiego, przez architekturę, gdzie konstrukcję budowli właściwej poprzedza stworzenie modelu, po gry symulacyjne pozwalające przewidywać zachowania jednostek w różnych sytuacjach. Modele tego typu określone są jako operacyjne. Oprócz nich Wójcicki wyodrębnia również modele semantyczne, rozumiane jako pewien układ pojęć. Mówi o nich: „winniśmy więc w zasadzie, mówiąc, że model m jest modelem z , dodawać każdorazowo, że zjawisko to jest modelem z ze względu na takie a takie parametry lub, co na jedno wychodzi, ze względu na określoną konceptualizację” (Wójcicki 1974: 294). Swoją propozycję uzupełnia jeszcze modelami syntaktycznymi, których egemplifikacją są zwłaszcza wyrażone w matematycznych zapisach opisy przebiegu różnego rodzaju zdarzeń. Model syntaktyczny stano-

wi dla metodologa „układ wyrażen zdanioowych (np. równań określonego rodzaju), które łącznie wyznaczają pewien obiekt będący modelem operacyjnym badanego zjawiska” (Wójcicki 1974: 299).

Podział zaproponowany przez Wójcickiego nie spotkał się z większym zainteresowaniem w ramach dociekań metodologicznych, zainteresowanie wzbudziła natomiast jego koncepcja modeli teoretycznych (Wójcicki 1995), przedstawiona w tekście *Theories, Theoretical Models, Truth*, opublikowanym na łamach „Foundations of Science” w 1995 roku. Zauważa w nim, że konstytutywne dla tworzenia tego typu modeli jest zrelatywizowanie do określonego problemu, a także wskazanie stopnia doskonałości, jakiego możemy oczekiwać przy przyjęciu tego typu rozwiązania.

Przedstawiona przez Wójcickiego charakterystyka modeli teoretycznych dopuszcza przypisanie temu samemu obiektowi lub układowi empirycznemu (rozumianemu na sposób metafizyczny, to jest jako byt lub układ bytów w przyrodzie, a bez metafizycznych uwarunkowań, i – zdaje się – ogólniej jako obiekt lub układ obiektów w przyrodzie) wielu modeli, w zależności od postawionego problemu, który mamy rozwiązać, dokładności tego rozwiązania oraz teorii, na których bazie będą one konstruowane (Mazurek 2015: 153).

Wójcicki (1995) zwraca ponadto uwagę, że modele empiryczne konstruowane są zawsze dla układu empirycznego, który wcześniej został skonceptualizowany za pomocą określonej siatki pojęciowej, opisującej dany obiekt. W procesie konceptualizacji dochodzi do uprzedmiotowienia obiektu modelowanego, który stanowi punkt wyjścia do dalszych działań, czyli wskazania relacji semantycznych określających zależność między wyrażeniami językowymi, stanowiącymi składowe modelu, a przedmiotem modelowanym. Tak stworzony kod interpretacyjny, objaśniania zdania modelu w odniesieniu do skonceptualizowanej teoretycznie empirii, a także pełni funkcję semantyczną. Z drugiej strony funkcja ta często nie jest równoznaczna z funkcją semantyczną wyjaśniającą samą teorię, na której model został skonstruowany. Dlatego Wójcicki wprowadza pojęcie teorii werystycznej, czyli takiej, która:

zbudowana jest w języku werystycznym, którego aparat pojęciowy tworzy siatkę pojęciową całkowicie zgodną ze strukturą opisywanych zjawisk. Język werystyczny jest językiem jednoznacznie semantycznie zinterpretowanym. Ponieważ jednoznaczna interpretacja języka teorii jest niemożliwa, dlatego pojęcie teorii werystycznej jest pojęciem idealizacyjnym. Interpretację werystyczną mogą natomiast posiadać modele teoretyczne budowane na gruncie danej teorii (Mazurek 2015: 153).

Stanowisko to implikuje zarzuty zarówno natury formalnej, jak i epistemologicznej, które stanowią przedmiot szerszej dyskusji na gruncie filozofii nauki, z którymi Wójcicki w obszerny sposób mierzy się w tekście „Werystyczne i heurystyczne teorie w nauce” z 1997 roku. Obszerność tej debaty wykracza jednak poza przedmiot zainteresowania niniejszego tekstu.

Kilka współczesnych głosów

Dyskusja nad pojęciem modelu i jego rolą w nauce nie wyczerpuje się oczywiście w stanowiskach wyrażonych w drugiej połowie minionego stulecia. Nadal podejmowane są próby różnego rodzaju kategoryzacji modeli. Adam Grobler, zajmując się metodologią nauk, wskazuje na trzy znaczenia pojęcia modelu. Pisz o modelach symulacyjnych, czyli zjawiskach, które „można uczynić przedmiotem eksperymentów i manipulacji w zastępstwie zjawiska modelowanego, oryginału będącego właściwym przedmiotem badań” (Grobler 2006: 175). Wykorzystanie modeli symulacyjnych umożliwia lepsze zrozumienie analizowanych procesów, wspiera podejmowanie decyzji oraz przyczynia się do optymalizacji działań w różnych sektorach gospodarki i życia społecznego. Jak zauważa Grobler (2006), zastosowanie tego rodzaju modeli często podyktowane jest przesłankami ekonomicznymi lub etycznymi, np. bezpieczeństwo różnego rodzaju rozwiązań technologicznych lepiej testować na symulatorach niż narażać na niebezpieczeństwo prawdziwych ludzi. Przykładem tego rodzaju modeli mogą być tu symulatory wykorzystywane w przemyśle motoryzacyjnym, służące sprawdzaniu zachowania się pojazdów w różnych sytuacjach drogowych.

Modele w drugim znaczeniu mają charakter ikoniczny, tj. w sposób symboliczny odwzorowują bądź naśladują określone cechy oryginału. Za przykład służą tu zarówno sporządzane na papierze mapy, jak i zaawansowane programy komputerowe odzwierciedlające złożone procesy zachodzące w naturze. Trzeci rodzaj modeli wyodrębniony przez Groblera stanowią modele matematyczne albo semantyczne. Definiowane są w następujący sposób:

Modelem teorii *T* sformułowanej w języku *L* nazywa się taki model języka *L*, w którym prawdziwe są wszystkie twierdzenia tej teorii. Model teorii jest obiektem matematycznym, strukturą złożoną ze zbioru (uniwersum modelu) i relacji określonych na tym zbiorze (Grobler 2006: 178).

Z kolei Adam Sagan, pisząc o modelowaniu zjawisk społecznych, przytacza typologię modeli, w którym kryterium różnicujące stanowi pełniona przez nie funkcja. Wskazuje on na zastosowanie w badaniach społecznych modeli opisowych, które mają na celu odzwierciedlenie wewnętrznej struktury danych. Wyróżnia również modele eksplanacyjne, dzięki którym możliwe staje się uchwycenie zależności przyczynowo-skutkowych. Jak zauważa Sagan, właściwie skonstruowane modele tego typu „powinny charakteryzować się zarówno wysoką mocą eksplanacyjną (niskim błędem specyfikacji), jak i wysoką mocą predykcyjną” (Sagan 2014: 6). I to właśnie przewidywanie przyszłych zjawisk stanowi kategorię konstytutywną dla trzeciego typu modeli. Obserwacja modeli predykcyjnych daje asumpt do projektowania dal-
szego rozwoju zdarzeń.

Przytoczone do tej pory typologie, zarówno te starsze, jak i bardziej współczesne, implikują pytanie, czy można wskazać jakieś cechy charakteryzujące model na wyższym poziomie ogólności. Próbę taką podjęła Hanna Wolska (2023) w artykule

Modele jako forma poznania naukowego. Próba zdefiniowania na łamach czasopisma „Prawo i Więź”. Zauważyła, że punkt odniesienia dla modelu stanowi przedmiot, który chcemy zbadać. Model zawsze jest odzwierciedleniem „czegoś”, ale owo „coś” niekoniecznie musi istnieć w świecie realnym.

Kolejną cechą modelu jest to, że może on odnosić się do innego przedmiotu lub do kilku przedmiotów badanych (dwóch lub więcej), w których odzwierciedlają się (rzeczywiste lub hipotetyczne) uwarunkowania, własności, cechy szczególne oraz wszelkie związki czy też zależności zachodzące pomiędzy przedmiotami (Wolska 2023: 60).

Modele naukowe postrzegane są w tym ujęciu przede wszystkim jako złożone konstrukty myślowe, ufundowane na wielu elementach, których połączenie leży w gestii konkretnego badacza – twórcy modelu. Wolska wskazuje również na wartości poznawcze, jakie wpisane są w istotę modeli. Taka charakterystyka modelu wymaga się uzupełnienia, wskazania kryteriów, które decydują, że jedne modele w naukach, zwłaszcza społecznych, zyskują powszechną akceptację, a inne są odrzucane. Witold Kwaśnicki przedstawia 6 takich kryteriów:

1. Poprawność – wynik modelu powinien być możliwie najbliższy wyników obserwacji lub eksperymentów.
2. Spójność – model powinien być nie tylko spójny wewnętrznie, ale też zgodny (spójny) z ogólnie akceptowanymi teoriami, które odnoszą się do badanego problemu.
3. Uniwersalność – konsekwencje danego modelu powinny odnosić się do szerszej grupy zjawisk niż ten pojedynczy problem, który był inspiracją do budowy modelu.
4. Prostota – model powinien przyczyniać się do tworzenia porządku w obrębie badanej klasy zjawisk, pewne subiektywne odczucia harmonii i piękna odgrywają często istotną rolę w ocenie stopnia prostoty modeli (...)
5. Płodność – model powinien rzucać światło na dobrze znane zjawiska, powinien stymulować nowe odkrycia.
6. Użyteczność – to kryterium dominuje w naukach stosowanych (Kwaśnicki 2000: 5).

Powszechność zastosowania modeli na płaszczyźnie wielu nauk skłania również do wskazania przesłanek do ich użycia. Mogą one mieć charakter ontologiczny, wynikać z natury badanej rzeczywistości. U źródeł modelowania znajdują się też często uwarunkowania epistemologiczne i antropologiczne. Modelom rozumianym w sensie normatywnym mogą przyświecać również przesłanki aksjologiczne i normatywne, promujące pożądane normy i zachowania. Wreszcie – za zastosowaniem modeli mogą przemawiać racje pragmatyczne i instytucjonalne. Od nauki oczekuje się bowiem, by dostarczała wiedzy w sposób czytelny i uporządkowany, czego wyraz stanowi podział na różnego rodzaju dyscypliny, ze swoistymi przedmiotami badań i szczegółowymi metodami (zob. Brzechczyn 2019: 210).

Podsumowanie

Zastosowanie modeli na gruncie różnego rodzaju nauk może stanowić przyczynek do wielowątkowych dyskusji, np. dotyczących zagadnienia reprezentacji czy też w wypadku modeli teoretycznych – samego statusu poznawczego teorii empirycznych. Debaty te oczywiście prowadzone są na płaszczyźnie międzynarodowej. Niniejszy tekst skupiał się jednak na pewnych rozstrzygnięciach typologicznych przeprowadzonych przez polskich metodologów. Prezentacja ta miała za zadanie przybliżenie pojęcia modelu, pokazanie jego wielowymiarowości zarówno w wymiarze strukturalnym, jak i funkcjonalnym. Analizując powyżej przedstawione koncepcje, można wyraźnie dostrzec, że w przeważającej większości znajdują one swoje zakotwiczenie w naukach przyrodniczych. Ma to swoje uzasadnienie w fakcie, że nauki społeczne zdecydowanie rzadziej wykorzystują w swoich dociekaniach modele. Stoi za tym kilka istotnych przesłanek. Po pierwsze ludzkie zachowania, które badają te nauki, same w sobie są trudne do modelowania, ponieważ wymagają uwzględnienia bardzo wielu czynników – od kontekstu kulturowego, przez pewne cechy indywidualne, po emocje, jakie kierują ludzkim działaniem w danej chwili. Po drugie ufundowanie nauk przyrodniczych na ściśle określonych i powtarzalnych prawach np. fizyki czy chemii pozwala na różnego rodzaju uogólnienia i przewidywania wyników. Dynamika ludzkich relacji, jako mocno zależna od kontekstu, sprawia, że ciężko jest dociekać ogólnie obowiązujących reguł. Po trzecie w naukach społecznych często preferowane jest podejście holistyczne, które stara się uchwycić różne perspektywy patrzenia indywidualne, społeczne, kulturowe, polityczne, ekonomiczne. Modele często wymagają z kolei redukcji zmiennych do kilku kluczowych czynników, co może prowadzić do uproszczeń, które nie oddają pełnej złożoności zjawisk społecznych. Modele w naukach społecznych niestety też rzadko oferują dokładne prognozy, ponieważ zmienne społeczne są trudne do przewidzenia. Czasem jedno zdarzenie sprawia, że wyniki zmieniają się diametralnie, wyrykając się prawidłowościom wszelkiego modelowania. Mimo tych trudności w wielu dyscyplinach nauk społecznych podejmuje się próby wykorzystania różnego rodzaju modeli matematycznych, czy symulacyjnych. W tym kontekście warto też powrócić do rozstrzygnięcia poczynionego przez Dąbmską, że model może być rozumiany nie tylko jako pewne schematyczne odwzorowanie rzeczywistości, ale też normatywnie, jako pewien obiekt do naśladowania, co wydaje się istotniejsze i bliższe refleksjom z obszaru nauk społecznych.

Bibliografia

- Brzechczyn K. (2019) *Modele w nauce w: Metodologia nauk; część 1: Czym jest nauka?*, S. Janeček, M. Walczak, A. Starościc (red), Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 205–230, <https://doi.org/10.2307/j.ctvrxpx84.9>.
- Dąbmska I. (2015) *Pojęcie modelu i jego rola w naukach*, „Filozofia Nauki”, nr 2(90), s. 141–152.

- Grobler A. (2006) *Metodologia nauk*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Hajduk Z. (1972) *Pojęcie i funkcja modelu*, „Roczniki Filozoficzne”, z. 3, s. 77–124.
- Kłoskowska A. (1959) *Modele społeczne i kultura masowa*, „Przegląd Socjologiczny” t. XIII nr 2, s. 46–71.
- Langer T. (1982) *O pewnych aspektach stosowania modeli w prawoznawstwie*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego. Prace Instytutu Administracji i Zarządzania”, nr 5–6, s. 23–32.
- Langer T. (1987) *O modelach i modelowaniu w naukach prawnych*, „Państwo i Prawo” nr 19, s. 39–48.
- Marynowicz-Hetka E. (2007) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mazurek M. (2015) *Modele teoretyczne*, „Filozofia i Nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne”, t. 3, s. 151–156.
- Sztompka P. (1968) *O pojęciu modelu w socjologii*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 27–58.
- Wolska H. (2023) *Modele jako forma poznania naukowego. Próba zdefiniowania*, „Prawo i Wiąż”, nr 2 (45), s. 53–72.
- Wójcicki R. (1974) *Metodologia formalna nauk empirycznych*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wójcicki R. (1995) *Theories, Theoretical Models, Truth*, „Foundations of Science”, t. 1, nr 3(70), s. 398–404, <https://doi.org/10.1007/BF00145402>.
- Wójcicki R. (1997) *Werystyczne i heurystyczne teorie w nauce*, „Filozofia Nauki”, t. 5, nr 2(18), s. 21–52.
- Zeidler P. (1996) *Problem statusu poznawczego modeli teoretycznych*, „Filozofia Nauki”, r. 4, nr 3, s. 73–86.

Źródła internetowe

- Kwaśnicki W. (2000) *Określenie zasadności modeli w naukach społecznych*, <https://kwasnicki.prawo.uni.wroc.pl/todownload/Antalowka2000.pdf> (dostęp: 6.12.2024).
- Sagan A. (2014) *Wprowadzenie do modelowania zjawisk społecznych i przykłady zastosowania w Statistica*, StatSoft Polska, https://www.statsoft.pl/wp-content/uploads/2017/05/wprowadzenie_do_modelowania_zjawisk_spolecznych.pdf (dostęp: 6.12.2024).

O Autorce

Magdalena Matusiak-Rojek – ukończyła studia pedagogiczne na specjalności „Profilaktyka i animacja społeczno-kulturalna” na Wydziale Nauk o Wychowaniu, a następnie studia doktoranckie na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego, których zwieńczenie stanowiła rozprawa doktorska zatytułowana „Etyka i antropologia Mariana Przełęckiego”. Obecnie zatrudniona w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. W kręgu jej zainteresowań znajdują się zarówno kwestie filozoficzne, takie jak: metodologia badań, etyka czy działalność Szkoły Lwowsko-Warszawskiej; jak i pedagogiczne: związane z zagadnieniami edukacji dla bezpieczeństwa, edukacji dla pokoju oraz edukacji międzykulturowej.

Magdalena Matusiak-Rojek completed her pedagogical studies with a specialisation in 'Prophylactics and socio-cultural animation' at the Faculty of Education Sciences, and then her doctoral studies at the Faculty of Philosophy and History of the University of Lodz, which culminated in her doctoral dissertation entitled 'Ethics and anthropology of Marian Przełęcki'. She is currently employed at the Department of Educational Research at the Faculty of Education Sciences, University of Lodz. Her interests include both philosophical issues, such as research methodology, ethics, and the Lviv-Warsaw School; and pedagogical issues: related to security education, peace education, and intercultural education.



Martyna Jarota* 

Nauczyciele wobec teorii w pedagogice: bariery aplikacji teorii do praktyki

Abstrakt

Artykuł podejmuje problem wdrażania teorii pedagogicznych do praktyki edukacyjnej. Praca ukazuje napięcie między sferą akademicką a codziennymi realiami pracy nauczycieli. Opisano w niej funkcje teorii pedagogicznych, a także zidentyfikowano bariery w implementacji teorii, w tym: szok startu zawodowego nauczycieli, tradycję obowiązującą w danej placówce, podejmowanie czynności w sposób rutynowy, lęk przed niepowodzeniem czy też przeciążenie obowiązkami. W podsumowaniu zaproponowano badania w działaniu jako sposób na integrację teorii i praktyki. Podkreślono ich potencjał w generowaniu wiedzy trafnej i użytecznej w edukacyjnych realiach. Badania te sprzyjają refleksji nad działaniem, wzmacniając kompetencje nauczycieli oraz motywację do wprowadzania zmian, co może przyczynić się do podniesienia jakości edukacji w obliczu współczesnych wyzwań.

Słowa kluczowe: dualizm teoria–praktyka, rzeczywistość edukacyjna, edukacyjne realia, wdrażanie teorii do praktyki, badania w działaniu (AR).

Teachers and Theories in Pedagogy: Barriers to Applying Theory in Practice

Abstract

The article addresses the issue of implementing pedagogical theories into educational practice, highlighting the tension between the academic sphere and the daily realities of teachers' work. It discusses the functions of pedagogical theories and identifies barriers to their implementation, including the shock of entering the teaching profession, the traditions prevailing in specific institutions, routine approaches to tasks, fear of

Artykuł otrzymano: 9.12.2024; akceptacja: 11.02.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

failure, and work overload. The conclusion proposes action research as a means to integrate theory and practice, emphasizing its potential to generate knowledge that is relevant and useful in educational realities. Such research fosters reflection on practice, enhances teachers' competencies, and boosts motivation for change, which can contribute to improving the quality of education in the face of contemporary challenges.

Keywords: dualism of theory and practice, educational reality, educational realities, implementation of theory into practice, action research (AR).

Wstęp

Powszechnie przyjmuje się, że istnieje ścisły związek między teorią a praktyką pedagogiczną. Uważa się również, że działania podejmowane przez pedagogów powinny opierać się na zastosowaniu wcześniej zdobytej wiedzy teoretycznej. Dzięki temu mogliby oni uchodzić za specjalistów kierujących się naukowo uzasadnionymi twierdzeniami (Czerepaniak-Walczak 2014b). Co więcej, samo przyjmowanie przez pedagogów „określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną” ma świadczyć o jakości działań przez nich realizowanych (Wróbel 2019: 59).

W kontekście użyteczności teorii dla praktyki pedagogicznej podkreśla się m.in. znaczenie jej różnych funkcji (Szempruch 2018). Jedną z nich jest funkcja eksplanacyjna – pedagog wykorzystuje teorię, by zrozumieć rzeczywistość edukacyjną. Istotną jest także funkcja opisowa polegająca na opisie zjawisk i procesów występujących w owej rzeczywistości. Kolejną ważną rolę odgrywa funkcja aplikacyjna, czyli przenikanie myślenia naukowego do sfery praktyki działania nauczyciela. Inną kluczową funkcję teorii stanowi umożliwienie pedagogowi prognozowania przyszłych zdarzeń. Teoria pomaga także w porządkowaniu i systematyzowaniu wiedzy na temat zjawisk i procesów, jakie mają miejsce w jego środowisku zawodowym. Dodatkowo dostarcza narzędzi do krytycznej analizy rzeczywistości edukacyjnej.

Tymczasem osoby uczestniczące w studiach pedagogicznych pragną gotowych rozwiązań i konkretnych wskazówek do działania (Skibińska 2023). Podobnie z osobami zatrudnionymi już na stanowisku pedagoga/nauczyciela. Doskonałą one swój warsztat, lecz jednocześnie oczekują przepisu na działanie w konkretnych sytuacjach (Kochanowska 2021).

„Za dużo teorii, za mało praktyki”

Samo słowo „teoria” budzi niechęć i buduje dystans. Termin ten zwykle kojarzony jest z nieprzystającym do rzeczywistości myśleniem abstrakcyjnym, jakie odbywa się w akademickim zaciszu (Czerepaniak-Walczak 2014b). Brak powiązania teorii z praktyką w programach kształcenia na uczelniach wyższych powoduje, że studenci nie widzą sensu w zdobywaniu wiedzy teoretycznej. W konsekwencji młodzi pedagodzy nie potrafią wykorzystać jej w swojej pracy. Brak im refleksyjności, umiejęt-

ności rozwiązywania problemów wychowawczych czy też podejmowania dyskusji i prowadzenia dialogu dotyczącego trudności współczesnych dzieci i młodzieży (Włoch 2018).

Nieustannie od wielu lat studenci twierdzą, że w trakcie kształcenia akademickiego zbyt dużą uwagę przykładają się do znajomości teorii (Skibińska 2023; Korzon 1996). Stanisława Włoch (2018) taką koncentrację wokół wiedzy teoretycznej, kosztem wiedzy metodyczno-praktycznej, uznaje za słabość systemu kształcenia nauczycieli¹. Co ciekawe, pogląd ten utrzymuje się mimo realizowania przez osoby studiujące obligatoryjnych praktyk pedagogicznych. Głównym celem tych praktyk jest wdrożenie studentów do zawodu, a przede wszystkim – realizowanie zasadny łączenia teorii z praktyką (Żuchelkowska 2017). W badaniach większość studentów pozytywnie oceniała zarówno praktyki śródroczne, jak i ciągłe. Wskazywali oni na ich przydatność ze względu na możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego, jak i wykorzystanie wiedzy zdobytej na uczelni w bezpośredniej pracy pedagogicznej z wychowankami (Zychowicz 2024; Żuchelkowska 2017).

Należy postawić pytanie, skąd wynika zaprezentowany powyżej rozdzźwięk. W pierwszej kolejności zwraca się uwagę na to, że to praktyki pedagogiczne budzą różnorakie kontrowersje (Włoch 2018).

Głównym celem praktyk jest poznanie tego, w jaki sposób funkcjonuje placówka edukacyjna (np. szkoła, przedszkole, ośrodek). Kolejnym – zdobywanie oraz doskonalenie umiejętności nauczycielskich (Jezierska-Wiejak 2018). Bywa jednak, że:

Praktyka studentów często nastawiona jest na ścisłą realizację konspektu, a nie na doświadczaniu różnych jego [studenta] losów – od powodzenia, zysków, korzyści do porażki, straty, niepowodzenia z analizowaniem przyczyn, skutków tych stanów (Waloszek 2013: 140).

W ramach praktyk studenci powinni rozwijać umiejętność reagowania na różne nieprzewidziane sytuacje, jakie mogą mieć miejsce w rzeczywistości edukacyjnej. Zamiast tego koncentrują się na osiągnięciu za wszelką cenę wcześniej założonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Takie podejście ogranicza rozwój krytycznego myślenia. Uniemożliwia również prowadzenie refleksji nad działaniem i w działaniu, które są kluczowe w pracy nauczyciela. A tych nie sposób nabyć poza polem praktyki. Organizacji praktyk pedagogicznych zarzuca się także brak wystarczającego nadzoru ze strony nauczycieli akademickich, którzy pełnią rolę kierowników praktyk (Skrzetuska 2019; Włoch 2018). Kierownik praktyk zwykle nie kontaktuje się z placówką, w której student odbywa praktyki. Nie sprawdza poziomu szkoły (przedszkola, ośrodka etc.) ani jakości działań podejmowanych przez jej pracowni-

¹ Warto zaznaczyć, że argument ten, mimo iż często podnoszony przez osoby studiujące, a także podejmowany w literaturze, nie jest jedynym głosem, z jakim można spotkać się w dyskursie wokół relacji teoria-praktyka, odwołującym się do sposobów kształcenia pedagogów. Alicja Żywczok (2010) przestrzega przed wyzbywaniem się z programów kształcenia pedagogów elementów teorii. Jej zdaniem „Postawa nonszalanckiej wobec teorii pedagogicznych, połączona z uogólnionym niedocenianiem teorii naukowych i brakiem autorefleksji, może zagrażać zubożeniu intelektualnym absolwentów pedagogiki i nauczycieli. Hołdowanie uprzedzeniom względem użyteczności teorii może mieć również poważne konsekwencje rozwojowe” (Żywczok 2010: 28).

ków. Ponadto nie hospituje on prowadzonych przez studenta zajęć. Warto nadmienić o słabym, w opinii studentów, wywiązywaniu się z obowiązków opiekuna praktyk w danej placówce (Zychowicz 2024). Doświadczeni nauczyciele nie spełniają się w roli opiekuna praktyk, traktując to zadanie jako możliwość zdobycia dodatkowego wynagrodzenia. Często liczą jedynie na otrzymanie zaświadczenia o współpracy z uczelnią (Jezierska-Wiejak 2018). W konsekwencji nie można z całkowitą pewnością stwierdzić, że wszyscy studenci kierunków pedagogicznych zrealizowali praktyki w pełnym wymiarze godzinowym, jaki przewidziano w programie kształcenia. Nie można też stwierdzić, że student osiągnął przewidziane programem nauczania efekty kształcenia.

Inną sprawą jest postrzeganie pedagogiki przez studentów jako nauki praktycznej i niedostrzeganie jej teoretycznego charakteru (Leppert 2007). Co więcej, studenci przejawiają niechętny stosunek do teorii, utożsamiając ją z nieprzydatną wiedzą. Niechęć ta przejawia się preferencjami studentów do przyswajania bezpośrednich instrukcji i wskazówek. Takie wskazówki są łatwiejsze do wykorzystania w bezpośredniej pracy z wychowankami.

Teorie pedagogiczne bywają postrzegane przez studentów i adeptów nauki jako poznawczo mniej atrakcyjne od instruktywnych metodyk. Dzieje się tak z wielu powodów: wysiłku koniecznego do przyswojenia teorii, braku bezpośredniego „przełożenia” wiedzy na działanie oraz mniejszego upowszechnienia teoretycznego kapitału nauki (Żywczok 2010: 28).

Brak zainteresowania teorią pedagogiczną może wynikać z metodyki jej nauczania. Wyeksponować należy, iż: „Problem kształcenia nauczycieli jest wciąż aktualnym wyzwaniem współczesnego świata” (Włoch 2018: 42). Tradycyjny sposób przekazywania wiedzy teoretycznej, oparty głównie na wykładach, charakterystyczny dla kierowniczego stylu nauczania, nie trafia do współczesnych studentów (Kochanowska 2021; Janowicz 2017; Kozielska 2009). Studenci preferują interaktywne formy nauczania i większe zaangażowanie w proces edukacyjny. Zmianie powinien ulec – wciąż możliwy do zaobserwowania na uczelniach wyższych – model kształcenia bazujący na reprodukcji wiedzy. Prym wiedzie, również w kształceniu nauczycieli, paradygmat behawiorystyczny (Malec 2018), ograniczający do minimum rolę osób studiujących. Zaleca się natomiast model oparty na tworzeniu wiedzy przy udziale studentów. Odwołuje się on do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, a także realizacji przez studentów projektów, które mają na celu rozwiązywanie problemów nie tylko teoretycznych, ale i praktycznych (Wasielewski 2014). Model ten pozwala prowadzącym na stosowanie takich metod dydaktycznych, które w bardziej przystępny sposób ukazują rolę i znaczenie teorii w pracy pedagoga (na przykład poprzez *case studies*, symulacje sytuacji zawodowych).

Niechęć pedagogów wobec teorii może wynikać także ze skojarzeń dotyczących ideologicznej indoktrynacji, gdzie teorie pedagogiczne stanowią element nadzoru nad praktyką edukacyjną (Wróbel 2014). Teoria bowiem ma stanowić podstawę dla wybieranych przez pedagoga metod nauczania, rozwoju programów edukacyjnych, a także być istotnym narzędziem do formułowania celów i wartości edukacyjnych.

Jak nadmieniała Ewa Kochanowska (2021), teoria odpowiada nawet za rozumienie przez nauczyciela zadań zawodowych i samodzielnego podejmowania decyzji w codzienności edukacyjnej. Zdaniem autorki, racjonalne i refleksyjne przekształcenie rzeczywistości edukacyjnej bez teorii staje się niemożliwe (Kochanowska 2021). W konsekwencji nauczyciele mogą doświadczać poczucia kontroli, braku uznania oraz niedoceny własnej wiedzy i doświadczenia zawodowego.

Powyższy sposób ujmowania teorii bazuje na wyeksponowaniu jej użytecznościowego aspektu w kontekście zastosowania w działaniu praktycznym. Stanowi to dyfuzję myślenia naukowego do obszaru pozaakademickiego praxis (Szempruch 2018). Zgodnie z tym podejściem pedagodzy powinni wykorzystywać przede wszystkim tę wiedzę, której podstawę stanowią badania. Tym samym konstrukty teoretyczne miałyby przechodzić weryfikację w toku praktyki pedagogicznej. W konsekwencji praktyka szkolna stawałaby się efektywniejsza (Szempruch 2018).

Alina Wróbel wskazuje jednak, że należy wystrzegać się interpretowania relacji teoria–praktyka poprzez pryzmat poszukiwania w teorii dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego. Nie należy oczekiwać od osób tworzących teorie naukowe udzielania praktykom gotowych wskazań i recept (Wróbel 2014). Jej zdaniem:

badacz tworzący teorie powinien stać się przewodnikiem i tłumaczem, którego zadaniem jest oprowadzanie po tekstach myśli pedagogicznej, wskazywanie różnorodnych kontekstów, w jakie edukacja jest uwikłana, i różnorodnych sposobów ich interpretacji (Wróbel 2014: 65–66).

Trudności wdrażania teorii do rzeczywistości edukacyjnej

Mimo krytycznych opinii studentów – a także absolwentów studiów pedagogicznych – względem zdobywania w trakcie kształcenia wyższego wiedzy teoretycznej podkreślić należy jej znaczenie dla praktyki. Oczekiwania akademików wobec nauczycieli, dotyczące przyjęcia określonej teorii, która posłuży za drogowskaz wyznaczający kierunek podejmowanym przez pedagogów działań, wydają się słuszne. Nie sposób jednak pominąć krytyczne głosy praktyków, które przytacza m.in. Maria Czerepaniak-Walczak (2014b). Można je sprowadzić do niejednokrotnie zasłyszanego stwierdzenia: „to jest dobre w teorii, ale nie w praktyce” (Czerepaniak-Walczak 2014b: 11).

Skąd wynika obserwowany, wydający się nie do przezwyciężenia, dualizm teoria–praktyka? Skąd niechęć pedagogów do posługiwania się kategoriami teoretycznymi w praktyce? Czy zachowanie granic oddzielających teorię od praktyki jest słuszne? Dorota Klus-Stańska pisze o pogłębiającej się nieświadomości teoretycznej nauczycieli, a także ich mentalnym zniewoleniu (Klus-Stańska 2009). Tymczasem nie zawsze chodzi o nieznajomość teorii pedagogicznych czy też o jakiekolwiek poddaństwo intelektualne. Niezwykle istotne są bowiem warunki, w jakich teorie mają być wdrażane. A dokładniej rzecz ujmując – warunki rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy nauczycieli.

Zawód nauczyciela stanowi profesję o tak zwanej problematyczności głębokiej. Znaczy to tyle, że pedagogom nieustannie towarzyszy niepewność i niedookreśloność (Kwiatkowska 2008). Przed współczesnym nauczycielem stawia się wiele zadań. Ma on nie tylko organizować przestrzeń swoim wychowankom do uczenia się, ale także partycypować w tym procesie. Ma opiekować się i wychowywać, ale równocześnie dbać o rozwój społeczno-emocjonalny i intelektualno-poznawczy wychowanka. Ma być autorytetem, jak i partnerem dla uczniów. Musi nie tylko biegle funkcjonować w rzeczywistości edukacyjnej, lecz także ją zmieniać i modyfikować w celu jej ulepszenia. Te kompetencje i umiejętności pedagog ma nabyć w trakcie studiów, jak również gromadzić podczas nich wiedzę różnego rodzaju: wiedzę co (*know-what*), wiedzę jak (*know-how*), wiedzę dlaczego (*know-why*), wiedzę kto (*know-who*) (Szempruch 2018). Dopiero „wskazane wymiary wiedzy nauczyciela umożliwiają niezbędną refleksję [nad działaniem i w działaniu]” (Szempruch 2018: 20). Warto wspomnieć także o aktualnie istotnym kontekście geopolitycznym i gospodarczym, który również powiązany jest z nauczycielską codziennością. Charakteryzuje się on obecnie trwającymi kryzysami. Kryzysy te przyczyniają się do odczuwania niepewności, poczucia zagrożenia, a także do rozchwiania systemu wartości i odczucia zagubienia (Włoch 2018). Co więcej, od co najmniej kilku lat w dyskursie zarówno naukowym, jak i publicznym wiele mówi się o kryzysie polskiej edukacji, w tym – kryzysie zawodu nauczyciela (Kozubek 2022; Błażejewski 2021). Szczególnie w dużych miastach obserwuje się wśród nauczycieli tendencję do odchodzenia ze szkół, która przybiera na mocy (Dobkowska et al. 2024).

Postuluje się, by teoria stanowiła fundament pracy zawodowej nauczyciela, a tym samym – sugerowała jego profesjonalizm (Czerepaniak-Walczak 2014b). Konieczne jest jednak wskazanie na te aspekty rzeczywistości zawodowej, dla których nauczyciele mogą unikać wdrażania teorii naukowych do praktyki. Zdecydowałam się wymienić kilka z nich, które – w mojej opinii, ale także na podstawie dokonanego przeglądu literatury – pojawiają się w rzeczywistości zawodowej nauczycieli najczęściej. Są to: start zawodowy nauczyciela, tradycja obowiązująca w placówce, czynności rutynowe, lęk przed niepowodzeniem, przeciążenie obowiązkami.

Szok startu zawodowego

Adaptacja zawodowa nauczyciela to istotny okres w jego karierze. Podczas niego mierzy się z licznymi wyzwaniami zawodowymi, związanymi ze specyfiką pracy w placówce edukacyjnej. Ważne jest także budowanie relacji z uczniami, rodzicami oraz współpracownikami. Młody nauczyciel, który podejmuje swoją pierwszą pracę, może przeżywać szok startu zawodowego. Szok startu zawodowego dotyczy nie tylko nauczycieli, lecz – zdaniem wielu badaczy – to właśnie tę grupę zawodową dotyka dotkliwiej niż pozostałe (Fabiś 1998).

Jak nadmienia Izabela Fabiś (1998), początkujący nauczyciel zakłada, że jest świadomy tego, co czeka go w miejscu pracy. Wiele razy obserwował oraz doświad-

czał codzienności w placówce edukacyjnej. Zarówno z perspektywy ucznia, a także – w trakcie praktyk zawodowych – z perspektywy przyszłego pedagoga. Realia edukacyjne, wydawać by się mogło, nie są mu obce. W swojej wyobraźni ukształtował wizję roli nauczyciela i swojego miejsca w placówce. Prawdziwe wyzwanie pojawia się jednak, gdy przechodzi od statusu ucznia do statusu nauczyciela. Nauczyciel staje przed grupą wychowanków oraz koniecznością pełnego zaangażowania i zrealizowania zadań wynikających z nowo przyjętej roli. Wówczas dobrze znane środowisko zaczyna jawić się jako coś obcego i nieprzewidywalnego, z czym musi sobie radzić samodzielnie, ponieważ został pozostawiony sam sobie (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014). Konfrontacja z rzeczywistością bywa więc trudnym zetknięciem się marzeń z faktycznymi warunkami pracy.

Początkujący nauczyciel znajduje się w zbyt dużym wstrząsie adaptacyjnym, by efektywnie wdrażać teorie pedagogiczne. Towarzyszy mu bowiem stres związany z nowym środowiskiem i adaptacją do niego. Dodatkowe źródło stresu stanowi także nieznanomość zwyczajów czy brak doświadczenia. Czynniki te mogą bezpośrednio i destrukcyjnie oddziaływać na realizację zadań przez młodego nauczyciela. Mogą także hamować jego rozwój zawodowy (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014).

Młody nauczyciel, stając wobec licznych i złożonych wyzwań, ucieka się do działań nawykowych oraz intuicyjnych. Zachowanie to jest charakterystyczne w sytuacjach o wysokim poziomie stresu (Zimbardo, Gerrig 2023). Nauczyciel próbuje odtwarzać wzorce znane mu z własnych doświadczeń szkolnych lub z obserwacji doświadczonej nauczycieli. Stosowanie intuicyjnych, schematycznych metod działania umożliwia mu podjęcie decyzji w krótkim czasie. Ogranicza również konieczność intelektualnego przetwarzania, które w sytuacji przeciążenia poznawczego mogą być trudne do zrealizowania. Tym samym wraca on do stanu poczucia bezpieczeństwa i zyskuje pewność, że odpowiednio realizuje nie tylko swoje obowiązki, ale także zadania wynikające z programu nauczania (Kochanowska 2021).

Tradycja – „Bo tak się robi”

Nauczyciele, próbując wdrażać teorie pedagogiczne w codzienną praktykę edukacyjną, mogą napotkać liczne trudności. Trudności te być może wynikają z silnie zakorzenionych tradycji obowiązujących w placówkach oświatowych. Te tradycje, ugruntowane przez lata w obrębie konkretnej instytucji, tworzą specyficzną kulturę organizacyjną. Owa kultura często nie tylko nie sprzyja nowoczesnym koncepcjom edukacyjnym, ale wręcz stanowi dla nich barierę. Konserwatywna kultura pracy w placówkach oświatowych z jednej strony może zapewniać stabilność i przewidywalność, a z drugiej – ograniczać możliwość wprowadzania innowacyjnych praktyk pedagogicznych. Próba zmiany niesie ryzyko spotkania się z niechęcią zarówno dyrekcji, jak i pozostałego grona pedagogicznego.

W placówkach, gdzie kadra pedagogiczna przyzwyczajona jest do określonych metod pracy, innowacje teoretyczne mogą spotkać się z brakiem wsparcia lub wręcz

z niechęcią. Dzieje się tak, bowiem wdrożenie nowej teorii pedagogicznej wymagałoby odejścia od ustalonych i wieloletnie praktykowanych schematów działania. Dla wielu pracowników – często z niemałym stażem – może to być nieakceptowalne. W sytuacji, gdy dyrekcja i grono pedagogiczne są przywiązane do stabilnych struktur pracy, inicjatywy zmierzające do wdrożenia nowych teorii mogą zostać odebrane jako niepotrzebne lub trudne do realizacji. Niechęć wobec zmiany wyraża się głosami pracowników z dłuższym stażem pracy: „bo tak się robi, tak było zawsze” (Czerepaniak-Walczak 2014b: 10).

Równie istotnym czynnikiem wpływającym na trudności we wdrażaniu teorii pedagogicznych są oczekiwania rodziców i społeczności lokalnej. Placówki edukacyjne, działając pod wpływem oczekiwań zewnętrznych, często podlegają presji (Michniuk 2020). Owa presja stanowi wynik tradycyjnych przekonań i oczekiwań wobec szkoły czy przedszkola. W rezultacie nauczyciele spotykają się z dodatkowym wyzwaniem, jakim jest pogodzenie oczekiwań rodziców z nowymi teoriami pedagogicznymi. Może to znacząco ograniczać ich swobodę w podejmowaniu inicjatyw edukacyjnych.

Wdrażanie teorii pedagogicznych przez nauczycieli w warunkach, gdzie istnieją silnie zakorzenione tradycje, jest procesem skomplikowanym i wymagającym. Bywa jednak, że:

w myśleniu i działaniu nauczycieli dominują raczej tendencje do adaptacyjności, podporządkowania licznym obligatoriom kulturowym i zawodowym, aniżeli twórczy nonkonformizm oraz odwaga światłego sceptycyzmu. [...] nauczyciele w niewielkim stopniu zmieniają praktykę nauczania pod wpływem [...] kontaktu z najnowszymi teoriami uczenia się (Kochanowska 2021: 14).

Osiągnięcie pełnego wdrożenia nowoczesnych koncepcji edukacyjnych wymaga nie tylko determinacji nauczycieli, ale także wsparcia ze strony dyrekcji. Sprzyjająca okazuje się także otwartość współpracowników. Dodatkową pomoc stanowi zrozumienie i akceptacja ze strony rodziców oraz lokalnej społeczności (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014).

Rutyna

Pojawienie się wypracowanych schematów działania pedagoga jest nieuniknione – „Z uwagi na fakt, że cechą czynności człowieka jest ich adaptatywność, prowadząca w rezultacie do zrutynizowania procesu pracy” (Kwiatkowska 2008: 58). W pracy nauczyciela rutyna odgrywa kluczową rolę. Pozwala na systematyczne zarządzanie zajęciami czy też optymalizuje zarządzanie czasem w klasie. Wypracowanie konkretnych schematów zachowań nauczyciela ogranicza do minimum szansę na pojawienie się odstępstw od zalecanej reguły funkcjonowania (Wróbel 2014). Jednakże wdrażanie teorii pedagogicznych do praktyki nauczycielskiej może napotykać na istotne trudności, szczególnie w kontekście utrwalonej rutyny zawodowej. Kiedy rutyna staje się głęboko zakorzeniona, może blokować otwartość na nowatorskie podejścia

teoretyczne i ograniczać możliwość ich pełnego wdrożenia. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak (2014b), rutyna może stać się jednym z największych zagrożeń w pracy nauczyciela.

Nauczyciele, z biegiem lat, często wypracowują metody, które sprawdzają się w codziennej praktyce. Owe metody bywają jednak stosowane automatycznie i często bez krytycznej refleksji nad ich skutecznością. Skuteczność ta powinna być testowana w coraz to nowych, dynamicznie zmieniających się warunkach rzeczywistości (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014; Czerepaniak-Walczak 2014b; Kwiatkowska 2008). W rezultacie wiedza teoretyczna, która mogłaby wzbogacić lub nawet zrewolucjonizować ich podejście dydaktyczne, napotyka na opór wynikający z przyzwyczajenia do utrwalonych schematów.

Nauczyciel może wystrzec się rutyny. By przeciwstawić się nawykowym działaniom, w pierwszej kolejności należy prowadzić wnikliwą samoobserwację. Szczególnym elementem, na którym pedagog powinien skupić swoją uwagę, są właśnie te czynności, które wykonuje bez namysłu, a które stanowią podstawę jego zawodowych działań (Kwiatkowska 2008).

Lęk przed niepowodzeniem

Profesja nauczyciela jest jedną z najstarszych na świecie. Myśląc o niej, skupiamy się na wzorze, według którego nauczyciel to osoba posiadająca głęboką wiedzę. Zgodnie z owym wzorcem nauczyciel charakteryzuje się również zdolnością do rozumienia i oceny relacji panujących na świecie, zwłaszcza w świecie społecznym. Ma to się przekładać także na procesy edukacji i wychowania (Michniuk 2020; Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014). Jednocześnie nauczyciel bierze udział w kreatywnym kształtowaniu owych relacji społecznych.

Przeszkodą w wykorzystywaniu teorii pedagogicznych może okazać się lęk nauczyciela przed niepowodzeniem. Nauczyciele miewają obawy przed wyjściem poza sprawdzone ramy. Zwłaszcza dotyczy to sytuacji, gdy nowe podejście wymaga prób i eksperymentów, które mogą nie przynieść natychmiastowych rezultatów. Wielu „początkujących pedagogów jest przepełniona ideałami, chce dokonać zmian na lepsze” (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014: 194). Nauczycielskie wysiłki zawsze zmierzają do wywołania korzystnej zmiany w sferze społecznej, emocjonalnej czy poznawczej wychowanka. Jednak nawet one potrafią zakończyć się niepowodzeniem (Wróbel 2014). Zjawisko rezerwy wobec teorii pedagogicznej może wynikać z rosnącej presji dotyczącej efektywności działań nauczyciela (Michniuk 2020), a ponadto z oczekiwań natychmiastowych rezultatów.

Współczesne oczekiwania wobec nauczycieli i pedagogów często koncentrują się na umiejętności rozwiązywania przez nich problemów tu i teraz. Może to sprzyjać upraszczaniu roli teorii i jej deprecjonowaniu. Nauczyciel wybiera więc te sposoby pracy, które są przez niego sprawdzone. Tym samym odczuwa poczucie bezpieczeństwa i komfortu.

Przeciążenie obowiązkami

Wdrożenie teorii pedagogicznych do obszaru praktyki działania wymaga nie tylko nauczycielskiej otwartości, ale także czasu – potrzebnego na przyswojenie teoretycznych założeń i adaptację do nich. Jak wynika z raportów z badań, nauczyciele są nadmiernie przeciążeni obowiązkami (Dobkowska et al. 2024). Wśród codziennych obowiązków nauczycieli, prócz pracy dydaktycznej znajduje się też sprawowanie czynności opiekuńczych i realizacja zadań wychowawczych (Włoch 2018). Co więcej, do zakresu obowiązków nauczycielek wlicza się także m.in.: przygotowywanie dokumentacji, uczestnictwo w radach pedagogicznych i szkoleniach czy też prowadzenie konsultacji z rodzicami.

Tak intensywny harmonogram (Michniuk 2020) pozostawia niewiele czasu na samodoskonalenie i analizowanie efektywności stosowanych metod. Ponadto w natłoku obowiązków pozadydaktycznych nauczyciele mogą mieć trudności ze znalezieniem chwili na pogłębioną refleksję nad wdrażanymi teoriami. W efekcie nawet jeśli nauczyciel rozważa wdrożenie do praktyki nowej teorii pedagogicznej, często brakuje mu czasu, aby zastanowić się, jak przełożyć jej założenia na konkretne działania w klasie. W konsekwencji niedostatek czasu oraz ograniczona nim przestrzeń na namysł nad swoimi działaniami mogą prowadzić do powierzchownego przyswojenia założeń danej teorii lub wręcz odrzucenia jej na rzecz sprawdzonych już schematów. Przeciążenie zawodowe, a często również przeciążenie psychiczne i brak wsparcia w miejscu pracy (Dobkowska et al. 2024) stają się dodatkowymi czynnikami utrudniającymi wdrażanie teoretycznych innowacji. Rutyna, z racji jej przewidywalności, wydaje się prostszą i bezpieczniejszą opcją, szczególnie wobec wielości teorii i koncepcji pedagogicznych. Nie wymaga głębokiej refleksji. Refleksja pedagogiczna, która mogłaby skłonić pedagogów do eksperymentowania i modyfikowania swojego warsztatu, jest w opisanym modelu pracy nauczycielskiej praktycznie niemożliwa.

Zamiast zakończenia – potencjał badań w działaniu

Odczuwany dysonans między teorią a praktyką może mieć szczególnie destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie nauczycieli. Ponadto niesie ryzyko istotnych konsekwencji dla ich wychowanków i uczniów (Żywczok 2010). Mimo ukazywania się każdego roku wielu nowych publikacji, prezentujących wyniki badań edukacyjnych, wciąż nie obserwuje się znaczących zmian w obszarze szkolnictwa. Tłumaczy się to niewielkim związkiem tychże prac naukowych z codzienną praktyką nauczycielską (Czerepaniak-Walczak 2014b). Taka sytuacja hamuje rozwój praktyki i teorii jako odrębnych obszarów wiedzy, a także utrudnia ich wzajemne wzbogacanie się.

Jak przedstawiono we wcześniejszych częściach tej pracy, niektórzy pedagodzy żywią niechęć wobec teorii pedagogicznych. Pewne dodatkowe aspekty nauczycielskiej rzeczywistości zawodowej mogą utrudniać wdrażanie teorii do praktyki edukacyjnej. Ze względu na korzyści łączenia wiedzy teoretycznej ze

sferą działaniową pedagogów należy podjąć namysł nad rozwiązaniem opisanego problemu. Recepty upatruję w podejściu naukowym, jakie stanowią badania w działaniu (ang. *action research*, AR).

Termin „badania w działaniu” odnosi się do szerokiego spektrum form badawczych. Owe formy integrują procesy badawcze z praktycznym działaniem. Celem obydwu jest rozwiązywanie istotnych problemów wraz z osobami bezpośrednio ich doświadczającymi (Góral et al. 2019). Znaczący okres rozwoju AR przypada na lata 70. XX wieku. Wtedy to zainteresowano się metodą badań w działaniu ze względu na problemy związane z sektorem edukacji w Wielkiej Brytani (Zygmunt 2021). AR stały się wtedy odpowiedzią na niedostateczną adekwatność tradycyjnych badań edukacyjnych. AR podejmowano także z troski o szkołę, nauczycieli i ich profesjonalizmu (Zygmunt 2021). Podkreślić należy, iż podobne trudności identyfikuje się współcześnie na gruncie polskiego szkolnictwa.

AR mogą stanowić jeden ze sposobów rozwijania przez nauczycieli zawodowej refleksji w działaniu i nad działaniem. Tym samym mogą wspierać gromadzenie wiedzy, która stanowi podstawę pracy nauczycieli (Czerepaniak-Walczak 2014a). Działalność badawcza jest bowiem nieodzownym elementem nauczycielskiej codzienności. Co za tym idzie, każdy nauczyciel może podejmować własne badania w działaniu. AR nie tylko stanowią element namysłu nad własną praktyką (co przyczynia się do rozwoju profesjonalnego), ale także są „środkiem i ośrodkiem zmiany” w edukacji (Czerepaniak-Walczak 2014a: 183). Badania w działaniu pozwalają na tworzenie wiedzy, która jest ściśle związana z rzeczywistością edukacyjną. AR tym samym redukuje napięcia występujące między teorią a praktyką.

Badania w działaniu zakładają, że to praktycy są często najlepszymi osobami do prowadzenia badań nad własnym działaniem (van Lier 1994). Zatem specyfika AR wyraża się m.in. w fakcie, iż badacze i praktycy to te same osoby (Czerepaniak-Walczak 2014a). Bywa, że w skład zespołu wchodzi nie tylko badacze-praktycy, ale także naukowcy, którzy oferują specjalistyczną wiedzę (van Lier 1994). W tym przypadku – badań realizowanych przy współpracy (*collaborative research*) (van Lier 1994) – badacze i praktycy są równymi partnerami, którzy proponują zmiany i uzgadniają rezultaty (Góral et al. 2019). Tego typu wiedza – stworzona w procesie konstruowania prawdy (Góral et al. 2019) – odpowiada na realne potrzeby i problemy występujące w rzeczywistości edukacyjnej. AR prowadzone są bowiem w celu diagnozy i poszukiwania rozwiązań dla praktycznego problemu osadzonego w określonym kontekście (Góral et al. 2019). Z tego powodu często podkreśla się ich interwencyjny charakter (Zandee, Coghlan 2024). Wiedza wytworzona w ramach AR jest zatem wysoce użyteczna w praktyce pedagogicznej. Charakteryzuje się także wysokim poziomem przyswajalności.

AR bazuje na założeniu, że zaangażowanie jednostek w działania zbiorowe wzrasta, gdy mają one możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie ich projektowania oraz zarządzania (Tłuściak-Deliowska 2022). Nauczyciele odzyskują sprawczość. Przestają jedynie wypełniać zewnętrzne, sformułowane w uczelnianym zacisku dyrektywy (Czerepaniak-Walczak 2014a). W zamian za to sami przekształcają rzeczywistość – swoją, a także swoich uczniów (van Lier 1994). Co więcej, odczuwają oni możliwość

realnego oddziaływania na edukację i jej jakości. Zaangażowanie w badania w działaniu może prowadzić do wzrostu motywacji nauczycieli. Praca nad rzeczywistymi trudnościami, z którymi spotykają się w swojej praktyce, może sprawić, że doświadczą oni poczucia sensu swoich działań. Jest to szczególnie istotne w kontekście alarmujących doniesień o kryzysie polskiej edukacji, w tym kryzysie zawodu nauczyciela (Kozubek 2022; Błażejowski 2021). Kryzys ten ściśle wiąże się m.in. z rezygnacją młodych nauczycieli z pracy w zawodzie (Dobkowska et al. 2024; Michniuk 2020).

Podsumowując, badania w działaniu mogą stanowić podejście, które skutecznie zredukować będzie dystans nauczycieli wobec teorii. W szczególności należy wyróżnić pełne uczestnictwo pedagogów praktyków w procesie badawczym. Element ten jest kluczowy w kontekście współpracy na rzecz tworzenia teorii możliwych do aplikacji. W przeciwieństwie do innych możliwości współdziałania AR zakładają uznanie w równym stopniu głosu i badaczy, i uczestników badanych zjawisk (Czerepaniak-Walczak 2014a).

Bibliografia

- Błażejowski W. (2021) *Kryzys edukacji – edukacja w kryzysie*, „Edukacja. Terapia. Opieka”, nr 3, s. 153–173, <https://doi.org/10.52934/eto.141>.
- Buchcic E., Żeber-Dzikowska I. (2014) *Start zawodowy nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, nr 16, s. 193–206, <https://doi.org/10.16926/rpu.2014.16.13>.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014a) *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 19, s. 181–194, <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.028>.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014b) *Między teorią a praktyką. Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek*, „Refleksje”, nr 6, s. 10–14.
- Dobkowska J., Zielińska A., Zytka M. (2024) *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949>.
- Fabiś I. (1998) *Start zawodowy bez szoku*, „Edukacja i Dialog”, nr 8, s. 45–48.
- Góral A., Jałocha B., Mazurkiewicz G., Zawadzki M. (2019) *Badania w działaniu: Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janowicz M. (2017) *Wybrane aspekty uczenia się. Wyniki badań*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica”, nr 87, s. 81–92, <https://doi.org/10.21005/oe.2017.87.2.08>.
- Jezierska-Wiejak E. (2018) *Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu? w: Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, E. Musiał, J. Malinowska (red), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Klus-Stańska D. (2009) *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? w: Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kochanowska E. (2021) *Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń we współczesnej edukacji w: Myśleć teorię w praktyce edukacyjnej. Przekraczanie granic w drodze do rozwijania kompetencji kluczowych uczniów*, E. Kochanowska, J. Wojciechowska, A. Herma (red.), Bielsko-Biała, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, s. 11–28.
- Korzon A. (1996) *Opinie nauczycieli o przygotowaniu do zawodu na studiach pedagogicznych w: System kształcenia pedagogów specjalnych: ciągłość i możliwości zmian*, J. Wyczęsany, H. Kosętko (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 128–136.
- Kozielska M. (2009) *Style nauczania akademickiego w aspekcie treści kształcenia*, „Chowanna”, Tom jubileuszowy, s. 161–172.
- Kozubek M. T. (2022) *Globalny pakt edukacyjny w odpowiedzi na kryzys edukacji*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 14(3), s. 142–148, <https://doi.org/10.18290/rped22143.9>.
- Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leppert R. (2007) *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki w: Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- van Lier L. (1994) *Action Research*, „Sintagma”, nr 6, s. 31–37.
- Malec A. (2018) *Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką w: Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, E. Musiał, J. Malinowska (red.), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 154–163.
- Michniuk A. (2020) *Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 43, s. 153–165.
- Skibińska, E. (2023) *Strategie edukacyjne dorosłych (na przykładzie studentów studiów niestacjonarnych Wydziału Pedagogicznego UW)*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 30, s. 271–282, <https://doi.org/10.12775/RA.2023.015>.
- Skrzetuska E. (2019) *Zmiany społeczne a kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w: Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie. Teoria i badania*, B. Borowska, M. Buk-Cegiełka (red.), Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Szempluch J. (2018) *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela w: Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, E. Musiał, J. Malinowska (red.), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 15–25.
- Tłuściak-Deliowska A. (2022) *Współpraca na rzecz zmiany, czyli o partycypacyjnych badaniach w działaniu w profilaktyce dręczenia rówieśniczego*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 21(4), s. 13–33.
- Waloszek D. (2013) *Zmiana w kształceniu praktycznym nauczycieli, konieczna i możliwa w: Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, J. Grzesiak (red.), Kalisz–Konin, WPA-PWSZ.
- Wasielowski M. (2014) *Kształcenie i wychowanie w szkole wyższej – pomiędzy tradycją a współczesnością w: Edukacja – wychowanie – oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, A. Łacina-Łanowski, J. Stanek (red.), Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 9–36.
- Włoch S. (2018) *„Uczymy inaczej” – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji w: Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, E. Musiał, J. Malinowska (red.), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 41–51.

- Wróbel A. (2014) *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróbel A. (2019) *Relacja teoria – praktyka jako element myślenia pedagogów wczesnej edukacji w: Horyzonty dziecięcych znaczeń. Kreowanie środowiska uczenia się*, J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin, A. Buła (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 59–70, <https://doi.org/10.18778/8142-117-1.05>.
- Zandee D. P., Coghlan D. (2024) *Action Research for Impact in Addressing the Grand Challenges*, „Strategic Organization”, nr 23(1), s. 147–161, <https://doi.org/10.1177/14761270241270913>.
- Zimbardo P. G., Gerrig R. J., (2023) *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska, M. Guzowska-Dąbrowska, A. Jaworska-Surma, J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zychowicz I. (2024) *Inspirująca pomoc czy „zło konieczne”, czyli student pedagogiki na praktykach studenckich*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 16(1), s. 145–163, <https://doi.org/10.18290/rped24161.9>.
- Zygmunt N. (2021) *Możliwości metody badań w działaniu*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 4, s. 79–100, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.6060>.
- Żuchelkowska K. (2017) *Praktyki pedagogiczne i ich rola w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych u kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Rocznik Lubuski”, t. 43, s. 231–243.
- Żywczok A. (2010) *Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 23–33.

O Autorce

Martyna Jarota – zatrudniona w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, którego jest absolwentką na kierunku pedagogika ze specjalnością pedagogika wieku dziecięcego. W czerwcu 2022 roku obroniła pracę magisterską pt. *Postawy studentów kierunków społecznych i kierunków przyrodniczych wobec badań naukowych*, przygotowaną pod kierunkiem dr. hab. Sławomira Pasikowskiego, prof. UŁ. Od października tego samego roku jest doktorantką w dyscyplinie pedagogika w Szkole Doktorskiej Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze autorki koncentrują się wokół metodologii badań edukacyjnych. Szczególnie interesuje ją zagadnienie procesów decyzyjnych, jakie zachodzą w trakcie trwania procesu badawczego, a także postaw wobec badań naukowych, w tym postaw studentów wobec matematyki i statystyki.

Martyna Jarota is employed at the Department of Educational Research at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz, where she graduated in pedagogy with a specialization in early childhood pedagogy. In June 2022, she defended her master's thesis titled *The Attitudes of Social Science and Natural Science Students Toward Scientific Research*, written under the supervision of Dr. Hab. Sławomir Pasikowski, prof. UŁ. Since October of the same year, she has been a doctoral student in the field of pedagogy at the Doctoral School of Educational Sciences at the University of Lodz. The author's research interests focus on the methodology of educational research. She is particularly interested in the decision-making processes that occur during the research process, as well as attitudes toward scientific research, including students' attitudes toward mathematics and statistics.



Justyna Ratkowska-Pasikowska* 

Odkrywczy, projektanci, badacze: interdyscyplinarna analiza postaw dorosłych wobec seksualności dziecięcej

Abstrakt

Artykuł podejmuje analizę postaw dorosłych wobec seksualności dziecięcej, przyjmując jako punkt wyjścia andragogiczną typologię podejść do wiedzy autorstwa Mieczysława Malewskiego – odkrywcy, projektanta i badacza. To właśnie te trzy postawy służą jako główna rama interpretacyjna pozwalająca uchwycić zróżnicowane style myślenia dorosłych o seksualności dziecka – od eksploracyjnych, przez normatywno-praktyczne, po refleksyjno-krytyczne. Uzupełnieniem tej typologii są konteksty kulturowe i strukturalne zaczerpnięte z koncepcji Pierre’a Bourdieu (habitus, kapitał kulturowy) oraz Bronisława Malinowskiego (normy społeczne jako element funkcjonalny kultury), które ukazują, w jaki sposób uwarunkowania społeczno-kulturowe wpływają na moralne i edukacyjne granice wyznaczane dziecięcej seksualności. Artykuł proponuje spojrzenie na edukację seksualną dorosłych jako proces nie tylko poznawczy, lecz również etyczny i transformujący – prowadzący ku większej świadomości, inkluzyjności i odpowiedzialności wychowawczej.

Słowa kluczowe: seksualność dziecięca, postawy dorosłych, kapitał kulturowy, andragogika, edukacja seksualna.

Discoverers, Designers, Researchers: An Interdisciplinary Analysis of Adult Attitudes Toward Children’s Sexuality

Abstract

This article explores adult attitudes toward children’s sexuality by applying Mieczysław Malewski’s andragogical typology of epistemic stances – those of the explorer, the designer, and the researcher – as its primary interpretative framework. These three

Artykuł otrzymano: 20.01.2025; akceptacja: 20.05.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

approaches allow for a nuanced understanding of how adults engage with the topic of child sexuality, ranging from exploratory to normative-practical and critical-reflexive orientations. The typology is further enriched by cultural and structural perspectives drawn from Pierre Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital, and from Bronisław Malinowski's view of social norms as functional elements of culture. Together, these perspectives reveal how socio-cultural conditions shape what is deemed acceptable, moral, or educationally appropriate in relation to children's sexuality. The article presents adult sexual education not merely as a process of knowledge transmission, but as an ethical and transformative practice – one that fosters increased awareness, inclusivity, and responsible caregiving.

Keywords: children's sexuality, adults' attitudes, cultural capital, andragogy, sexual education.

Wprowadzenie

Andragogika jako subdyscyplina pedagogiki zajmuje się teorią, praktyką i filozofią edukacji dorosłych. Nazwa tej dziedziny wywodzi się z greckich słów „andros” (dorosły człowiek) oraz „ago” (prowadzić), co podkreśla refleksyjny i intencjonalny charakter procesu uczenia się osób dorosłych (Malewski 1998). W tradycyjnym ujęciu edukacja dorosłych opiera się na przekazywaniu obiektywnej, naukowo zweryfikowanej wiedzy (Bruner 1996; Ziman 1979), jednak coraz częściej zwraca się uwagę na konieczność uwzględnienia również wymiarów emocjonalnych, tożsamościowych i społecznych, szczególnie w przypadku tematów wrażliwych kulturowo – takich jak seksualność dziecięca.

Seksualność dzieci pozostaje jednym z najbardziej złożonych i zarazem tabuizowanych obszarów edukacji. Dorośli, pełniący role wychowawcze, opiekuńcze i edukacyjne, potrzebują zarówno rzetelnej wiedzy, jak i wsparcia w zakresie rozwijania postaw otwartości, refleksji i odwagi poznawczej (Dora 2013; Jewtuch 2020; Lew-Starowicz, Długolecka 2006). Odpowiednio dobrane treści edukacyjne mogą służyć nie tylko przekazywaniu faktów, ale także przełamywaniu barier kulturowych i emocjonalnych. Jak wskazuje Joanna Dec-Pietrowska (2023), ważne jest, aby edukacja seksualna dorosłych była jednocześnie merytoryczna i wrażliwa na kontekst społeczny, normy oraz dynamikę relacji. W tym sensie przekaz wiedzy staje się nie tylko narzędziem, ale także przestrzenią formowania postaw. Zgodnie z ujęciem Jerzego Półturzyckiego (1999) treści kształcenia dorosłych powinny przygotowywać ich do odpowiedzialnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, co obejmuje także wspieranie rozwoju psychoseksualnego dzieci. Wiedza o seksualności może być także rozważana w świetle trzech kategorii potrzeb edukacyjnych, tj. potrzeby aktualizacji kompetencji technicznych, rozwój potencjału osobowościowego oraz dążenia do indywidualnej tożsamości i życiowej dojrzałości (Knowles, Holton III, Swanson 2005: 170–175, 280). Każda z tych potrzeb może odgrywać istotną rolę w kształtowaniu postaw dorosłych wobec seksualności, w tym także seksualności dzieci.

W kontekście seksualności dziecięcej oznacza to m.in. konieczność zdobywania wiedzy o rozwoju psychoseksualnym dziecka, refleksji nad własnymi przekonaniami i normami, a także kształtowania wewnętrznej spójności w podejściu do tej tematyki. Dorośli – rodzice, nauczyciele, specjaliści – potrzebują kompetencji, które pozwalają im adekwatnie reagować na naturalne, choć często społecznie złożone przejawy seksualności dzieci (Beisert 2023; Rudolph, Zimmer-Gembeck 2020). Maria Beisert w swoich pracach *Seks twojego dziecka* (1991) czy *Rozwój seksualny w okresie dzieciństwa. Praktyczna analiza teoretyczna 1* (2023) podkreśla, że seksualność dziecka nie jest czymś zewnętrznym wobec jego rozwoju, ale stanowi integralny element dziecięcej tożsamości. Beisert wskazuje, że rozwój seksualności dziecka przebiega i pozostaje w ścisłym związku z jego otoczeniem społecznym. We wczesnym dzieciństwie zasadniczy wpływ na kształtowanie się seksualności wywierają główni opiekunowie – najczęściej matka i ojciec – odbierani przez dziecko jako odrębne obiekty relacyjne. W kolejnych fazach rozwoju rola ta zostaje rozszerzona: w okresie środkowego dzieciństwa znaczącym czynnikiem staje się cały system rodzinny jako sieć relacji, a także kontakty z innymi dziećmi, choć jeszcze nie postrzegane jako wyraźna grupa rówieśnicza. Dopiero w późnym dzieciństwie wpływy rodziców uzupełniane są przez oddziaływania zinstytucjonalizowane (np. szkołę) oraz grupy rówieśnicze, które stają się nowym punktem odniesienia w kształtowaniu tożsamości płciowej i seksualnej dziecka (Beisert 2023: 443).

Biorąc to pod uwagę, to często nie zachowania dzieci są problematyczne, ale sposób ich interpretacji i regulacji przez otoczenie dorosłych. Jak wskazuje Beisert, reakcje dorosłych bywają zdominowane przez wstyd, lęk lub moralizowanie, wynikające z braku przygotowania lub uwewnętrznionych społecznych norm tabuizacji seksualności. Z kolei, jak podkreślają Mary Jane Kehily, Heather Montgomery:

Przyczyną braku wiedzy o seksualności dziecięcej są luki w wiedzy dotyczącej w ogóle seksualności człowieka. Mimo bardzo licznych dowodów na wieloaspektowość seksualności poglądy wiążące seksualność wyłącznie z biologią, uzupełnioną na dodatek treściami ideologicznymi, ciągle funkcjonują w sposób jawny lub ukryty w przestrzeni publicznej. Teza o biologicznym i uniwersalnym charakterze seksualności człowieka, mimo że w świetle dokonań współczesnej seksuologii nie jest do utrzymania (Kehily, Montgomery: 2008 za: Beisert 2023: 445).

Dlatego tak istotne jest budowanie kompetencji dorosłych w zakresie nie tylko wiedzy o rozwoju psychoseksualnym, ale też umiejętności refleksyjnego, nieoceniającego reagowania i tworzenia przestrzeni do rozmowy. Edukacja seksualna dorosłych, w tym rodziców i nauczycieli, powinna umożliwiać konfrontację z własnymi przekonaniami, a także uczyć języka i postaw wspierających dziecko w jego rozwoju. W tym sensie wiedza o seksualności dzieci nie może być traktowana wyłącznie jako zbiór informacji, lecz jako praktyka odpowiedzialnego towarzyszenia dziecku w jego rozwoju psychoseksualnym.

W niniejszym artykule zaproponowano refleksję nad postawami dorosłych wobec seksualności dziecka, z wykorzystaniem typologii podejść do wiedzy zapropo-

wanej przez Mieczysława Malewskiego: badacza, odkrywcy i projektanta. Trzy wyróżnione postawy pozwalają uchwycić zróżnicowane style epistemiczne dorosłych – od zaciekawionej eksploracji, przez projektowanie działań edukacyjnych, aż po krytyczną refleksję nad własnymi przekonaniami i uwarunkowaniami. Aby pogłębić tę analizę oraz pokazać, w jakich językach, obrazach i strukturach może być dziś wyrażana seksualność dziecka, tekst odwołuje się również do figur epistemicznych: Malinowskiego i Bourdieu. Nie są one tożsame z typologią Malewskiego, lecz stanowią niezależne ramy teoretyczne, które umożliwiają uchwycenie złożoności społecznych, kulturowych i poznawczych uwarunkowań wiedzy o seksualności dziecięcej. Artykuł ma charakter konceptualny – jego celem nie jest jedynie interpretacja postaw dorosłych wobec wiedzy, ale przede wszystkim zainicjowanie pogłębionej refleksji nad tym, w jaki sposób współczesne społeczeństwo konstruuje wiedzę o seksualności dzieci oraz jakie konsekwencje mają te konstrukcje dla edukacji, wychowania i kultury. Zasadniczym celem tekstu jest zatem zachęta do namysłu nad tym, jak zmieniają się sposoby poznawania i interpretowania seksualności dzieci w przestrzeni społecznej – i jak dorośli mogą odnaleźć w tej zmianie swoje miejsce, oparte na uważności, odpowiedzialności i dialogu.

Od odkrywcy do badacza: epistemiczne ścieżki dorosłych w edukacji seksualnej dzieci

Współczesna debata nad seksualnością dziecięcą staje się coraz bardziej złożona i wielowymiarowa – zarówno w refleksji akademickiej, jak i w przestrzeni publicznej (Beisert 2023; Ratkowska-Pasikowska 2020). Pomimo rosnącego zainteresowania tym zagadnieniem, wciąż pozostaje ono silnie obciążone społecznie – mitami, stereotypami oraz lękiem przed przekroczeniem granic tabu (Foucault 2000; Beisert 1991; Zielona-Jenek, Chodecka 2010).

Wiele z nich, w szczególności omówiona niżej triada¹, przyczynia się do tworzenia zniekształconego obrazu seksualności dziecka. W wyniku jego promowania dochodzi do działań, które nie tylko dzieci nie chronią, ale przeciwnie – narażają na liczne niebezpieczeństwa. (Beisert 2023: 446)

Zatem brak przygotowania merytorycznego oraz deficyty w zakresie kompetencji wychowawczych powodują, że wielu dorosłych unika tej tematyki lub odtwarza wobec niej postawy defensywne właśnie (Beisert 1991; Maxwell 2010). Jak zauważają autorzy (patrz: Smolińska-Theiss 2010; Szołtysek 2003), rolę nauczyciela – i szerzej: edukatora – powinno być nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także wspieranie dorosłych w przekształcaniu jej na rozwiązania praktyczne, zarówno w sferze edu-

¹ Beisert opisuje trzy dominujące mity, które deformują społeczne postrzeganie seksualności dzieci: mit dziecięcej niewinności (zakładający całkowity brak seksualności u dzieci i ich rzekomą aseksualność), mit małego grzesznika (wskazujący, że wszelkie przejawy seksualności u dzieci są niepożądane, nieczyste, a nawet moralnie skazane) oraz mit tajemniczości seksualnej (uznający seksualność za temat tabu, który należy ukrywać i nie rozmawiać o nim z dziećmi) (Beisert 2023: 442–445).

kacyjnej, jak i osobistej. Realizacja tego celu wymaga jednak odpowiedniego przygotowania, kreatywności oraz wykorzystania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych, w tym także elektronicznych technologii, które – jak pokazują liczne przykłady z innych dziedzin – skutecznie wspierają procesy symulacyjne, treningowe i rozwojowe (Żeber-Dzikowska, Wysocka-Kunisz, Szydłowska 2016: 99). W tym kontekście użyteczna okazuje się perspektywa andragogiczna, która pozwala analizować dorosłych jako uczących się podmiotów, rozwijających swoje zasoby wiedzy i zdolność do refleksyjnego działania. Szczególne znaczenie ma tu typologia postaw epistemicznych zaproponowana przez Mieczysława Malewskiego (1998). Choć typologia Malewskiego została pierwotnie opracowana z myślą o klasyfikacji postaw badaczy, jej zastosowanie w kontekście edukacji seksualnej pozwala uchwycić złożoność i procesualność postaw dorosłych wobec seksualności dziecka. Przeniesiona na grunt analizy postaw wychowawczych, ukazuje ona edukację seksualną nie jako prostą transmisję wiedzy, lecz jako drogę ku refleksji, przekształcaniu własnych przekonań oraz rozwijaniu odpowiedzialnej obecności dorosłych w relacji z dzieckiem. Postawa odkrywcy odnosi się do osób, które dopiero rozpoczynają proces poznawania zagadnienia seksualności dziecka. Ich aktywność polega na poszukiwaniu podstawowych informacji, dekonstrukcji dotychczasowych wyobrażeń oraz rozwijaniu świadomości wobec zagadnień dotychczas traktowanych jako obce lub niewygodne. Jest to etap wrażliwy, ale niezwykle istotny z punktu widzenia przekroczenia społecznych barier milczenia i tabuizacji. Projektant natomiast to figura dorosłego, który nie tylko posiada wiedzę, ale potrafi przełożyć ją na praktykę – tworząc środowisko edukacyjne wspierające rozwój psychoseksualny dziecka. Projektowanie działań wychowawczych opartych na empatii, bezpieczeństwie i poszanowaniu cielesności staje się tu aktem świadomego zaangażowania w kulturę pedagogiczną. Typ badacza symbolizuje najbardziej refleksyjny wymiar relacji dorosłego z wiedzą – to osoba zdolna do krytycznej analizy własnych uwarunkowań, przekonań i praktyk. Uznając siebie za część kultury, badacz nie tylko dąży do poznania, ale także stale rewiduje swoje postawy w świetle zmieniających się norm społecznych, wiedzy naukowej oraz doświadczeń interakcji z dziećmi. Typologia Malewskiego pozwala więc potraktować edukację seksualną dorosłych nie jako prosty proces nabywania informacji, ale jako złożony rozwój poznawczy i etyczny, który może prowadzić do transformacji relacji dorosłych wobec seksualności dziecka – z postawy lęku ku postawie odpowiedzialnej obecności i świadomego towarzyszenia. Jak pisze Malewski, postawa projektanta występuje w trzech wersjach:

Wersja pierwsza jest stosunkowo bliska tradycyjnie rozumianej roli badacza. Różnica polega na tym, że w jej realizacji na plan pierwszy wysuwają się nie zadania poznawcze, lecz praktyczne, którym te pierwsze są całkowicie podporządkowane. Andragodzy, którzy przyjmują tę postawę, punktem wyjścia dla procesów eksploracji czynią palące problemy praktyki oświatowej. Badając rzeczywistość, która je generuje, usiłują oni odkryć możliwie największą liczbę czynników stanowiących źródło doświadczanych przez praktyków trudności, ustalić hierarchię ich sprawstwa, prześledzić istnie-

jące pomiędzy nimi związki i zależności. Prowadzone badania respektują kanony metodologii uznawanej przez paradygmatyczną wspólnotę, do której oni przynależą. [...] Nosicielami drugiej, bardziej liberalnej wersji postawy projektanta są zwolennicy teorii nieformalnych (praktycznych) i badań określanych jako *action research*. Trzecia wersja postawy projektanta, jaką przyjmują niektórzy andragodzy, jest wersją najbardziej liberalną, wręcz woluntarystyczną. Wyraża się ona w publikacjach, które prezentują normatywne modele praktyki edukacyjnej dorosłych, bez odwoływania się do jakichkolwiek uzasadnień naukowych. Publikacje tego typu wpisują się w nurt literatury poradnikowej (Malewski 1998: 171).

Zatem odkrywcy, na wzór tradycyjnych badaczy, skupiają się na identyfikowaniu źródeł i uwarunkowań postaw dorosłych, opierając swoje analizy na rzetelnych podstawach naukowych. Projektanci, korzystając z podejścia *action research*, kładą nacisk na praktyczne działania, opracowując programy i strategie edukacyjne, które odpowiadają na rzeczywiste potrzeby społeczności. Z kolei badacze, przyjmując bardziej normatywną perspektywę, dążą do przełamywania tabu i inspirowania do zmiany postaw, nawet jeśli ich propozycje opierają się bardziej na wizji niż na ścisłej metodologii.

Z kolei postawa badacza wiąże się z krytyczną refleksją nad dotychczasowym podejściem, analizą wpływu działań wychowawczych oraz otwartością na korektę swoich postaw i zachowań (Malewski 1998: 173). Malewski pisze:

Badacz, jak każdy człowiek, jest produktem kultury świata swojego życia. Internalizując jej charakterystyczne rysy, buduje on system indywidualnych presupozycji odnoszących się do świata i ludzi, milcząco przyjmowane założenia na ich temat, wyznawane wartości, modele emocjonalności i wzory zachowań (Malewski 1998: 174).

Zatem dorosły – w tym badacz analizujący te postawy – nie jest wolny od wpływu swojego habitusu, kapitału kulturowego czy norm społecznych. Na przykład rodzic, nauczyciel lub andragog badający seksualność dziecięcą interpretuje ją przez pryzmat swoich doświadczeń, wychowania i wartości wywodzących się z określonej kultury. To, co w jednej kulturze może być uważane za normatywne i akceptowalne, w innej może wywoływać opór lub być postrzegane jako tabu. Zatem badacz (rodzic, opiekun), świadomy swojego kulturowego osadzenia, może lepiej zrozumieć, jak presupozycje i wartości kształtują postawy dorosłych wobec dziecięcej seksualności. Struktury społeczne i normy kulturowe determinują nie tylko postawy, ale także sposób ich badania i interpretacji. Zatem osoba przyjmująca postawę badacza – aby analizować postawy innych, musi być świadomy własnych założeń i kontekstu, który na niego wpływa. W tej postawie dorośli oceniają skuteczność swoich działań i dostosowują je do indywidualnych potrzeb dziecka oraz do zmieniających się norm społecznych. W tym miejscu warto wspomnieć, że już w klasycznej filozofii greckiej pojawiały się ujęcia wiedzy jako wartości moralnej. Szczególnie interesującym tropem może być myśl Sokratesa wyrażonej w sentencji *areté estin epistémē* – cnota to wiedza. Wiedza stanowi nie tylko instrument poznawczy, lecz również fundament działania moralnego. Zgodnie z tą perspektywą zło nie wynika z intencjonalnej wro-

gości, lecz z niewiedzy, a jednostka działająca etycznie to ta, która posiada poznanie dobra i w konsekwencji – działa w zgodzie z tym, co uznaje za słuszne. W dialogu Menon (Platon 1999), jak również w rozmowach z Hippiaszem (Platon 2005), Sokrates wskazuje, że świadomość własnej niewiedzy (*amathía*) jest warunkiem koniecznym do zaistnienia aktu poznawczego, prowadzącego do cnotliwego działania (Platon 2005). W tym kontekście wiedza nie jest kategorią neutralną aksjologicznie – staje się obowiązkiem moralnym i społecznym, obejmującym odpowiedzialność za siebie, za innych oraz za struktury wspólnotowe, w których podmiot funkcjonuje. Przenosząc tę ideę na grunt współczesnych rozważań o seksualności dziecięcej, można zauważyć, że temat ten często ulega społecznej marginalizacji, tabuizacji i epistemicznemu wyparciu, co znajduje swoje źródło nie tyle w złej woli dorosłych, ile w deficycie wiedzy i braku narzędzi do adekwatnej interpretacji rozwojowych przejawów seksualności dzieci (Beisert 1991; Zielona-Jenek, Chodecka 2010; Kościańska 2017). Brak wiedzy prowadzi w wielu przypadkach do reakcji nacechowanych lękiem, wstydem lub nadmiernym kontrolowaniem ekspresji dziecka. Jak zauważa Maria Beisert, seksualność w okresie dzieciństwa ma charakter rozwojowy, a nie patologiczny, i wyraża się m.in. poprzez eksplorację ciała, relacje emocjonalne oraz poznawanie siebie w relacji z innymi. Zamiast represyjnych strategii wychowawczych, konieczne jest podejście oparte na empatii, dialogu oraz zdolności dorosłych do tworzenia przestrzeni dla bezpiecznego i afirmatywnego rozwoju psychoseksualnego. W tym świetle sokratejska postawa epistemiczna, oparta na dialektycznym poszukiwaniu prawdy, samoświadomości i gotowości do rewizji własnych sądów, może być traktowana jako modelowa dla andragogicznego procesu uczenia się dorosłych. Edukacja seksualna przestaje być tu jedynie procesem transmisji treści – staje się praktyką etyczną i transformacyjną, prowadzącą do głębszego zrozumienia siebie i drugiego człowieka. To podejście wpisuje się w ideę uczenia się jako moralnego dojrzewania, które umożliwia dorosłym budowanie relacji opartych na otwartości, zrozumieniu i odpowiedzialnym towarzyszeniu dziecku w jego rozwoju.

Włączenie Pierre’a Bourdieu i Bronisława Malinowskiego do refleksji nad postawami dorosłych wobec seksualności dziecięcej nie wynika z bezpośredniego powiązania ich teorii z kategorią „postawy”, lecz z ich krytycznego potencjału w dekonstrukcji społecznych uwarunkowań myślenia i działania dorosłych. Obaj myśliciele – choć osadzeni w różnych tradycjach badawczych – umożliwiają pogłębioną analizę tego, w jaki sposób wiedza, normy i struktury społeczne wpływają na to, co dorośli widzą, rozumieją i dopuszczają w obszarze seksualności dziecka. Malinowski – jako antropolog kultury – pozwala spojrzeć na seksualność dziecięcą w perspektywie kulturowego zróżnicowania i historycznej zmienności norm. Jego refleksja podważa naturalizujące i esencjalistyczne narracje, wskazując, że to, co uznawane za „właściwe” lub „niestosowne” w kontekście cielesności dzieci, jest głęboko zakorzenione w lokalnych systemach symbolicznych i praktykach społecznych. Z kolei Bourdieu dostarcza narzędzi do analizy strukturalnych mechanizmów, które warunkują postawy dorosłych wobec seksualności dzieci – takich jak kapitał kulturowy, habitus, pole czy dystynkcja. Jego teoria pozwala dostrzec, że postawy dorosłych nie są wyłącznie kwestią jednostko-

wych przekonań czy preferencji, ale wynikiem złożonych procesów społecznej reprodukcji i symbolicznego różnicowania. Z tego względu Malinowski i Bourdieu zostali w niniejszym tekście potraktowani nie jako ilustracje typologii Malewskiego, lecz jako figury teoretyczne otwierające przestrzeń rozumienia, w jakich warunkach postawy wobec seksualności dzieci mogą się kształtować, różnicować i zmieniać.

Habitus i przestrzeń symboliczna: o uwikłaniu dorosłych postaw w logikę pola

Analiza postaw dorosłych wobec seksualności dziecięcej w perspektywie teorii Pierre'a Bourdieu pozwala na uwzględnienie relacyjnej i strukturalnej natury tych postaw oraz ich głębokiego zakorzenienia w przestrzeni społecznej, edukacyjnej i kulturowej. Pojęcia takie jak kapitał kulturowy i habitus, kluczowe w dorobku Bourdieu (1986, 1998, 2005, 2022), umożliwiają wgląd w mechanizmy reprodukcji norm i przekonań dotyczących seksualności, w tym seksualności dziecięcej, które są internalizowane przez jednostki w toku socjalizacji.

Kapitał kulturowy, rozumiany jako zgromadzony zasób wiedzy, kompetencji, wartości i nawyków, dystrybuowany nierównomiernie pomiędzy klasami społecznymi, wpływa na sposób, w jaki dorośli interpretują i reagują na temat seksualności. Jednostki wyposażone w wyższy kapitał kulturowy – najczęściej poprzez wykształcenie, dostęp do wiedzy naukowej i ekspozycję na zróżnicowane dyskursy – mają większą tendencję do przyjmowania postaw refleksyjnych, inkluzyjnych oraz edukacyjnie wspierających wobec dziecięcej ekspresji seksualnej. Z kolei osoby funkcjonujące w środowiskach o silnym zakorzenieniu w przekazach normatywnych i religijnych mogą przejawiać postawy oporu, moralizacji i tabuizacji.

Habitus – jako system uwewnętrznionych dyspozycji, stanowiących rezultat interioryzacji obiektywnych struktur społecznych – wpływa na sposób, w jaki jednostki reagują na zjawiska uznane za kontrowersyjne lub niejednoznaczne społecznie (Kłoskowska 2006; Reay 2004). W kontekście seksualności dziecięcej habitus może determinować zakres akceptowalnych interpretacji dziecięcych zachowań oraz gotowość do podjęcia dialogu na temat ich znaczeń. Dla wielu osób wychowanych w środowiskach konserwatywnych dziecięca seksualność pozostaje niewidzialna lub niepożądana, podczas gdy osoby funkcjonujące w środowiskach progresywnych są bardziej skłonne do jej rozumienia jako naturalnego etapu rozwoju psychoseksualnego (Beisert 1991, 2023; Kozakiewicz 1969).

W tym ujęciu, jak wskazuje Bourdieu, nie sposób analizować praktyk pedagogicznych – w tym również edukacji seksualnej – jako jednorodnych i uniwersalnych, bowiem są one osadzone w różnorodnych strukturach społecznych i wynikają z odmiennej pozycji klasowej (Bourdieu 2005: 300). Krytykując uproszczone ideologie społecznego działania, które redukcją procesy edukacyjne do formy wszechogarniającej represji, Bourdieu podkreśla, że nierówności edukacyjne i wychowawcze wynikają z odmiennych warunków klasowych i kapitałowych.

Kładąc akcent na frustracje związane z każdą socjalizacją (poczynając oczywiście od frustracji seksualnych), znacznie silniej niż na specyfikę form przymusu bądź ograniczenia, które - nawet w przypadku najbardziej podstawowych - dotyczą w różnym stopniu różnych klas społecznych, ideologie te prowadzą do zgodnego oskarżenia działania pedagogicznego pojmowanego jako niezróżnicowane działanie represyjne i równocześnie do ekumenicznej rewolty przeciwko działaniu represyjnemu „społeczeństwa”, zredukowanemu do impresjonistycznego nakładania się wizji hierarchii politycznych, ekonomicznych, biurokratycznych, uniwersyteckich i rodzinnych (Bourdieu 2005: 300).

Mechanizm dystynkcji – odróżniania się poprzez gusty, styl życia i postawy – działa również w obszarze seksualności. Normy regulujące „odpowiednie” zachowania seksualne są zróżnicowane klasowo: elity społeczne formułują je w sposób zniuansowany, symboliczny, często oparty na retoryce autonomii i indywidualizmu, natomiast klasy niższe odwołują się częściej do wspólnotowych i tradycyjnych wzorców moralnych (Skeggs 2004; Savage, Bagnall, Longhurst 2005). Szczególnie interesujący jest przykład awansujących drobnomieszczan, którzy – jak zauważa Bourdieu (2022: 431–432) – bywają rygorystyczni w zakresie wychowania, edukacji i seksualności, traktując normatywność jako narzędzie zabezpieczenia własnej pozycji, a jednocześnie potrafią przyjąć postawy pragmatyczne, jeśli określone praktyki (np. antykoncepcja) sprzyjają realizacji ich aspiracji społecznych.

Można upatrywać dowodu na to w fakcie, że awansujący drobnomieszczanie, którzy okazują się zazwyczaj o wiele bardziej rygorystycznie nastawieni niż pozostałe klasy (w szczególności w tym, co dotyczy edukacji dzieci, ich pracy, ich wypraw, ich lektur, ich seksualności itd.), mogą, nie popadając w sprzeczność, przyjąć postawę o wiele mniej rygorystyczną niż ta, która cechuje moralność dominującą i przypada w udziale frakcjom klasy dominującej najbardziej do niej przywiązanych, traktujących ją jako „kwestię zasady”, gdy rozważane praktyki, takie jak przerwanie ciąży lub dostęp nieletnich do środków antykoncepcyjnych, mogą zostać wykorzystane jako środki awansu (Bourdieu 2022: 431–432).

Tym samym moralność jawi się nie jako uniwersalna wartość, lecz jako konstrukt klasowy – zróżnicowany, uwarunkowany i strategicznie negocjowany. Seksualność dziecięca – jako obszar silnie normowany – staje się przestrzenią symbolicznej walki o definicje normalności i dewiacji. Jak pokazuje analiza pól społecznych, to właśnie w dyskursach publicznych, edukacyjnych i politycznych dochodzi do rywalizacji między konserwatywnymi a progresywnymi systemami wartości. Włączenie refleksji nad kapitałem kulturowym i habitusem do analizy postaw dorosłych wobec seksualności dziecka umożliwia rozpoznanie, że te postawy nie są ani neutralne, ani naturalne, lecz są efektem społecznej reprodukcji i indywidualnych strategii adaptacyjnych.

Wreszcie – zgodnie z krytycznym potencjałem teorii Bourdieu – także badacz, analizując postawy dorosłych wobec seksualności dziecięcej, nie może pozostawać poza strukturą. Jego własne przekonania, wartości, kategorie analityczne oraz język

interpretacji są produktem jego habitusu i kapitału kulturowego. Tylko poprzez refleksyjność epistemologiczną – rozumianą jako świadomość usytuowania poznawczego – możliwe jest przeprowadzenie analizy, która nie reprodukuje uprzedzeń poznawczych i umożliwia dostrzeżenie złożoności badanego zjawiska (Bourdieu 2013).

Relatywizm norm i edukacja seksualna: perspektywa Malinowskiego

Normy kulturowe i społeczne stanowią istotny czynnik kształtujący postawy dorosłych wobec seksualności, relacji społecznych i procesu wychowania. W refleksji nad tymi zjawiskami szczególnie wartościowe są ustalenia Bronisława Malinowskiego, którego dorobek antropologiczny, osadzony w paradygmacie funkcjonalizmu kulturowego, ujmując normy jako mechanizmy regulujące funkcjonowanie społeczeństw (1987: 207–232). Normy nie tylko zapewniają spójność społeczną, ale również wyznaczają granice ekspresji seksualnej, porządkując przekaz wartości w ramach instytucji takich jak rodzina, religia czy szkoła. Malinowski podkreśla, że normy funkcjonują jako wzorce postępowania służące integracji wspólnoty. Jak pisał: „im lepiej rozumie się jakiś zwyczaj, tym bardziej staje się jasne, że nie jest on luźno związany ze swoim kontekstem, iż nie da się go łatwo od niego oddzielić jak skamienieliny od skały, lecz że jest organicznie związane z resztą kultury” (Malinowski 1987: 211). Tym samym wskazywał, że każde zjawisko normatywne zyskuje sens dopiero w odniesieniu do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, a jego analiza wymaga uwzględnienia zależności między strukturą społeczną, systemem wartości i praktykami życia codziennego. Relatywizm kulturowy, charakterystyczny dla podejścia Malinowskiego, podkreśla znaczenie lokalnych uwarunkowań w definiowaniu tego, co uznaje się za akceptowalne bądź tabu. Na przykład jego obserwacje społeczności Wysp Trobrianda (Malinowski 1984, 1987) pokazały, że otwarte podejście do seksualności, charakterystyczne dla tych kultur, wyraźnie kontrastowało z normami zachodnich społeczeństw. Takie ujęcie pozwala dostrzec, że postawy dorosłych wobec seksualności są formowane w ramach określonych systemów znaczeń, które nie mają charakteru uniwersalnego, lecz kulturowo zmienny. Normy te odgrywają również znaczącą rolę w edukacji dorosłych – wyznaczają, jakie treści uznaje się za stosowne, a jakie za kontrowersyjne. Malinowski zauważał, że edukacja nie jest wyłącznie transmisją umiejętności praktycznych, lecz także procesem internalizacji norm i wartości. Może ona zarówno podtrzymywać *status quo*, jak i inicjować zmiany kulturowe, prowadzące do większej inkluzywności i poszerzenia granic akceptowalności społecznej. W tym sensie edukacja seksualna dorosłych staje się przestrzenią potencjalnych transformacji, w której możliwe jest przededefiniowanie uprzedzeń i stereotypów związanych z cieleśnością i tożsamością. Malinowski w książce *Seks i stłumienie w społeczności dzikich* analizuje znaczenie struktur rodzinnych w kształtowaniu postaw psychicznych jednostek (Malinowski 1987: 22–23). Podkreśla, że napięcia i emocje przeżywane przez dziecko w relacjach rodzinnych – niezależnie od tego, czy mają charakter jawny czy

nieświadomy – mają wpływ na dalsze funkcjonowanie społeczne. Kompleks rodzinny, jak pokazuje Malinowski, nie jest zjawiskiem uniwersalnym, lecz wynika ze specyfiki społecznych form życia grupowego, takich jak model rodziny nuklearnej. Współczesne zmiany w strukturach rodzinnych – obecność rodzin patchworkowych, jednorodzinnych czy LGBTQ+ – pokazują, że freudowski model wymaga rewizji. W tym kontekście edukacja seksualna powinna uwzględniać wielość form rodzinnych oraz różnorodne doświadczenia wychowawcze. Postawy takie jak wstyd, lęk czy otwartość na różnorodność seksualną można analizować jako efekty wcześniej ukształtowanych struktur emocjonalnych i normatywnych, które oddziałują także w dorosłości. Zgodnie z teoriami andragogicznymi (Kolb 1984) dorośli uczą się poprzez refleksję nad własnymi doświadczeniami. Tym samym edukacja seksualna dorosłych może stanowić formę krytycznego przewartościowania przekonań wyniesionych z dzieciństwa. Osoby socjalizowane w środowiskach represyjnych wobec seksualności mogą potrzebować edukacyjnego wsparcia, by rozpoznać swoje potrzeby, zaakceptować różnorodność i zmienić swoje nastawienie. Edukacja seksualna może w tym sensie pełnić funkcję quasi-terapeutyczną, umożliwiając jednostkom rekonstrukcję relacji z własną seksualnością. Malinowski wskazuje również, że psychiczne fundamenty wyniesione z dzieciństwa organizują podatność na wpływy społeczne oraz twórczość kulturową w obszarach takich jak sztuka, religia czy myślenie symboliczne (Malinowski 1984: 22–23). Z tej perspektywy edukacja seksualna staje się nie tylko procesem poznawczym, lecz także przestrzenią pracy nad sobą i własnym rozwojem.

Próba domknięcia

Zarówno refleksje Bronisława Malinowskiego, jak i koncepcje Pierre’a Bourdieu nie oferują gotowych odpowiedzi na pytanie, jak dorośli powinni rozumieć seksualność dziecięcą. Umożliwiają natomiast dostrzeżenie, jak głęboko postawy dorosłych są zakorzenione w systemach znaczeń, strukturach społecznych i nieświadomionych dyspozycjach wyniesionych z dzieciństwa oraz kultury. Pokazują, że to, co uważamy za naturalne czy moralne, jest często efektem socjalizacji, habitusu, wychowania – a nie autonomicznego namysłu.

Jednak zadaniem dorosłych – zwłaszcza tych, którzy pełnią role wychowawcze – nie jest jedynie odtwarzanie istniejących schematów. Wymaga się od nich czegoś więcej: gotowości do refleksji, do podjęcia ryzyka myślenia inaczej, do przekroczenia odziedziczonych granic normatywnych. W tym sensie postawy opisane przez Malewskiego – odkrywcy, projektanta i badacza – nie są jedynie typologią, ale wezwaniem do odpowiedzialności epistemicznej.

Być odkrywcą – to przyznać się do niewiedzy i rozpocząć proces uczenia się. Być projektantem – to świadomie budować przestrzeń wspierającą rozwój drugiego człowieka. Być badaczem – to podać w wątpliwość własne założenia, nawet te najgłębiej uwewnętrznione. Zatem Malinowski i Bourdieu pomagają zobaczyć, dlaczego jest trudno; Malewski – jak mimo wszystko można działać odpowiedzialnie.

Bibliografia

- Beisert M. (1991) *Seks twojego dziecka*, Poznań, Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Beisert M. (2023) *Rozwój seksualny w okresie dzieciństwa*, t. 1, *Praktyczna analiza teoretyczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, <https://doi.org/10.53271/2023.149>.
- Bourdieu P. (1986) *The Forms of Capital* w: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, J. Richardson (red.), Westport, CT, Greenwood Press, s. 241–258.
- Bourdieu P. (1998) *Practical Reason: On the Theory of Action*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Bourdieu P. (2005) *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Biłos, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu P. (2013) *Homo Academicus. Postłowie – Dwadzieścia lat później*, tłum. M. Janik, S. Królak, P. Szenajch, „Praktyka Teoretyczna”, nr 1(7), s. 31–50, <https://doi.org/10.14746/prt.2013.1.3>.
- Bourdieu P. (2022) *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wydanie nowe, tłum. P. Biłos, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bruner J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, <https://doi.org/10.4159/9780674251083>.
- Dec-Pietrowska J. (2023) *Edukacja seksualna w Polsce i systemach edukacyjnych wybranych krajów – modelowe rozwiązania i międzynarodowe inicjatywy*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(21), s. 69–82, <https://doi.org/10.15804/em.2023.02.05>.
- Dora M. (2013) *Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 101–107.
- Foucault M. (2000) *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Jewtuch K. (2020) *Współczesna edukacja seksualna dzieci i młodzieży w Polsce – rekonesans, diagnoza, perspektywy*, „Filoteknos”, nr 10, s. 470–480.
- Kehily M. J., Montgomery H. (2008) *Niewinność i doświadczenie. Historyczne podejście do dzieciństwa i seksualności*, tłum. M. Kościelniak, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, M. J. Kehily (red.), Kraków, Wydawnictwo WAM, s. 85–107.
- Kłoskowska A. (2006) *Wstęp w: Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania*, P. Bourdieu, J.-C. Passeron, tłum. E. Neyman, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 10–52.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2005) *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th ed., London–New York, Routledge.
- Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Kościańska A. (2017) *Zobaczyć łosia. Historia polskiej edukacji seksualnej od pierwszej lekcji do internetu*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Kozakiewicz M. (1969) *U podstaw wychowania seksualnego*, Warszawa, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Lew-Starowicz Z., Długołęcka A. (2006) *Edukacja seksualna*, Warszawa, Świat Książki.
- Malewski M. (1998) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Malinowski B. (1984) *Zwyczaj i zbrodnia w społeczności dzikich. Życie seksualne dzikich w północno- zachodniej Melanezji. Miłość, małżeństwo i życie rodzinne u krajowców z Wysp Trobrianda Brytyjskiej Nowej Gwinei*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malinowski B. (1987) *Seks i stłumienie w społeczności dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maxwell S. (2010) *Jak rozmawiać z dziećmi o seksie. Mądre wychowanie dzieci w świecie internetu i nowych technologii*, tłum. H. de Broekere, Poznań, Wydawnictwo Vesper.
- Platon (1999) *Menon*, tłum. W. Witwicki, Fundacja Wolne Lektury, oprac. na podstawie: Platon (1999), *Dialogi*, t. 1, Wydawnictwo Antyk, Kęty, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-menon.html> (dostęp: 10.06.2025).
- Platon (2005) *Hippiasz mniejszy*, tłum. W. Witwicki, Fundacja Wolne Lektury, oprac. na podstawie: Platon (2005), *Dialogi*, t. 1, Wydawnictwo Antyk, Kęty, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-hippiasz-mniejszy> (dostęp: 10.06.2025).
- Półturzycki J. (1999) *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ratkowska-Pasikowska J. (2020) *Ekspresja seksualna małego dziecka. Norma kliniczna a przekonania rodziców i nauczycieli*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-950-4>.
- Reay D. (2004) 'It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research, "British Journal of Sociology of Education", nr 25(4), s. 431–444, <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>.
- Rudolph J., Zimmer-Gembeck M. J. (2020) *Chroniąca rola rodziców – badanie jakościowe poglądów rodziców dotyczących zapobiegania wykorzystywaniu seksualnemu dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 19(2), s. 155–187.
- Savage M., Bagnall G., Longhurst B. J. (2005) *Globalization and Belonging*, London, SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781446216880>.
- Skeggs B. (2004) *Class, Self, Culture*, London–New York, Routledge.
- Smolińska-Theiss B. (2010) *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna”, nr 1, s. 13–26.
- Szołtysek E.A. (2003) *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria – metodyka – praktyka*, Wydawnictwo ESSE.
- Zielona-Jenek M., Chodecka A. (2010) *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ziman J. M. (1979) *Reliable Knowledge: An Exploration of the Grounds for Belief in Science*, New York, Cambridge University Press.
- Żeber-Dzikowska I., Wysocka-Kunisz M., Szydłowska A. (2016) *Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 4, s. 93–101.

O Autorce

Justyna Ratkowska-Pasikowska jest edukatorką i badaczką akademicką, specjalizującą się w edukacji, seksualności oraz studiach nad płcią. W latach 2020–2023 pełniła funkcję członkini Sekcji Metodologii Badań Pedagogicznych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i została wybrana na kolejną kadencję na lata 2024–2027. Jej doświadczenie międzynarodowe obejmuje m.in. stypendia badawcze na Uniwersytecie w Alcalá de Henares w Hiszpanii. Aktywnie uczestniczy w licznych projektach międzynarodowych, zarówno jako uczestniczka, jak i kierowniczka. Regularnie bierze udział w konferencjach naukowych w kraju i za granicą, prezentując swoje badania dotyczące m.in. problematyki seksualności małego dziecka, LGBTQ+, tożsamości płciowej oraz doświadczeń rodziców dzieci transpłciowych.

Justyna Ratkowska-Pasikowska is an educator and academic researcher specializing in education, sexuality, and gender studies. From 2020 to 2023, she served as a member of the Methodology of Pedagogical Research Section of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and was re-elected for another term from 2024 to 2027. Her international experience includes research scholarships at the University of Alcalá de Henares in Spain. She actively participates in numerous international projects, both as a member and a leader. She regularly attends academic conferences in Poland and abroad, presenting her research on topics such as early childhood sexuality, LGBTQ+ issues, gender identity, and the experiences of parents of transgender children.

Bolesław Niemierko* 

Why Do Teachers Dislike Educational Theory?

Abstract

Scientific theory holds a dual significance in education: substantive, as it provides learning content, and instrumental, as it explains the process of mastering it. In this second role, it becomes the subject of ongoing doubts, debates, trials, and fascinations. Educational theorists spare no effort in attempting to match the methodological rigor of the natural sciences, yet their achievements in this regard are often heavily questioned by practitioners. The author of the article examines these controversies within the unique context of Poland, a Central Eastern European country still affected by authoritarianism. In an increasingly globalized world, cultural differences between social functions and their executors are, in the author's view, becoming more pronounced.

Keywords: pedagogical theories, teacher, didactics.

Dlaczego nauczyciele nie lubią teorii pedagogicznej?

Abstrakt

Teoria naukowa ma w edukacji podwójną doniosłość: treściową, gdyż wytwarza materiał uczenia się, i instrumentalną, gdyż objaśnia przebieg jego opanowywania. W tej drugiej roli jest obiektem nieustannych wątpliwości i sporów, prób i zauroczeń. Teoretycy edukacji nie szczędzą wysiłku, by dorównać metodologicznie naukom ścisłym, ale ich osiągnięcia w tym zakresie są mocno kwestionowane przez praktyków. Autor artykułu analizuje te kontrowersje w szczególnej sytuacji Polski, kraju Europy Środkowowschodniej wciąż doświadczanego autorytaryzmem. Jego zdaniem, w coraz bardziej zglobalizowanym świecie nabierają wyrazu różnice kulturowe pomiędzy funkcjami społecznymi i pomiędzy ich wykonawcami.

Słowa kluczowe: teorie pedagogiczne, nauczyciel, dydaktyka.

Article received: 18.11.2024; accepted: 14.12.2024.

* SWPS University.

Three didactics

Let us start the analysis with the differences in the understanding of didactics as a fundamental discipline of school pedagogy focused on guiding the learning of groups of students. Schools use educational systems that are purposeful arrangements of didactic situations, and in each situation students, teacher, educational content, didactic equipment and educational organization interact (Okoń 1971). The three initial factors form the central group of components of a teaching situation – simplifying, we can say that in education, “someone is always teaching someone something.” The other two factors form a subsidiary, technological group.

For many centuries, educational systems have used the didactics of the teacher, emphasizing the teacher’s competence, commitment and methodology for the transmission of knowledge, skills and behavioral patterns. We call such systems traditional today, although they are still alive and present in the beliefs of many educators. The foundation of the teacher’s didactics was the eighteenth-century views of Johann Friedrich Herbart (1806), imbued with Prussian pro-state thought (Nawroczyński 1967). The authoritarian inclinations of the teacher’s didactics, making him an obedient functionary of the educational authorities, ensured its political validity.

The twentieth-century surge of scientific knowledge impacting the functioning of developed world societies resulted in a shift of focus from the figure of the educator to the content of school education, leading to the establishment of content didactics (Kruszewski 1987: 206). Above progressivism, drawing energy from the pedagogical talents of teachers, essentialism prevailed, as a careful study of the structures of scientific disciplines. An attempt was made to substitute the teacher with a programmed text, wherein each segment of information was accompanied by an assessment task designed to evaluate comprehension, and, in the case of an incorrect response, to prompt the student to revisit the material. These were big demands. Hopes of motivating students with programmed teaching failed, but essentialism raised the position of subject didactics and increased the participation of scientists in their development, which influenced the expansion of educational content. The student must acquire it by their own means, and programmed texts remained useful in acquiring passive, reproductive knowledge (Kupisiewicz 1970).

We are currently experiencing a period of secondary personalism in education in the form of the psychologization of education, brought about by the digital revolution in information and communication technologies and the maturation of societies into democracies (Niemierko 2024a). Psychology offers us models of learning that replace behaviorism, which justified school routines by perpetuating the relationship between stimulus and response. Habits are no longer the crown of learning. Positive psychology (Seligman 1975), oriented to what is good in the nature and situation of people, rather than to combat errors and deficits, is gaining importance. The permanence orientation has given way a development orientation (Dweck 2013). The didactics of the student, supported by the diagnosis of their

innate and acquired characteristics, enters the field of teacher didactics and didactics of educational content. However, these three didactics must coexist, and distinguishing between them will help us understand the controversy over the role of pedagogical theory.

Pedagogical theory and practice

European culture has Hellenistic roots and strong Enlightenment traditions in the form of the dominant role of theories as systems of scientific knowledge about particular areas of phenomena. In Oriental and Anglo-Saxon countries, on the contrary, practice, activity that transforms natural and social reality, is valued most highly. These two tendencies compete in education not only in diverse national cultures (Nisbett 2003), but also in workshop activities. When we hear “it’s a theory!” in the teachers’ room, our interlocutors usually want to point out the unreality of a given proposal in the material and environmental situation of the school, rather than the scientific maturity of the statement. The reality in which a teacher operates is always more complicated than the assumptions made in pedagogical theories.

This disconnect is undesirable, so building a link between theory and practice has long been addressed in education. This was initiated by John Dewey in the United States (1916, 1963), and continued in Poland by Konstanty Lech (1969). However, there were characteristic differences between the two approaches. In American education, the slogan of “implementing theory into practice” and thus improving practice was put forward, while in Polish education the slogan of “combining theory with practice” was put forward, proving the usefulness of theory. In the former case, the theory was designed to strengthen free-market capitalism, and in the latter – to revive socialist dogma. Each approach advocated a plurality of educational activities.

The worldwide body of didactic thought was put together by Wincenty Okoń (1967) into four ways of learning: through assimilation, discovery, experience and action. From theory to practice leads the assimilation and discovery of the laws that govern our reality. The assimilation of ready-made knowledge is sometimes quantitatively efficient, but it is the discovery that makes it emotionally vivid and operative. On both paths, applying theory to analyze, interpret and transform reality requires a great deal of intellectual effort on the part of the student. From practice to theory leads the experiencing and action triggered by the student’s needs. Through theory, their emotions can gain clarification and actions can be improved. These paths are longer, but more strongly individualized than the previous two. In order to increase the effectiveness of school education, Okoń recommended multilateral education, parallel by four ways. Today, we are inclined to support each of the established types of learning and encourage its representatives to try additional ways (Niemierko 2021: 21–27).

Teacher learning

The four ways of learning differentiate not only students, but also teachers, who have certain innate dispositions, for example, when it comes to temperament, as well as experience acquired in the course of pedagogical studies and professional work (Niemierko 2021: 53-56). Assimilation of knowledge results in a proceduralist type, ready to reproduce the patterns encountered and stick to the rules set by authorities. Discovery multiplies personal knowledge and shapes the personality of the theorist, verifying this knowledge carefully. Experiencing provides insight into the emotions of the pupils, which gives the teacher the characteristics of an intuitionist. Action is the lifestyle of a risk-taker who is not afraid of challenges, values experimentation and treats their work as an adventure.

A teacher's learning type is their educational mental resource (Niemierko 2024b). How they respond to the difficulties of their work, the novelties of the academic discipline and the original ideas of their students affect their students in two ways:

- by consciously or unknowingly imitating teachers with a type of learning similar to their own,
- by treating teachers who manifest a different cognitive style as a developmental challenge to themselves.

The proceduralist teaches young people respect for systematic effort and for the achievements of previous generations. It is not only the implementation of tasks, but also submission to the educational system. In previous centuries, a student's inability to follow the curricular trail ended in repeating a year, dropout or sifting out a student, but nowadays we try to help them through extra classes. This help requires work from both sides.

The theorist teaches young people to build theories: formulate assumptions, conduct reasoning, systematize claims, and test conclusions. This requires students to restrain their impetuosity and focus on the content of their chosen concepts. Precision of thought must be achieved by the combined efforts of student and teacher, and no expression of thought should be considered final. Theorists are indispensable in leading science circles and preparing candidates for subject Olympiads.

An intuitionist is able to transform students' current interests into a motivation to learn their subject. To do this, they must have a good knowledge of the students' social environment and daily life, as well as empathy, the ability to empathize with the emotions and ways of reasoning of young people. They must refrain from judging their attitudes and become a natural leader, a person with a strong influence on the group's activities. Intuitionists focus on its members, on their value systems, rather than on their own goals and inclinations.

The risk-taker teaches young people to seek truth and efficiency. They find errors in their students' reasoning – and their own, which constitutes an attractive intellectual experience. They have many ideas for making their classes more interest-

ing and constantly check to see if they enliven their interaction with students. When they run out of ideas, they feel fatigue and, years later, professional burnout.

The typology of teachers allows us to appreciate the humanistic component of educational processes. Humanism is a preference for the value of human beings treated subjectively, and in education – respecting the feelings and views of all stakeholders in these processes. Social sciences interpret group regularities, which is not enough to understand pedagogical theories imbued with humanism. We need interdisciplinary empirical research on the perceptions of these theories.

Research design

Many school teachers of various levels – including the author of this article – and educational activists have offered their insights into the role of pedagogical theories in the activities of educational institutions, but the problem is far from solved. A wide-ranging study of these phenomena would probably have political overtones that educational authorities may fear. However, as the democratization of societies progresses, it becomes feasible to verify the hypotheses presented here, with a brief justification.

Politicians treat education as a tool for social change. To consolidate their influence, they invoke selected economic, social and pedagogical theories. This was the case with Marxism-Leninism and Pavlov's physiology, the foundations of socialist pedagogy (Kairov 1950) in force for several decades in Poland. Contemporary attempts have also been made to use schools to promote certain religious and anti-European ideas. Geopolitics treats science instrumentally, including especially its social and humanistic disciplines, without regard to the damage done to nations and these disciplines.

Educational authorities prefer the uniform school model. This model (uniform school system) is based on the assumption that all students in the psychological norm can achieve similar achievements, accurately predicted by the program of successive grades and levels of the education system, and that educational and didactic failures have specific causes, which, when detected in time, can be removed by pedagogical means. Such a view facilitates the management of the system, transfers responsibility to subordinate units, and allows education to be used for political purposes.

The psychological education of most teachers is marginal. It accounts for only a few percent of the content of the courses they take, and only early childhood education specialists have more. In the course of their apprenticeship, teacher candidates mainly practice the presentation of material, and there is not enough time for psychological interpretations of students' situations. Psychologists are too few in schools to participate in lessons and improve educators' competence in diagnosing and supporting students' mental resources. Only a born theorist-discoverer uses professional situations to learn the psychology of education.

Teachers recognize the methodological weakness of pedagogy. Its subject matter is complicated because it is difficult to identify student populations

that are homogeneous in terms of emotional and cognitive achievement. Psychometric estimates of these achievements are inaccurate and unreliable. It would be useful to see how their low accuracy is experienced by teachers in different school subjects and stages of education. The sciences, solidly studied as part of professional preparation (pre-service education), can contrast with the knowledge gained through in-service education of teachers.

Developers of pedagogical theories underestimate the labor-intensive nature of implementations. This refers to didactics personalization projects. Tutoring schools and tutorials require the multiplication of teaching staff several times over (Czekierda et al. 2018; Sarnat-Ciastko 2015). When such flamboyant ideas as formative assessment, for example, which provides data for individualizing learning and teaching, are implemented as statutory obligations of the school, they turn into detailed electronic recording of progress. The bureaucratization of pedagogical theory implementations is the bane of education.

Education thrives on allowing diversity. The personalities of stakeholders, students and teachers, as well as their out-of-school situations, are diverse, but attempts to apply learning typologies more widely, to go beyond the rituals of knowledge acquisition and the proceduralist teacher (Lewowicki 1977), have been abandoned in Poland as a result of the needs of political transformation. Our teachers associate pedagogical theories with the political stance prescribed by the authorities, and do not feel empowered to create theories of their own and to experiment with their implementation. National pedagogical journals are attempting to overcome this sense of powerlessness.

Democratization provides an opportunity for pedagogical theory. Democracy means taking care of the livelihood of citizens and acting for the common good. In such a system, the danger of misusing pedagogical theory to subjugate subordinates diminishes. It is unfortunately developed slowly and inconsistently, hampered by the selfishness of individuals and social groups (Mohaddam 2016), because we are not born with a readiness for collective decisions or respect for the weak. Schools can teach students and teachers such attitudes, but it is still exceptional heroism (Staroń 2020).

The tensions between theory and practice inherent in pedagogical processes may have counterparts in other social sciences and humanities. It seems worth addressing.

Bibliography

- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (2018) *Tutoring – teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa, Wolters Kluwer Polska.
- Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Macmillan Company.
- Dewey J. (1963) *Experience and Education*, New York, Collier Books.
- Dweck D. (2006) *The New Psychology of Success*, New York, Random House Publishing Group.

- Herbart J. F. (1806) *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen, bey Johann Friedrich Röwer.
- Kairow I. (ed.) (1950) *Pedagogika*, Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Kruszewski K. (1987) *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kupisiewicz C. (1970) *Nauczanie programowane*, ed. 2, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lech K. (1969) *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lewowicki T. (1977) *Indywidualizacja kształcenia : dydaktyka różnicowa*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Moghaddam N. (2016) *The Psychology of Democracy*, Washington, American Psychological Association Press.
- Nawroczyński B. (1967) Wstęp in: *Pisma pedagogiczne, Jan Fryderyk Herbart*, B. Nawroczyński (ed.), trans. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Niemierko B. (2021) *Diagnostyka edukacyjna. Wydane rozszerzone*, ed. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko B. (2024a) *Przebudowa edukacji w XXI wieku*, „Dyrektor Szkoły”, no. 4 (364).
- Niemierko B. (2024b) *Zasoby psychiczne nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, no. 7–8 (367).
- Nisbett R. E. (2003) *The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think Differently... and Why*, New York, Free Press.
- Okoń W. (1967) *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Okoń W. (red.) (1971) *System dydaktyczny*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Sarnat-Ciastko A. (2015) *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Seligman M. E. P. (1975) *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, San Francisco, W. H. Freeman.
- Staroń P. (2020) *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem*, Warszawa, Wydawnictwo Agora.

About the Author

Bolesław Niemierko – a pedagogue specializing in general didactics, educational measurement issues, and the methodology of pedagogical research. His primary interests focus on the psychological and pedagogical principles of the learning process and the methods for assessing and evaluating students’ achievements. He is the author of numerous publications, including textbooks on educational diagnostics, achievement assessment systems, and test theory. A pioneer in the application of student achievement tests, he is also a critic of the misuse of these tests and their results. He served as both organizer and scientific patron of national studies on school achievements conducted as part of the project of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), with results published in multiple volumes in Poland and abroad. He has been a Fulbright Scholar at the University of California, Los Angeles, and has received grants from IREX and the

Kosciuszko Foundation. Twice awarded the Scientific Prize of the First Faculty of Social Sciences of the Polish Academy of Sciences in the fields of pedagogy and psychology, he was also a long-time Chair of the Scientific Committee of national conferences organized by the Polish Association for Educational Diagnostics.

Bolesław Niemierko – pedagog specjalizujący się w dydaktyce ogólnej, problematyce pomiaru dydaktycznego oraz metodologii badań pedagogicznych. Jego główne zainteresowania dotyczą prawidłowości psychologicznych i pedagogicznych procesu uczenia się oraz metod sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów. Autor licznych publikacji, w tym podręczników poświęconych diagnostyce edukacyjnej, systemom oceniania osiągnięć uczniów i teorii testów. Jest pionierem zastosowań testów osiągnięć uczniów, a zarazem krytykiem nadużyć związanych z wykorzystywaniem tych testów i ich wyników. Organizator i patron naukowy ogólnopolskich badań osiągnięć szkolnych realizowanych według projektu International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), których wyniki zostały opublikowane w kilkunastu tomach w kraju i za granicą. Stypendysta Fulbrighta na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles, organizacji IREX i Fundacji Kościuszkowskiej. Dwukrotny laureat nagrody naukowej Wydziału I Nauk Społecznych PAN w zakresie pedagogiki i psychologii. Wieloletni przewodniczący komitetów naukowych krajowych konferencji Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.



Bogusław Śliwerski* 

On the Evolution and Problems of Defining General Pedagogy in Pedagogical Lexicography

Abstract

The article addresses the issue of the evolution of the status of pedagogy in the Polish context. Historically, the boundaries between general pedagogy and its subdisciplines, such as the theory of education, have become blurred, reflecting changes in research dynamics and socio-political transformations. After 1989, discussions on the identity and methodology of general pedagogy were replaced by broader debates on the identity of pedagogy as a discipline. The article highlights the challenges in analyzing contemporary and historical literature on general pedagogy, particularly in the context of hidden ideological influences or undisclosed worldviews of authors. General pedagogy, as a foundation for empirical and theoretical research, is aimed at understanding education. This knowledge contributes to identifying the relationship between scientific and everyday conceptualizations of education, especially in the context of systemic transformation and cultural changes. It thus calls for the revision and enhancement of the framework of general pedagogy to address contemporary challenges and developmental barriers effectively.

Keywords: general pedagogy, educational theory, identity of the discipline.

O ewolucji i problemach definiowania pedagogiki ogólnej w leksykografii pedagogicznej

Abstrakt

Artykuł celuje w zagadnienie ewolucji statusu pedagogiki w kontekście polskim. Historycznie granice między pedagogiką ogólną a subdyscyplinami, takimi jak teoria wychowania, uległy zatarciu, co odzwierciedla zmiany w dynamice badań oraz transformacje społeczno-polityczne. Po 1989 roku dyskusje na temat tożsamości i metodologii

Article received: 6.01.2025; accepted: 11.02.2025.

* University of Lodz.

pedagogiki ogólnej ustąpiły miejsca szerszym debatom o tożsamości pedagogiki jako dyscypliny. W artykule podkreślono trudności w analizie współczesnej i historycznej literatury poświęconej zagadnieniu pedagogiki ogólnej, zwłaszcza w kontekście ukrytych wpływów ideologicznych lub nieujawnionych światopoglądów autorów. Pedagogika ogólna, jako podstawa badań empirycznych i teoretycznych, ukierunkowana jest na poznanie wychowania. Wiedza ta przyczynia się do identyfikacji relacji między naukowym a potocznym pojmowaniem wychowania, szczególnie w kontekście transformacji systemowej i zmian kulturowych. Wnosi tym samym postulat rewizji i doskonalenia ram pedagogiki ogólnej, aby sprostać współczesnym wyzwaniom i barierom rozwojowym.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, teoria wychowania, tożsamość dyscypliny.

Introduction

In the numerous attempts and internal classifications of pedagogy as a science, which are made most often from a positivist perspective, educational theory occupies a place equivalent to general pedagogy as one among its many detailed sub-disciplines. From the mid-twentieth century onwards, not only did the distinctions between the two begin to fade, but a noticeable shift in the dynamics of their development also took place. There was a clear inhibition of research work in the area of general pedagogy in favor of greater interest in theories of upbringing, despite the methodological rapprochement between them (Śliwerski 2019).

Emerging from general pedagogy as one of the first pedagogical sub-disciplines of the period of the People's Republic of Poland, it was referred to as the theory of general upbringing (Muszyński 1977) or the theory of field upbringing, such as the theory of aesthetic upbringing (Wojnar 1980), the theory of patriotic upbringing (Kotłowski, 1976), and the theory of physical upbringing (Demel 1980). Thus, it is difficult to separate the ongoing dispute on the pages of scientific journals or monographs on the methodological and theoretical identity of pedagogy, which occurred after Poland regained full political sovereignty in 1989, from the scientific works of authors who exclusively addressed the status of educational theory as a separate pedagogical sub-discipline. This, however, made the discussion of general pedagogy disappear and be replaced by research on the identity of pedagogy as a science (ed. Kwiatkowska 1994).

While there is no problem in undertaking studies of scientific literature whose authors are no longer alive, but were a source of pedagogical mastery at the time of their own life and work, it is much more difficult to take into account the latest sources whose authors or heirs to their thought are alive, having the opportunity to respond to the reception of their works or further develop them. Their pedagogy need not at all be a state of closed knowledge. The selection of specific sources of knowledge is undoubtedly determined not only by their researcher's own skill, but should also take into account the distance, as far as possible, from the analyzed state

of knowledge with the full recognition and humility that this is probably neither the only, nor the exclusion of any other take on the analysis of the state of general pedagogy. However, it is necessary to adopt a criterion for conducting a study of the literature on this subject. This is because the optics of viewing dissertations in general pedagogy from the point of view of the descriptive-postulatory approach, as locating them in a specific historical, systemic era, and therefore also determined by legal and political processes, are changing. And the most difficult to take into account in the study of the third approach to the mastery of general pedagogy, since not every author reveals their own credo, their own worldview or ideological perspective in the construction of this pedagogy, since some present their dubio, and therefore hidden metanorm in it.

Various pedagogical “theories” and “discoveries” mask their political face either with slogans of social solidarity, “civic upbringing”, “state upbringing”, “national upbringing”, etc., or by claiming that children cannot be brought up in a certain direction, that a “political” or “ideological” direction in upbringing distorts them, because it breaks their individual development, which is a purely “spontaneous” process, the only one and, as a result, of the greatest value for the development and formation of an undefined, rather abstractly conceived human “personality” (Wołoszyn 1964: 400).

From the perspective of the reader, dissertations in general pedagogy are probably also taken into account in those studies, which are characterized by proximity to their spiritual life, internal anthropological-cultural and axiological formation, and not just reception in the intellectual sphere. Each generation of academic pedagogues is faced with the challenge or obligation to make a sovereign decision about whom and whose works they consider relevant to their pedagogical research, let alone when it comes to referring to the definition of this scientific sub-discipline. The Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, which has been operating in the country since 1954, was not and is not – despite its membership – a body that, after 1989, would oblige pedagogues to accept, prefer or exclude an existing or for some time absent (someone else’s) definition of general pedagogy. This article does not constitute a synthetic analysis of the evolution of dissertations and scholarly schools of Polish general pedagogy, as this requires a separate and much broader treatment, so the subject of analysis remains only works from pedagogical lexicography and academic textbooks. Therefore, significant and synthetic treatises of the author’s approach to general pedagogy, represented by such scholars, creators of scientific schools in this discipline, as Andrzej Bogaj (ed. 2001), Krystyna Duraj-Nowakowa (1992; 1997; 2005), Janusz Gnitecki (1989a; 1989b; 2006), Teresa Hejnicka-Bezwińska (1989; 1994; 1996; 1997; 2008; ed. 1995), Andrea Folkińska (1983), Sergiusz Hessen (1931), Karol Kotłowski (1964), Stefan Kunowski (1981; 2000), Robert Kwaśnica (1987), Astrid Męczkowska (2006), Zygmunt Mysłakowski (1964; 1970), Andrzej Niesiołowski (2017), Marian Nowak (1999), Stanisław Palka (1999; 2003; 2018), Paweł Piotrowski (2012; 2019), Andrzej Pluta (1996; ed. 1997), Stanisław Podoleński (1921), Andrzej Ryk (2012), Roman Schulz (2003; 2007; 2009;

2016; 2018; 2020), Kazimierz Sośnicki (1946; 1949), Bogusław Śliwerski (2009; 2010; 2012; 2020), Lech Witkowski (2007a; 2007b; 2009; 2013; 2018) or Lucjan Zarzecki (1922).

The origins of the lexicographic approach to general pedagogy

Scientific treatises on the essence and conditions of upbringing were written before the establishment of the first chairs or pedagogical institutes in the Polish lands under the partitions (e.g. Seredyński 1868; Kulczyński 1911; Kupisiewicz 2012), but I leave this subject of research to the historians of upbringing. I will note, however, that in 1868 Władysław Seredyński published a dissertation in Lviv, which today we would undoubtedly assign to general pedagogy, and not to the theory of upbringing, since it contains the term “pedagogy” in its title. This is because its author – a philosopher, historian – created his own system of general pedagogy to provide a basis for the education of young people preparing for the teaching profession. As he wrote:

I give, therefore, an organic work, which, if for the public spoiled with literary delicacies, after all, cannot be without a certain allure, then for the teaching establishments now about to enter into life, it can become a desirable phenomenon. The physiology of the body with an anthropological outline – the physiology of the spirit with logic – pedagogy – didactics – and finally the history of upbringing, this is a series of sciences exhaustive of pedagogy. From such a series we present the third volume in the belief that it most clearly illuminates our view and will direct the lecturers to accurately apply the lectures of the rest of the sciences according to our view of things (Seredyński 1868: VIII).

Also published by the author – Leon Kulczyński – in the form of a book edition was the article *General Principles of Pedagogy: A reprint of the article of the Warsaw Educational Encyclopedia – with minor revisions* (1911) [original: *Ogólne zasady pedagogiki: Przedruk artykułu Encyklopedyi Wychowawczej Warszawskiej – z małemi poprawkami*], which contains writing on, among other things, the psychological and ethical bases for practicing the goals of upbringing:

Serious pedagogy, however, must, out of duty, speak about them, must deal with them, because the upbringing of youth is too serious a matter to leave anything in it to uncertainty or on the sidelines. It cannot be indifferent to, how the moral side will be arranged, it must be clear what it is necessary to strive for and clearly mark its direction and lead the youth; it must consider what qualities the will should have, what directions are desirable so that a person's life becomes the best possible (Kulczyński 1911: 30).

In the Handy Encyclopedia of Pedagogy edited by Feliks Kierski, which was published in 1925 in Lviv and Warsaw, the concept of general pedagogy was included in the

category “Pedagogy,” and thus, being a part of it, general pedagogy “is a normative science, like logic or ethics. Its task is to demonstrate the most general educational ideals that should be put into practice” (Kierski 1925: 369). Historiographical studies of education and upbringing in Poland in the years 1918-1939 do not show that educational politicians were guided by general pedagogy conceived in this way as postulating educational ideals, and thus intended to constitute a kind of “conscience of the nation” in the sphere of incorporating the works of its authors into educational practice.

“The first years after regaining independence were marked by discussions and various initiatives aimed at the development of Polish science” (Szulakiewicz 2000: 31). It was a period of focusing attention on the metahistorical reconstruction of the guiding ideas in the studies of Polish authors of dissertations on the history of trends and directions in pedagogical thought, as well as the research undertaken in this context on the meaning of basic pedagogical concepts and the goals of education.

Sometimes this unity caused classification problems, because it was not always possible to separate the historical-pedagogical literature from the theoretical-pedagogical literature. This was the result of viewing contemporary phenomena in the context of their genetic development (Sztobryn 2000: 304).

Contemporary dilemmas of the need to define general pedagogy

After more than a century, we still have a problem when answering the question of what general pedagogy is and what is its scope and relationship with pedagogy in general and with other humanities and social sciences, since it does not make only upbringing the subject of its research. Therefore, should general pedagogy be narrowed only to the study of the phenomenon of upbringing, even in its broad connection with culture, civilization, world history, other sciences whose authors make upbringing, even fragmentarily or marginally, the object of their research? Is it, then, to study only the essence, scope, indicators of upbringing, in its connectivity with all pedagogical knowledge, but also with the other humanities, social sciences, or even technical sciences? Such an approach is exposed by Marian Nowak (1999) following Zygmunt Mysłakowski (1935), preceding this position with such an approach to the study of upbringing by the classics of general pedagogy, such as Henryk Rowid and Sergey Hessen, citing after the former:

On the other hand, „general pedagogy”:

- 1) carries out a selection of facts into significant and insignificant, repetitive and unique, essential and non-essential, foreground and background;
- 2) seeks to synthesize meaningful facts;
- 3) seeks to detect the role, or function, that education plays in the entirety of social life (Mysłakowski 1935: 701, after Nowak 1999: 45).

Understood in this way, the task(s) of pedagogy is not just to describe „up-bringing”, but an effort to „clarify the image of upbringing”. This effort calls for taking into account „special pedagogies” (we would say „detailed” to-day), which deal with individual areas of upbringing. „General pedagogy” has the task of tying these fields of upbringing into a whole, searching for what is common to them, synthesizing the material developed in the various branches of pedagogy and isolating the problems common to the various varieties of upbringing. For this reason, „general pedagogy” would be a very concrete aid to research in the various fields of upbringing, freeing their researchers from the need to create a general theory each time (Myslakowski 1935: 701, after Nowak 1999: 45).

Thus, M. Nowak affirms the state of theoretical knowledge about upbringing within the framework of intra- rather than interdisciplinary scientific research. However, going beyond the framework of pedagogy itself is possible, as long as, as he points out, pedagogy itself is a science open to other fields and disciplines of science. And if it is not? Can there be different general pedagogies, those that close within, within pedagogy itself, and those that go beyond it?

There is another reason for the systematic study of general pedagogy, including its definition. I am referring to the phenomenon of some authors’ departure from the Humboldtian academic culture in favor of an antagonistic (exclusionary) competitive attitude toward other dissertation authors in this discipline of pedagogical science. This attitude manifests itself in the silence, avoidance or omission in the education of pedagogues of dissertations in general pedagogy by authors other than themselves, in order – by exposing their own publications and/or by selecting only those accepted by themselves – to emphasize theoretical preferences or to make them exclusive, obligatory for students, including doctoral students. There are various reasons for this, although it happens, as in the case of Lech Witkowski, that criticism of someone’s dissertation or textbook in general pedagogy contains an insult to the slandered author. Should the term “pedagogy” really be introduced into circulation as indicating the faults of general pedagogy in Poland (Witkowski 2009: 601 et seq.)?

General pedagogy, as understood by Józef Górniewicz, is an element of both real reality, since it appears in the lexicography and structure of the sciences of education, and symbolic reality, being a part of theoretical knowledge that explains reality as its being.

Although a given partial knowledge organically belongs to a given field of science, deprived of this broader context in a new situation, it acquires both a new cognitive status and a different value in explaining a particular fragment of reality (Górniewicz, 1997: 7).

However, it is worth considering whether the scientific community of modern pedagogy is moving towards accepting, not so much valid for all researchers, any of the published definitions of this discipline of pedagogical sciences, or whether, due to the different sources of its establishment, it will remain with the maintenance of diverse approaches to general pedagogy.

In socialist Poland, there were no treatises on general pedagogy, as it was a science banned by the party in power since 1948. Therefore, did it survive as a sub-discipline of pedagogy in its structure, as existing academic textbooks or dictionaries should report? In the period of the People's Republic of Poland, there were textbooks whose editors, although they did not separate a separate part (chapter) on general pedagogy in the structure of pedagogy, but at least signaled its existence by including their own definition of this discipline of knowledge. This was done by Zofia Krzysztozek (1925-2018), writing in a textbook for teachers:

Pedagogy that deals with the analysis and description of external, objective life phenomena and the situation of man, living and acting in this world of phenomena, and from this analysis - deriving conclusions and tasks fundamental and general to education, is called *general pedagogy*. It is not difficult to see that this branch of pedagogy is both descriptive and normative. Descriptive tasks are of primary importance. Only on the basis of description and analysis of phenomena does pedagogy move on to specifying conclusions and defining tasks, and so it acquires a normative character (Krzysztozek 1968: 12).

The concept of general pedagogy in postwar pedagogical lexicography

During the People's Republic of Poland, the *Pedagogical Dictionary* was published only by Wincenty Okoń, recalling in 1975:

The pedagogical sciences so far in our country do not have any dictionary that would establish - according to some accepted convention - the meaning of the terms used within these sciences. It is understandable that the lack of a pedagogical dictionary is quite a handicap for authors and readers of works on pedagogy and education. Instead of referring to existing terminological proposals and possibly improving them, authors quite often use their own terminology or interpret accepted terms relatively freely. This leads to a far-reaching arbitrariness not found in any scientific discipline, which undoubtedly makes it difficult for readers of pedagogical works to read them (Okoń 1975: 5).

Although in the keyword "pedagogy" Okoń mentions general pedagogy as one of many separate pedagogical sciences, we do not find a definition of it. There are, however, other subdisciplines, such as adult, cultural, care, comparative, re-socialization and social pedagogy (Okoń 1975: 213-214). The revised and expanded second edition of this author's dictionary, as well as the third and fourth editions, did not include general pedagogy (Okoń 1981; 1992). The dictionary was expanded to include the concept of, among other things, general pedagogy only in the fifth edition, in the first decade of Poland's political transformation in 1996 (Okoń 1996).

Perhaps the publication of the *PWN Lexicon of Pedagogy* (2000) by Bogusław Milerski and Bogusław Śliwerski caused Okoń to include general pedagogy as a discipline of pedagogy for the first time in his new dictionary, which he published four years later. Okoń thanked for the comments on the last version of his 1992 pedagogical dictionary, which contained few, but also factual errors. At the same time, he admitted in the introduction to the new edition:

Here it is appropriate to mention the Pedagogical Dictionary, compiled by W. Okoń, which was published five times by the State Scientific Publishing House, beginning in 1975 and ending in 1992. The fact that it appeared several times in fairly large print runs testifies to the demand for this type of publication. Since there were huge changes in life and science in the twenty years since its first edition, it was necessary to go much further with these changes. The new pedagogical dictionary is largely based on previous editions of the Pedagogical Dictionary, but it differs so much from the 1975 edition that it can be considered an original item. Compared to the original, the Dictionary has been enriched with hundreds of new entries, it has lost a lot of old entries, and there has been an expansion, renewal and updating of those parts of the text that required it (Okoń 2004: 6).

Indeed – it was not until the 1996 edition, and then in 2004, that Okoń included the slogan “general pedagogy,” clarifying the meaning of this discipline of pedagogical science:

General pedagogy, a scientific discipline concerned with the foundations of education, its structure and goals, as well as the research methodology and philosophical foundations of education, and the analysis of pedagogical doctrines. Sometimes g.p. is identified with theoretical pedagogy or with the philosophy of education (Okoń 2004: 301).

However, the reader will not find an explanation of the term “theoretical pedagogy,” but will learn that “philosophy of education” is an ambiguous term, since:

in English educational science means the most general theory of upbringing, called general pedagogy in our country; German Philosophie der Erziehung is defined (W. Böhm, 2000) as „those areas of pedagogy that require – in a special way – philosophical screening and clarification. These are, generally speaking, those questions that are not directed at the practical „how?” of education, but at the „what?“, especially anthropological, teleological and epistemological questions (Okoń 2004:110).

The emergence of socialist education in the People’s Republic of Poland initiated the marginalisation of general education as meta-education in favour of a merely scientific system of theoretical knowledge about upbringing, whose ontological, epistemological, axiological, teleological and methodological assumptions lost their problematic nature with their subordination to the monocentric social order and the Soviet-leaning ideological offensive of state rule. Thus, theoretical knowledge about upbringing

was intended to exclude and replace the theoretical approaches previously developed in Western countries, including ideological, philosophical, psychological or theological concepts, which had to be challenged as contradicting the scientific assumptions of progressive, Marxist and Leninist social ideology. In a quasi-totalitarian society, characterised by the drive to unify the elements of the social structure, what was considered obligatory, was a single, monocentric (socialist) theory of upbringing, which legitimised a definitive and unchallengeable ideology of political influence as education while rejecting all alternatives that could only weaken it and disrupt the educational process. It thus fostered the perpetuation of isolation from other currents and movements in the field of upbringing, while simultaneously suppressing the capacity for self-criticism and self-correction. The rejection of the pluralism of theories in the sciences of upbringing was intended to prevent the reasoning that all alternative offers were of different value, while their formation was closely tied to the existing social order, which had a built-in mechanism of its own legitimacy (Śliwerski 2024: 9).

The authors of the first *PWN Lexicon of Pedagogy* in post-socialist Poland introduced a definition of general pedagogy that is projective and regulatory in nature. In their view, general pedagogy is:

the department of pedagogy dealing with its theoretical foundations; the g.p. issues include the following thematic complexes: 1) contemporary trends and ideologies of pedagogy, 2) philosophy of upbringing, 3) axiology of upbringing, 4) methodological premises of pedagogy, 5) ontic bases of upbringing and its social functions, 6) the language of pedagogy and terminological arrangements, 7) the identity of pedagogy, 8) the metatheory of pedagogy, 9) the relationship between educational theory and practice, 10) the place of education in the context of civilizational changes; the coordination of scientific activities in the g.p. is handled by the General Pedagogy Team of the Committee of Pedagogical Sciences of Polish Academy of Sciences (Milerski, Śliwerski 2000: 154–155).

The authors list the sources of recent literature on general pedagogy used in the construction of the definition, so that the scientific context of the entry can be read. This is because there are treatises on general pedagogy published in the Third Republic between 1995 and 1999 (ed. Hejnicka-Bezwińska 1995; ed. Kukołowicz, Nowak 1997; ed. Jaworska, Leppert 1996).

The above lexicon contains more than 1,500 entries that present the main pedagogical trends, educational ideas, basic concepts and notions used in educational theory and practice, taking into account pedagogical premises, legal regulations, phenomena or debatable issues related to educational reform in Poland and the education and professional development of teachers (Milerski, Śliwerski 2000: 5).

PWN had a methodology for writing encyclopedic and dictionary entries, which I encountered for the first time, and which is not written about by logicians addressing the issue of defining concepts in the humanities and social sciences. The compiled set of entries in the field of pedagogy, within the volume allocated by the Publisher, had to meet the criteria of the necessary balance between the history of this discipline of knowledge, its tradition and modernity, present the most important biographies, concepts and categories, and take into account the currents, trends and directions occurring in its field. It was also important that the proposed entries reflect the current state of research on basic pedagogical categories and the systemic reform of Polish education, which is entering into force.

Since the authors of the lexicon considered directions of pedagogical thought as a sub-variety of general pedagogy, creating a reporting definition for them, they included the following structural elements for the definition of each pedagogical trend:

- Definition and initial characteristics of current (direction).
- Time frame and territorial coverage.
- The origins of the name and its variants.
- The birth of the current, the preceding (precursor) phenomena, the flowering period, possibly the fading phase and epigonic phenomena, more important dates in the development of the current (direction).
- The ideological and philosophical, psychological, social and cultural premises of a particular current and the conditions of its development.
- Detailed characteristics of the current (direction) including such elements as: basic ideas, main theoretical views forming the program of the current (the essence of upbringing, teleological and axiological premises, the program of upbringing, the role of the educator, practical applications), centers shaping the program of the current (journals, groups, circles, institutions), the most outstanding and characteristic pedagogical achievements (applications) of its creators, representatives and innovative tendencies within the current (direction).
- Relationship to other pedagogical directions (currents) of the period.
- Reception of the current (direction) in Poland, its criticism and polemics.
- Reference literature.

Known for his precision in defining pedagogical terms, Czesław Kupisiewicz published *The Dictionary of Pedagogy* with Małgorzata Kupisiewicz in 2009, justifying in the preface five reasons for writing it and providing criteria for their selection. Indeed, some entries are descriptive in nature, while most were given "the character of an integrated substantive whole" (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 5). However, these are not criteria related to the construction of definitions, but to the method of their selection for this publication.

In preparing their compilation, we first made a list of terms appearing in most pedagogical and psychological dictionaries, including foreign-language ones, at our disposal. Then we selected from them those pedagogical

entries and those concerning sciences interacting with pedagogy, which most often appeared in these dictionaries, and supplemented them with entries relevant, from our point of view, to pedagogy. In selecting these entries, in turn, we were guided by our experience gained in the course of our teaching work in pedagogical post-secondary schools and academic education. In addition, wherever possible and reasonable, we tried to expose the pedagogical aspects of the entries in question" (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 6).

In the case of normative definitions, using the example of pedagogy of religion, Zbigniew Marek and Anna Walulik (2020) proposed the following criteria for their construction: definition – its type; historical analysis of the concept indicating the sources of its construction (philosophical, sociological, psychological, etc.); problematic framing of the concept referring to the scientific discourse on the discipline, the scope of autonomy of the concept and the object of research and systematic reflection with conclusions and recommendations. Although Jolanta Karbowniczek did not include the entry "general pedagogy" in the lexicon of the early childhood educator she edited, she emphasizes that "[t]he collection of entries can provide a theoretical foundation for both general and early childhood pedagogy, and the presented biographies of prominent scholars confirm this fact" (Karbowniczek 2014: 3).

The representatives of other sub-disciplines of pedagogy also did not include general pedagogy as significant for their studies and research (ed. Wojciechowski 1986). According to Zygmunt Mysłakowski (1970: 7):

There are misunderstandings and misconceptions in our country about the relationship of general pedagogy to detailed research, observation and school experiments. [...] That all knowledge has a general theory, more or less advanced, and that it does not consist of detailed empirical research alone, there is nothing to discuss. It was, is, and will be so. The duality is purely methodological, not substantive.

If we take a look at contemporary dictionaries of pedagogical sub-disciplines, or even at the *Encyclopedia of Pedagogy for the 21st Century*, we see that their editors or authors have not included general pedagogy either. Thus, it is not relevant to the pedagogical sub-discipline they represent (see: Suchodolski 1957; 1980; Okoń 1975; Godlewski, Krawcewicz, Wujek 1976; Okoń 1981; 1996; eds. Koczniewska-Zagórska, Nowacki, Wiatrowski 1986; eds. Pomykało 1993; Goźlińska 1997; eds. Lalak, Pilch 1999; Maciarz 2005; Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak 2005; eds. Rogowski 2007; Siegień-Matyjewicz, Guziuk-Tkacz 2012; Kupisiewicz 2013; Balasiewicz, Błaut, Chojnacki 2014; Karbowniczek 2014; Jagieła 2012; Guziuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz 2015; 2016; eds. Chałas, May 2016; Marek, Walulik 2020). Indeed, does general pedagogy not require a supra-subdisciplinary agreement on the need and meaning of its existence?

Conclusion

From a historical point of view, the analysis of the state of development of general pedagogy has been made by many contemporary pedagogues, whose synthetic and comparative studies are important for their continuation to see the changes taking place in a great many areas.

General pedagogy, like educational theory, can be approached in two ways, either as one of the subdisciplines of pedagogy, or as meta-pedagogy, that is, pedagogy that studies all pedagogical knowledge and with its inquiries points to regularities, principles or norms that are general to all subdisciplines. The latter approach to general pedagogy is a way out towards building a comparative-synthetic pedagogy, whose findings could aspire to be considered universally valid and cognitively enriching for all subdisciplines of pedagogical sciences. For the recognition of pedagogy as a science, it is not insignificant what position and role we take towards the object of research. For we can adopt the one that applies to natural, experimental sciences of the *sophia* type, thus eliminating completely from the research process subjective factors, such as the personality of the pupil, their worldview, life attitude, aspirations, political involvement, faith, sympathies and antipathies, etc. Then we are guided in our inquiries by reliable, objective, and therefore metatheoretical or metaparadigmatic criteria for insight and evaluation of specific content and related pedagogical practices. We can also adopt a cognitive orientation characteristic of representatives of the humanities – *phronesis*, for whom it is not fully possible to “neutralize” or completely separate subjective factors in the process of cognition, as they also become a presentable component of inquiry (Śliwerski 2024: 9).

However, general pedagogues of the 21st century will have to study the developmental blockages of this sub-discipline during the People’s Republic of Poland and the first decades of political transformation after 1989. General pedagogy can provide a basis for researchers to conduct empirical, exploratory research aimed at identifying adults’ understanding and practice of upbringing in their various social or professional roles, in order to compare it with their common knowledge of the phenomenon. Then researchers focus their attention on the penetration of scientific knowledge into the state of social consciousness, or they are interested in confronting colloquial knowledge with the state of science, taking into account the changing conditions of life in the society of political transformation and the cultural changes associated with it, among other things.

Bibliography

- Balasiewicz A., Błaut R., Chojnacki W. (2014) *Słownik pedagogiki pracy i organizacji*, Pułtusk-Warszawa, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Akademickie Towarzystwo Edukacyjno-Naukowe „Atena”.

- Bogaj A. (ed.) (2001) *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje u ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Chałas K., Maj A. (ed.) (2016) *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Demel M. (1980) *Wychowanie fizyczne (z uwzględnieniem wychowania zdrowotnego)* in: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, B. Suchodolski (ed.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, pp. 583–619.
- Duraj-Nowakowa K. (1992) *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa K. (1997) *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa K. (2005) *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce, Świętokrzyska Szkoła Wyższa.
- Folkierska A. (1983) *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gnitecki J. (1989a) *Koncepcja pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu.
- Gnitecki J. (1989b) *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu.
- Gnitecki J. (2006) *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu.
- Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (eds.) (1976) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, ed. 4, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Górniewicz J. (1997) *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Goźlińska E. (1997) *Słowniczek Nowych Terminów w Praktyce Szkolnej*, Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A. (2015) *Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etno-pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A. (2016) *Leksykon diagnostyki. Psychopedagogika, pedagogika transkulturowa*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1989) *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1994) *Kryzys pedagogiki, czy kryzys pedagogów?* in: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, pp. 153–164.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996) *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami. Część IV*, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997) *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa, Wydawnictwo 69.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska T. (ed.) (1995) *Tradycja – Teraźniejszość – Nowe wyzwania*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.

- Hessen S. (1931) *Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibliografią polską uzupełnił Adam Zieleńczyk*, Warszawa, nakładem „Naszej Księgarni”, Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Jagięła J. (2012) *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jaworska T., Leppert R. (eds.) (1996) *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karbowniczek J. (ed.) (2014) *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica.
- Karbowniczek J. (2014) *Wstęp* in: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, J. Karbowniczek (ed.), Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, pp. 3–4.
- Kierski F. (ed.) (1925) *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna*, vol. 2, N-Ż: wraz z dodatkiem i dwoma indeksami, Lwów-Warszawa, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T., Wiatrowski Z. (eds.) (1986) *Słownik pedagogiki pracy*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kotłowski K. (1964) *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotłowski K. (1976) *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krzysztożek Z. (1968) *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kukołowicz T., Nowak M. (eds.) (1997) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Nauk Społecznych.
- Kulczyński L. (1911) *Ogólne zasady pedagogiki. Przedruk artykułu Encyklopedyi Wychowawczej Warszawskiej – z małymi poprawkami*, Kraków, nakładem Autora.
- Kunowski S. (1981) *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź, Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kunowski S. (2000) *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C. (2012) *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009) *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz M. (2013) *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Kwaśnica R. (1987) *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław, Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Kwiatkowska H. (ed.) (1994) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Lalak D., Pilch T. (eds.) (1999) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maciarz A. (2005) *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marek Z., Walulik A. (eds.) (2020) *Pedagogika religii*, Kraków, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.

- Męczkowska A. (2006) *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000) *Leksykon PWN – Pedagogika*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyński H. (1967) *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Muszyński H. (1977) *Zarys teorii wychowania*, ed. 2, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Myslakowski Z. (1935) *Pedagogika ogólna* in: *Encyklopedia wychowania*, S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (eds.), vol. 1, *Wychowanie*, Warszawa, Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego, pp. 701–785.
- Myslakowski Z. (1964) *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”.
- Myslakowski Z. (1970) *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Niesiołowski A. (2017) *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, J. Kostkiewicz (ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowacki T. W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. (2005) *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Nowak M. (1999) *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Okoń W. (1975) *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń W. (1981) *Słownik pedagogiczny*, ed. 2, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń W. (1992) *Słownik pedagogiczny*, ed. 5, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (1996) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń W. (2004) *Nowy słownik pedagogiczny*, ed. 4, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palka S. (1999) *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka S. (2003) *Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka S. (2018) *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piotrowski P. (2012) *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Olsztyn, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Piotrowski P. (2019) *Sytuacja wychowawcza w ujęciu metapedagogicznym. Zarys ontologii wychowania*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pluta A. (1996) *Pedagogika ogólna jako humanistyczna autorefleksja edukacji i jej kultury. Teoretyczno-metodyczne myśli przewodnie do użytku nauczycieli akademickich i studentów pedagogiki*, Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Pluta A. (ed.) (1997) *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.

- Podoleński S. (1921) *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Kraków, nakładem Wydawnictwa Księży Jezuitów.
- Pomykało W. (ed.) (1993) *Encyklopedia pedagogiczna*, ed. 1, Warszawa, Fundacja Innowacja.
- Rogowski C. (ed.) (2007) *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów.
- Ryk A. (2012) *W poszukiwaniu pedagogicznego Arché. Zarys systemów pedagogicznych*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Schulz R. (2003) *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, vol. 1, *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Schulz R. (2007) *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, vol. 2, *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Schulz R. (2009) *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, vol. 3, *Logos edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Schulz R. (2016) *Szkice z pedagogiki ogólnej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schulz R. (2018) *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schulz R. (2020) *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Seredyński W. (1868) *Pedagogia Polska*, Lwów, nakładem Karola Wilda w Poznaniu u M. Leigebra.
- Siegień-Matyjewicz A. J., Guziuk-Tkacz M. (2012) *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sośnicki K. (1946) *Pedagogika ogólna*, Inowrocław, Librarium.
- Sośnicki K. (1949) *Pedagogika ogólna*, Toruń, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny i S-ka.
- Suchodolski B. (ed.) (1957) *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Suchodolski B. (ed.) (1980) *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szulakiewicz W. (2000) *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historyograficzne*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Sztobryn S. (2000) *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski B. (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2010) *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2012) *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2019) *Teorie wychowania w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 203–243.
- Śliwerski B. (2020) *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwerski B. (2024) *Meta-theory vs. Meta-theories of Education*, „Studia z Teorii Wychowania”, vol. 15, no. 3(48), pp. 7–25, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.7883>.

- Witkowski L. (2007a) *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, vol. 2, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski L. (2007b) *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, vol. 3, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski L. (2009) *Wyzwania autorytetu (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciechowski K. (ed.) (1986) *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Wojnar I. (1980) *Wychowanie estetyczne w: Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, B. Suchodolski (ed.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, pp. 497–574.
- Wołoszyn S. (1964) *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zarzecki L. (1922) *Wstęp do pedagogiki*, Lwów-Warszawa, Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze „Książnica-Atlas”.

About the Author

Educational Background: Prof. – Nicolaus Copernicus University of Toruń, 1998; Dr hab. – University of Warsaw, 1992; Ph.D. – University of Lodz, 1984; M.A. – University of Lodz, 1977. Service Activities: Polish Education Association. Research interests: area of pedagogy, theory of education, alternative education, comparative education theory of school. Courses taught: Introduction to pedagogy; Comparative education; Theory of education. Contact: boguslawsliverski@gmail.com

Wykształcenie: Prof. – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 1998; Dr hab. – Uniwersytet Warszawski, 1992; Doktorat – Uniwersytet Łódzki, 1984; Magister – Uniwersytet Łódzki, 1977. Współpracuje z Polskim Towarzystwem Pedagogicznym. Zainteresowania badawcze: obszar pedagogiki, teoria wychowania, edukacja alternatywna, pedagogika porównawcza. Prowadzone przedmioty: Wprowadzenie do pedagogiki; Pedagogika porównawcza; Teoria wychowania. Kontakt: boguslawsliverski@gmail.com



Ewa Marynowicz-Hetka* 

***Whitehead. Naddania i (w)zrosty* Lecha Witkowskiego: glosa dla nauk o wychowaniu w kontekście dyskursu frankofońskiego**

Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest analiza najnowszej rozprawy Lecha Witkowskiego pt. *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji* (2024), przeprowadzona w kontekście recepcji twórczości Whiteheada w dyskursie frankofońskim oraz z punktu widzenia znaczenia myśli Whiteheada dla poszerzenia horyzontu nauk o wychowaniu. Szeroki zakres tematyczny rozprawy Lecha Witkowskiego, jak również twórczości Whiteheada i jej recepcji w dyskursie frankofońskim, wymagał zastosowania ograniczeń. W analizie skupiono się na kilku conceptach, wzbogacających dyskurs nauk o wychowaniu. Są to głównie: concept kultury możliwości, obejmujący potencjały wzrostu i wrastania społeczno-kulturowego oraz concept procesualności rozwijanej w spiralnie harmonicznej rytmiczności, obejmujący też kwestię współistnienia porządku i chaosu, a także concept stawania się, zawierający proces tworzenia siebie i autokreacji. Zasygnalizowano także momenty krytyczne i uwagi translacyjne w recepcji Whiteheada.

Słowa kluczowe: Lech Witkowski, Alfred North Whitehead, kultura możliwości, procesualność aktywności, porządek-nieporządek, stawanie się, autokreacja.

Artykuł otrzymano: 6.04.2025; akceptacja: 24.04.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

***Whitehead: Naddania i (w)zrosty* by Lech Witkowski: A Commentary for the Educational Sciences in the Context of the Francophone Discourse**

Abstract

The subject of this article is an analysis of Lech Witkowski's latest book, *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji* (2024), conducted in the context of the reception of Whitehead's thought within the Francophone discourse, as well as from the perspective of its significance for broadening the horizons of the educational sciences. The broad thematic scope of Witkowski's work, as well as of Whitehead's writings and their Francophone reception, necessitated a selective approach. The analysis focuses on several key concepts that enrich the discourse of the educational sciences. These include, above all: the concept of a culture of possibilities, encompassing the potentials for socio-cultural growth and embedding; the concept of processuality, developed in a spirally harmonious rhythm, which also includes the tension between order and chaos; and the concept of becoming, which entails the processes of self-formation and self-creation. The article also signals critical moments and translational remarks within the Francophone reception of Whitehead's thought.

Keywords: Lech Witkowski, Alfred North Whitehead, culture of possibility, processuality of activity, order-disorder, becoming, self-creation.

Czas i przestrzeń lektury

Publikacja najnowszej rozprawy Lecha Witkowskiego (2024) zbiegła się z jubileuszem pracy naukowej autora, który miał miejsce w Uniwersytecie Pomorskim w Słupsku pod koniec października 2024 roku. Od tego czasu studiuję jej treść, odnajdując coraz to nowe myśli, które inspirują, ale równocześnie uświadamiają, jak dogłębnie trzeba być przygotowanym mentalnie i wyposażonym kulturowo, aby objąć pojemną myśl Whiteheada w odczytaniu Lecha Witkowskiego.

Lech Witkowski zručnie naprowadza czytelnika na te tropy swych badań i analiz, które są znaczące dla odtworzenia perspektywy – jak to autor pisze w pierwszym rozdziale – „czytania (wobec prac Whiteheada)”. Te linie tworzące sieć przyjętej perspektywy wyznaczają lata pracy akademickiej Lecha Witkowskiego i podstawowe transwersalnie zbudowane przesłanki, wynikające z najważniejszych dokonań autora zawartych w wymienionych pracach badawczych. Jest ich szesnaście, a w tle każdej z nich znajdują się lata samokształcenia i wnikania w myśl Innego. Ten paragraf pierwszego rozdziału (Witkowski 2024: 37–50) jest z jednej strony swego rodzaju inwentarzem zasobów kulturowych pogłębianym przez autora w ciągu wielu lat, z drugiej zaś – nie wprost wypowiedzianą sugestią dla czytelnika, że lektura dzieła tego matematyka, który stał się filozofem (podobnie jak autor rozprawy), wymaga przygotowania szczególnego rodzaju, nie poddaje się to dzieło ot tak podjętej lekturze. Może więc – prawdopodobnie nieintencjonalnie – ten paragraf o szesnastu

tropach, wymagających znajomości głównych dzieł autora rozprawy, by pojąć Alfreda Northa Whiteheada i wniknąć w jego bogatą myśl, jej wątki edukacyjne, stanowi też – paradoksalnie – odpowiedź na parokrotnie powtarzanie w tej rozprawie pytanie: dlaczego myśl Whiteheada nie jest wystarczająco obecna w polskim dyskursie nauk o wychowaniu? Naczynia są połączone. Co ważne nie zostały do dzisiaj przetłumaczone na język polski dwie znaczące prace Whiteheada (1929/2011; 1938/2004), wprost nawiązujące do problematyki pedagogicznej: *The Aims of Education and Other Essays* oraz *Modes of Thought*. Kwestia tłumaczenia na język polski jest o tyle ważna, że dzieło Whiteheada jest wyrażone w „jego” języku, pełnym neologizmów i nowych znaczeń nadawanych znanym terminom. Dobre tłumaczenie wzbogacałoby też dyskurs polski. Lech Witkowski z wielką uważnością dostrzega problemy translacyjne (Witkowski 2024: 220–222) i wielokrotnie w rozprawie dyskutuje z tłumaczami poszczególnych terminów.

Lektura rozprawy o Whiteheadzie zainspirowała mnie niezmiernie, by sięgnąć do myśli, wydawało mi się, znanych, ale inaczej wyrażonych albo też takich, nad którymi właśnie się namyślałam i odnajduję w innych stanowiskach. Często tej lekturze towarzyszyło zdziwienie, że koncepty, które rozwijane były przez Gastona Bachelarda (1938/2002), Ferdynanda Braudela (1958/1997), frankofoński dyskurs analizy instytucjonalnej¹ z Michelelem Lobrot (1972), René Lourau (1970), Georgesem Lapassadem (1975) na czele, a także ze współczesnymi filozofami francuskimi, jak np. François Jullienem (2024), znajdują swe miejsce w dziełach Whiteheada publikowanych w latach 20–30 XX w. Z tego punktu widzenia niezwykle interesująca wydała się koncepcja porządku niekonieczne do końca uporządkowanego, zbieżna – jak sądzę – z ujęciem Znanieckiego, obejmująca transformację, przekształcanie procesów, wyrażającą płynność i pewną subtelność – dyskretność, jak powiedziałyby François Jullien (2024), która przekształcała się w harmonię i unika radykalnych zerwań. Nie stanowi ani „świata czysto uporządkowanego, ani też czysto chaotycznego” (Beaulieu 2012: 86) i nie jest prostą zamianą jednego stanu w drugi.

W rozprawie Lecha Witkowskiego znajdujemy wiele inspiracji dla pogłębiania wątków przydatnych w myśleniu o edukacji, szczególnie obfituje w nie rozdział piąty zatytułowany: *Wybrane tropy Whiteheadowskie dla pedagogiki* (Witkowski 2024: 145–222). Nie sposób odnieść się w tym krótkim tekście do wszystkich konceptów przywoływanych w tym rozdziale. Poniżej przywołam kilka z nich, dokonując wyboru z punktu widzenia najbliższych moim obecnym zainteresowaniom badawczym, a także dając świadectwo współczesnego zainteresowania Whiteheadem w dyskursie frankofońskim².

¹ Tę kwestię ostatnio omawiałam bliżej w artykule (Marynowicz-Hetka 2023) przygotowanym z inspiracji innego dzieła Lecha Witkowskiego (2022), podejmującego dziedzictwo Floriana Znanieckiego.

² Chcąc „dotknąć” bezpośrednio myśli filozofa omawianego w rozprawie Lecha Witkowskiego, ale nie mając wystarczających kompetencji, by czytać w oryginale, po angielsku, tej klasy teksty filozoficzne, uwagę swoją skierowałam na wydanie francuskie: *The Aims of Education...*, czyli na książkę Whiteheada (1929/2011) pt. *Les visées de l'éducation : et autres essais*, opublikowaną w języku francuskim w roku 2011, a także drugą nietłumaczoną na język polski, ważną dla wzbogacenia pedagogicznej refleksji, rozprawę Whiteheada *Modes of Thought*, poświęconą strukturze myślenia, opublikowaną w roku 2004 w języku francuskim pod tytułem: *Modes de pensée*. Ufam, że myśl Whiteheada (1929/2011; 1938/2004)

Czytając najnowsze dzieło Lecha Witkowskiego, jak to zwykle bywa-intencjonalnie – z myślą o wzbogaceniu horyzontu aktualnie analizowanych kwestii w swoich pracach, poszukiwałam odniesień i związków z kwestiami, nad którymi aktualnie się namyślałam. Było to o tyle interesujące, że autor poświęca sporo miejsca w odczytaniu myśli Whiteheada dla edukacji – szeroko rozumianej, jak to ujmuję – choć zauważyć należy, że we francuskich interpretacjach raczej mówi się o tworzeniu, kształtowaniu się (*bildung*), w odniesieniu zarówno do dzieł samego autora, jak też, co bardzo interesujące, do recepcji dzieła.

Konstrukcja rozprawy jest charakterystyczna dla tego autora i czyniona intencjonalnie, aby pobudzić zainteresowanie czytelników poprzez ukazanie możliwie szerokiego horyzontu recepcji dzieła Whiteheada. Przybliżając czytelnikowi tę recepcję, autor rozprawy określa jej intencje – biorąc pod uwagę „strategie czytania” Whiteheada czy też „skrawki myślowe” – bądź jej blokady, często wynikające z uprzedniego, schematycznego kwalifikowania jego twórczości.

Wyjątkowość tej rozprawy polega na tym, że jej połowę stanowi analiza recepcji Whiteheada w Polsce i innych krajach (w tym w dyskursie włoskim), co czyni, że dzieło Witkowskiego poza walorami poznawczymi podstawowej ramy twórczości Whiteheada może też stanowić swego rodzaju przewodnik samokształcenia i samodzielnego wnikania w odbiór tej twórczości i jego obecność we współczesnym dyskursie.

W tej analizie recepcji nie ma odniesień do Whiteheadowskiego dyskursu frankofońskiego, o czym autor informuje czytelników i najprawdopodobniej uzupełni tę lukę w zapowiadany, kolejny tomie poświęconym Whiteheadowi. Niejako uprzedzając ten zamiar, niektóre z tych odczytań przywołuję w niniejszym tekście, wzmacniając tym samym szereg conceptów Whiteheada, wyłonionych przez Lecha Witkowskiego w jego rozprawie, i wskazując na ich transkulturowe oraz transwersalne usytuowanie.

Rozpocznę od uwagi często spotykanej we frankofońskich opracowaniach poświęconych Whiteheadowi, a wprost wyrażonej w przedmowie do jego wyboru esejów o edukacji (*Les visées de l'éducation : et autres essais*), przygotowanej przez Jeana-Pascala Alcantara (2011: 7–8), który podobnie jak Lech Witkowski podkreśla, że „filozofia edukacji Alfreda Northa Whiteheada (1861–1947) prawdopodobnie nie znalazła jeszcze wystarczająco dużej grupy europejskich odbiorców” (Alcantara 2011: 7). Zauważa też, że – w odróżnieniu od Johna Deweya (1859–1952) – Whitehead, którego poglądy filozoficzne mogły być interesujące dla badań edukacyjnych, to jednak nie osiągnęły takiego stopnia systematyzacji, jaki znajdujemy w pracach Johna Deweya (1990). W tym kierunku również zmierza stanowisko

jest dobrze oddana w tych tłumaczeniach. Szczególnie pierwszą z tych prac – zasadniczą dla wzbogacenia teorii i praktyki nauczania, kształcenia, kształtowania, wychowania, uwiarygadnia praca translacyjna trzech filozofów: Jeana-Pascala Alcantara (2011), Vincenta Bernego (2011), Jeana-Marie Breuverta (2011), którzy również wzbogacili wydanie francuskie inspirującymi tekstami przedmowy do dzieła zasadniczego. Uwaga ta jest także ważna w kontekście „ostrzeżenia translatorskiego” sformułowanego przez Lecha Witkowskiego w omawianej rozprawie (Witkowski 2024: 220–222) i wprowadzania do dyskursu polskich terminów, niekiedy neologizmów, metafor określających poszczególne koncepty.

Lecha Witkowskiego (2024: 120), które wyraża następująca fraza: Dewey „reagował na Whiteheada głównie jako filozofa [...] przez co – jak się wydaje – siła impulsów pedagogicznych, obecnych w tej twórczości nie została przez niego wydobyta na jaw, ani tym bardziej doceniona” (Witkowski 2024: 120). Tak czy inaczej, ta kwestia powiązań i porównań twórczości obu uczonych, nie tylko z tego samego pokolenia historycznego³, ale również z tej samej generacji wieku, zajmuje współczesnych interpretatorów twórczości Whiteheada.

Zdaniem Alcantara (2011) zainteresowania Whiteheada w dziedzinie edukacji skryształizowały się w filozofię (edukacji), w pewien sposób naszkicowaną dzięki wykładom prowadzonym na uniwersytecie, ściślej dzięki komunikacji ustnej, i pozostały na tym poziomie z uwagi na liczne obowiązki, jakie Whitehead brał na siebie, np. przewodniczenie Stowarzyszeniu Brytyjskich Nauczycieli Matematyki, członkostwo w ministerialnym Komitecie, rozważającym miejsca klasycznych nauk humanistycznych w nowoczesnym programie nauczania. Można więc zaryzykować tezę, że przesłanki stanowiące konstrukcję filozofii edukacji⁴ Whiteheada wyłoniły się z jego doświadczeń praktycznych – nauczyciela matematyki⁵. Odnosząc się do stanowiska współczesnego filozofa François Julliena, także namysławiającego się nad życiem, „życiem prawdziwym”⁶, ten proces stawania się filozofem był wyraźnie widoczny w biografii Whiteheada, który dopiero po 60 roku życia otrzymał katedrę filozofii, co stanowiło legitymizację jego „kolejnego życia” (Jullien 2024: 103–146) i z pewnością pozwoliło mu na ponowne otwarcie możliwości.

Ta kategoria myślenia o możliwościach, szerzej – kulturze możliwości, jest też w dyskursie frankofońskim dostrzeżona w biografii Whiteheada. Interpretuje ją między innymi Didier Debaise (2022), wskazując, że owo zainteresowanie tym wszystkim, co stanowi kulturę możliwości, wynika wprost z doświadczeń biograficznych Whiteheada. Jego równoczesne bycie w świecie metateoretycznym kosmologii, matematyki wyższej, teorii względności etc. oraz w świecie praktyki, nauczania matematyki pozwoliło mu nie tylko na zaobserwowanie odczuwanego przepływu między tymi światami, ale – poprzez oddalanie i przybliżanie – sprzyjało wzajemnemu wzbogacaniu tych stanów świadomości oraz poziomów aktywności w polu praktyki. Z tego punktu widzenia postać Whiteheada staje się bliska pedagogowi społecznemu, który

³ Różnice między pokoleniem historycznym a generacją wieku omawiam m.in. w: Marynowicz-Hetka (2022).

⁴ Interesujące są różnice w odczytaniu Whiteheada widoczne w stosowanej terminologii, szerzej – w języku wypowiedzi. Lech Witkowski raczej postrzega filozofię Whiteheada „dla/wobec pedagogiki” (Witkowski 2024: rozdz. V), podczas gdy w omówieniach jego twórczości w dyskursie frankofońskim dominuje pojęcie „filozofia edukacji”, zresztą termin także krytykowany, o czym miałam sposobności pisać w innym tekście.

⁵ Lech Witkowski zauważa, że Whitehead „był uważnym obserwatorem życia społecznego wokół siebie, przejętym rewolucjami naukowymi zwłaszcza w fizyce, oraz śledzącym w tym kontekście sposoby funkcjonowania edukacji szkolnej [...] z pewnością zatem zasługuje na zasadnicze uwypuklenie [...] podejście krytyczne Whiteheada do praktyki edukacyjnej” (Witkowski 2024: 171).

⁶ Warto zasygnalizować, że w przygotowaniu translacyjnym jest kolejny wybór tekstów François Julliena, zaproponowany przez autora do tłumaczenia na język polski z myślą o czytelnikach zainteresowanych związkami filozofii i edukacji. Natomiast w tych dniach ukazała się kolejna praca tego autora podejmująca problem „prawdziwego” życia (Jullien 2025).

również musi „stąpać twardo po ziemi” i równocześnie – wnikając w pole praktyki, jego zdarzenia oraz aktywność podmiotów – tworzyć przestrzeń refleksji metateoretycznej. Często słyszymy od badaczy uwikłanych w paradygmat scjentystyczny, że nie można być „tu i tam” – otóż można pod warunkiem, że odnajdziemy przestrzenie pomiędzy tymi sferami, które same się będą „żyć” i wzmacniać, jak to podkreśla w tytule książki Lech Witkowski: naddawać i (w)zrastać.

Kultura możliwości: potencjały wzrostu i wrastania społeczno-kulturowego

Moja analiza konceptów Whiteheada, zwłaszcza pod względem ich wyboru, jest wyraźnie ograniczona i intencjonalnie ukierunkowana na wzbogacanie refleksji pedagogicznej, szerzej – dyskursu w naukach o wychowaniu. Jednym z wyjściowych, znaczących dla tego wzbogacenia, jest zagadnienie potencjałów, możliwości wzrostu i wrastania społeczno-kulturowego⁷. Kategorię potencjałów, możliwości często rozpatruje się indywidualnie w odniesieniu do uczestników procesu samokształcenia, kształtowania, nauczania, niekiedy stanowi kryterium ocen znaczących dla dalszej drogi edukacyjnej podmiotu, a nawet przyszłości zawodowej. Jest to więc kluczowy termin wszelkich ewaluacji odnoszących się do indywidualnej bądź zespołowej aktywności podmiotów.

Ten wątek myśli Whiteheada, prowadzący do uświadomienia sobie odnalezienia wspólnych elementów składających się na postawę, którą można określić jako „kultura możliwości”, podejmuje jeden ze współczesnych frankofońskich interpretatorów myśli Whiteheada Didier Debaise (2022) w artykule zatytułowanym: *La nature et ses possibles. L'expérience humaine selon Whitehead* („Natura i jej możliwości. Doświadczenie ludzkie/człowieka według Whiteheada”). Autor tej analizy odnosi się do nietłumaczonej na język polski rozprawy Whiteheada (1938/2004), *Modes de pensée* („Sposoby myślenia”)⁸, w której odnajduje podstawy dla konceptu określanego terminem „kultura możliwości”, ważnego dla odnajdywania w myśli Whiteheada wątków wzbogacających horyzont nauk o wychowaniu. Bez odnajdywania możliwości, odnalezienia tego, co Jullien nazywa *ars operandi*, aktywności sprzyjającej ponownemu odnalezieniu możliwości, nie ma okoliczności/momentów sprzyjających rozwojowi, twórczości, autokreacji. Debaise (2022: 61–64), interpretując Whiteheada, przywołuje termin kultury⁹ możliwości, obejmujący proces dochodzenia do uświa-

⁷ Terminy te oraz „wprowadzanie w wartości kultury” zostały opracowane przez Helenę Radlińską (1935). Syntetyczna analiza tej koncepcji znajduje się w: Marynowicz-Hetka 2009: 40–43.

⁸ Lech Witkowski w obszernym omówieniu tych (dziewięciu) wykładów dla studentów wygłoszonych przez Whiteheada w Stanach Zjednoczonych, posługuje się terminem: „tryby/style myślenia” (Witkowski 2024: 179–197).

⁹ Odnajdywanie możliwości jest działaniem, aktywnością, stąd też do zrozumienia użytego terminu „kultura możliwości” przydatne mogą być wyjaśnienia Jeana-Marie Barbiera (2016) w odniesieniu do pojęcia „kultura działania”, ujmowanego jako „sposób organizacji konstrukcji sensu podejmowanej aktywności, rozwijany i podzielany przez wiele podmiotów, który może stanowić sposobność do komunikacji w ramach interakcji z innymi” (Barbier 2016: 114).

domienia sobie istnienia możliwości jako takich. Przejawiają się one w postawach, w doświadczaniu zdarzeń, uwzględniających skupienie uwagi na rozwiązaniach alternatywnych, niekiedy – jak pisze Debaise (2022: 64) – „zakopanych” w przeszłych aktywnościach, na wyobrażeniu przypuszczalnych linii rozwoju sytuacji, towarzyszących każdemu zdarzeniu, ale także – co ważne – na uwrażliwieniu na skrywane niebezpieczeństwa.

W konkluzji swego tekstu Debaise (2002) podkreśla paradoksalność tego pojęcia „możliwości”, pisząc tak: „możliwości są wszędzie w naturze. Każda istota, każde działanie, każde zdarzenie, jest otoczone ciągłą sferą możliwości wskazującą na to, czym mogłoby być i czym może się stać” (Debaise 2022: 64–65). Myśl tę potwierdza Whitehead: „Ludzie są dziećmi wszechświata, żywią się szalonymi pomysłami i irracjonalną nadzieją” (Whitehead 1938/2004: 52–53, za: Debaise 2022: 65), a „w swoim najwyższym stadium rozwoju postawa ta [obejmująca cechy kultury możliwości] wyraża dbałość o to, co doskonałe, co stanowi ideał” (Whitehead 1938/2004: 49). Jednak ta „kultura”, ta świadomość możliwości, nie stanowi gwarancji powodzenia. Możliwości bowiem – jak pisze Whitehead – stanowią „pewną [nadzieję na] nowość niekiedy wychwalaną, a czasami potępianą” (Whitehead 1938/2004: 48, za: Debaise 2022: 65), w czym wyraża się paradoksalność owej kultury – świadomości możliwości.

Przywołanie tej kategorii – kultury możliwości – w twórczości Whiteheada i jego frankofońskich interpretatorów wydaje się ważne z uwagi na miejsce, jakie zajmuje ona w twórczości namyślających się nad egzystencją człowieka współczesnych filozofów francuskich, stanowiąc ramę konstruowanych konceptów. Szczególnie widoczne to jest w twórczości François Julliena (2024), gdzie kategoria możliwości, a zwłaszcza proces dochodzenia do ponownego ich otwarcia/odnalezienia, sprzyja konstrukcji dalszych ważnych kategorii, jak „kolejne życie” i „de-koincydencja”. Ta ostatnia kategoria jest w tym procesie ponownego otwarcia możliwości niezbędnym stanem zatrzymania się w biegu życia, sprzyjającym wzbudzeniu refleksji i odnalezieniu nowych możliwości. Oczywiście – odnosząc się do wcześniej sygnalizowanej paradoksalności – nie waloryzuje się tutaj owych możliwości, chodzi o samo podkreślenie mechanizmu zmiany. Stąd też owa kultura możliwości, która w interpretacji Debaisa (2022) obejmowała przede wszystkim procesy świadomościowe, w pracach Julliena związana jest również z działaniem, generującym ponowne otwarcie możliwości dzięki de-koincydencji, określanej jako *ars operandi*, co dla dyscyplin praktycznych, jak nauki o wychowaniu, może być cenną inspiracją.

Procesualność w spirali harmonicznej rytmiczności: współlistnienie porządku i chaosu

Zdaniem Lecha Witkowskiego kluczowe dla myślenia o Whiteheadzie są „zręby nowej pedagogiki rozumiejącej fazowy charakter zmian w procesach kształcenia, wymagający zmiany dominanty ich struktury akcentów w oddziaływaniu edukacyjnym” (Witkowski 2024: 175). Ten pogląd Witkowskiego podziela Jean-Marie Breuvert

(2005a, 2005b), autor i redaktor pracy zbiorowej pod wymownym tytułem: *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead* („Rytmy edukacyjne w filozofii Whiteheada”), będący równocześnie tłumaczem na język francuski części tekstów badaczy amerykańskich, kanadyjskich, niemieckich, którzy uczestniczyli w tym międzynarodowym projekcie.

Breuvart (2005a) zwraca uwagę na spójność myśli Whiteheada, w której poszczególne fazy procesu integrują się spiralnie w „harmonicznej rytmiczności” (Breuvart 2005a: II; Garland 2005: 87). Fazy te są różnorodnie określane i także odmiennie interpretowane poprzez przypisanie nie tylko do rytmu nauczania, ale także do rytmu indywidualnego poznania. Spośród trzech faz:

- *romance* / poruszenie intelektualne / „ferment”,
- precyzja/dokładność,
- uogólnienie/synteza,

opracowanych przez Whiteheada, najwięcej sporów interpretacyjnych i translacyjnych dostarcza pierwsza z nich. Faza *romance* – zauważa Garland (2005: 87–88) – to faza afektywności i (poprzez afekty/emocje) odkrywająca świat rzeczywisty i konceptualny. W niektórych tłumaczeniach *romance* niesłusznie – zdaniem Williama J. Garlanda (2005), profesora w University of the South w Sewanee (Tennessee) – tłumaczy się jako romantyzm, styl literacki, a *romance* jest konceptem dużo bardziej złożonym, obejmującym „irracjonalność, emocje, bujną wyobraźnię, a nawet poezję” (Garland 2005: 87). Stanowi fazę eksploracji, w której następuje poruszenie intelektualne (*l'émotion intellectuelle*), określane przez Lecha Witkowskiego jako „ferment” (Witkowski 2024: 174, 176–177).

W tym kontekście interesująco brzmi tytuł artykułu Garlanda (2005), *Romance, Nécessité et Éducation* („Romance, niezbędność/poczucie braku i edukacja”), poświęcony tylko tej fazie rytmów procesów poznania i nauczania – *romance*. Garland (2005) argumentuje w nim potrzebę modyfikacji faz zaproponowanych przez Whiteheada, wprowadzając dodatkowe (sub)fazy, rozbudowane o to, co stanowi często impuls poznania nowego, czyli konieczność, niezbędność, poczucie braku. Wprowadza więc tę dodatkową subfazę: *nécessité*, oznaczającą stadium pocucia braku, niezbędności, i łączy ją z drugą fazą, w której następuje uściślenie, precyzja. Tym samym tworzy fazę *romance/précision*, pozostawiając bez zmian fazę uogólnienia/syntezy – *généralisation* (Garland 2005: 99). Przyglądając się tej propozycji krytycznie, wydaje się, że wprowadzona faza *nécessité* przynależy do innego porządku niż wyróżnione przez Whiteheada stadia rytmicznego procesu poznania i nauczania. W interpretacjach frankofońskich sporo miejsca poświęca się owemu rytmowi, określanemu jako edukacyjny, który charakteryzuje „naprzemienną oraz przemieszczanie na pozycji dominanty rozwojowej” (Witkowski 2024: 206–207). Świadectwem pierwszego projektu obejmującego twórczość Whiteheada dla nauk o wychowaniu, podjętego przez sporą grupę badaczy na początku XXI wieku z inicjatywy filozofów edukacji z krajów frankofońskich, jest publikacja pod redakcją Jeana-Marie Breuvartha (2005b).

W kontekście dyskursu frankofońskiego pewne wątpliwości może wzbudzać teza o tym, że jest to „nowa pedagogika” (Witkowski 2024: 175). Zwłaszcza

wówczas, gdy zauważymy, iż myśl pedagogiczna Whiteheada była formułowana w latach 20–30 XX w., więc w kontekście ruchów emancypacyjnych skupionych wokół idei stulecia dziecka i wyraźnych przesunięć stanowisk w kierunku pedagogiki relacyjnej, poszukującej innowacyjnych metod nauczania, jak też w okresie aktywności wielu wielkich pedagogów praktyków oraz myślicieli pedagogicznych zainspirowanych nurtem Nowego Wychowania, tworzących jego zręby, w tym zwłaszcza „pedagogikę aktywną”. Z tego punktu widzenia nadawanie waloru nowości myśli Whiteheada może być ryzykowne.

W ciągu blisko 100 lat od ukazania się głównej rozprawy Whiteheada (1929/2011) dotyczącej edukacji nieustannie dokonywały się zmiany w meta-teoretycznym postrzeganiu obszaru edukacji, wpisane w zmieniające się paradygmaty. Natomiast zapoznanie się z twórczością Whiteheada i jego poglądami pedagogicznymi pozwala na sytuowanie teraźniejszości (metod, koncepcji pedagogicznych) w przeszłości i ewentualnego projektowania linii rozwoju w przyszłości. Niewątpliwie może też sprzyjać tożsamościowemu usytuowaniu badaczy i praktyków edukacji oraz nie tylko wywoływać zaskoczenie w recepcji jego twórczości, ale także wzbogacać i umacniać procesualne postrzeganie aktywności w polu praktyki, w tym w obszarze edukacji.

Dążymy do harmonii – czy, jak to popularyzuje Jullien (2024), do koincydencji. Niezależnie, czy myślimy o sferze prywatnej, czy też o sferze publicznej. Owo dążenie jest wpisane w nasze życie i orientuje naszą aktywność. Ich wyrazem jest porządek/uporządkowanie. W twórczości Whiteheada ta kategoria zawiera w sobie ideę płynnej procesualności¹⁰, która przejawia się w tym, że w realnym świecie „nie ma czystego uporządkowania, ani też czystego chaosu” (Beaulieu 2012: 87). Współistnienie możliwości porządku i chaosu implikuje koncepcję harmonii. Nie ma też wyraźnych odrębnych stanów danego zjawiska, tego procesu, są to raczej fazy, stadia, obejmujące momenty, zdarzenia, a nie etapy, które przynależą do nieprocesualnego porządku. Ta kategoria współistnienia, a nie oddzielania i wyodrębniania, ma spory potencjał, kiedy myślimy o aktywności w polu praktyki i stosowanych podejściach mediacyjnych.

Alain Beaulieu (2012), filozof kanadyjski, znawca Gillesa Deleuza (1988) i Francisca J. Vareli (1989), dostrzegł w dziełach Whiteheada prekursorską myśl wzbogacającą koncepcję kształtowania siebie / *bildung* / autokreacji, co dokonuje się w „dynamicznej relacji między twórczością i porządkiem” (Witkowski 2024: 212–215) a współistnieniem porządku z nieporządkiem. Alain Beaulieu (2012) podkreśla, że w swej kosmologii Whitehead „nie myśli o chaosie w kategoriach jego stopniowego zanikania na rzecz formowania się świata. Ma inny punkt wyjścia: kosmos nie oddziela się od chaosu, lecz współistnieje z nim, z możliwością nieporządku” (Beaulieu 2012: 94), a więc nie chodzi w tym procesie o zanikanie nieporządku. Z tym stanowiskiem wiąże się uznanie, że nieciągłość (*discontinuité*) tych procesów oznacza również to, że nie ma jednej linii stawania się. W procesach

¹⁰ Tadeusz Gadacz (2024: 229), recenzent rozprawy Lecha Witkowskiego, przywołuje pojęcie procesu jako terminu wiążący twórczość Witkowskiego z myślą Whiteheada.

autokreacji wytwarza się wielość linii stawania się, pozostających na tym samym poziomie preferencji (Beaulieu 2012: 95). To może być kolejna przesłanka pozwalająca na odnalezienie w twórczości Whiteheada ważnych tropów dla konstruowania wizji aktywności w polu praktyki, w tym także w obszarze edukacyjnym.

Koncepcja stawania się: tworzenie siebie, autokreacja

Jean-Marie Breuvert (2011), emerytowany profesor filozofii w Université Catholique de Lille i jeden z pierwszych¹¹ badaczy frankofońskich zainteresowanych twórczością Whiteheada podkreśla, że „tworzenie się (konstytuowanie) dokonuje się w procesie rozumienia, pojmowania świata” (Breuvert 2011: 67). Proces pojmowania świata (i siebie w nim) obejmuje to, jak podmiot kształtuje się, rozwija się (samoistnie), jak odczuwa to skąd przychodzi (korzenie, dziedzictwo), i jak potrafi to wyrazić werbalnie, kształtować swój język.

Analizując tę myśl Breuverta nie można nie dostrzec jej zbieżności z koncepcjami analizy dyskursu, a zwłaszcza z wcześniej popularyzowanymi w polskim środowisku, w kontekście dyskursu profesjonalizacji, pracami Jeana-Marie Barbiera (2016), inspirowanymi doświadczeniami w kształceniu praktyków, którzy zamierzają stawać się badaczami¹². Wybrzmiewa tu silnie teza „o stawaniu się” zamiast „o byciu”. Lech Witkowski (2024) przywołuje w tym miejscu myśl Ilyi Prigogine’a i Izabeli Stengers (1990, „uczestniczymy w wielkiej przygodzie intelektualnej – przed nami zaczyna już prześwitywać droga, która prowadzi od Bycia do Stawania się” (Prigogine, Stengers 1990: 14; za: Witkowski 2024: 238) interpretując ją jako tę „nową” drogę myśli „uwikłaną w próby «odwrócenia platonizmu»” (Witkowski 2024: 238) oraz odwołując się do stanowiska Michała Herera (2006), który przyrównuje ją do poglądów Gillesa Deleuzego.

Warto dodać, że odnosząc się do nowszych stanowisk w filozofii francuskiej, spotykamy sporą zbieżność tego poglądu z koncepcjami François Julliena (2024), który nie tylko rozwija tę myśl, ale i uzasadnia, jak ją rozumieć oraz praktykować. We frankofońskim dyskursie nauk o wychowaniu rozwija ją też m.in. Jean-Marie Barbier (2024). Dla myślenia o aktywności pedagogicznej jest to nośna idea stawania się, tworzenia siebie w toku podejmowanej aktywności, często formułowana jako fraza: oddziałując na innych, działając, zmieniamy też siebie. Niesie ona ze sobą duży potencjał rozwojowy, jak to mówi Jullien: „rodzimy się poetami, ale stajemy się/konstruujemy się jak być filozofami” (Jullien 2024: 37).

¹¹ Autor rozprawy doktorskiej przygotowanej w roku 1976 pt. *Les modèles de référence dans la philosophie d'A.N. Whitehead* [Systemy odniesień w filozofii Whiteheada].

¹² *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacja zwyczajowych pojęć* Jeana-Marie Barbiera (2016), pozwala pojąć, na czym polega i jak skomplikowany jest proces nadawania nowych znaczeń terminom używanym zwyczajowo przez praktyków, budowania nowych konceptualizacji i w konsekwencji stopniowego stawania się podmiotem przygotowanym do analizowania swej praktyki, potrafiącym o niej opowiedzieć.

Pytania na zakończenie: dlaczego Whitehead dzisiaj?

Na zakończenie tej krótkiej glosy proponuję postawić podobne pytanie do tego, które sformułował Antoine Baby (2005), kanadyjski socjolog wychowania z Wydziału Nauk o Wychowaniu Université Laval w Montrealu, zaproszony do omawianego już powyżej, projektu międzynarodowego pt. *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead* („Rytmy edukacyjne w filozofii Whiteheada”), przygotowanego pod kierunkiem Jeana-Marie Breuverta (2005b). Antoine Baby pyta: „Skąd wzięła się nagle aktualność myśli pedagogicznej Whiteheada?”, a także dlaczego tak długo pozostawała w cieniu innych dokonań ważnych dla procesualnego postrzegania aktywności w polu praktyki, w tym w obszarze edukacji (Baby 2005: 103). Analizuje rozmaite okoliczności i dochodzi do wniosku, że można myśl Whiteheada uznać jako prekursorską dla tzw. „pedagogiki indukcyjnej”¹³, w tym zwłaszcza dla nurtu pedagogiki aktywnej i aktywnych metod nauczania¹⁴. W argumentacji przywołuje całą paletę przedstawicieli tego nurtu „pedagogiki pragmatycznej i demokratycznej współczesnego mu Deweya, niedyrektywną pedagogikę Carla Rogersa, pedagogikę dziecka wolnego Summerhill, pedagogikę kooperatywną Celestyna Freineta, aż do pedagogiki wyzwolenia uciśnionych Paolo Freirego” (Baby 2005: 116–117). Sam autor dość krytycznie ocenia te przywoływane przykłady, ale słusznie – moim zdaniem – zauważa, że cechą nurtów pedagogiki aktywnej jest z jednej strony uwzględnianie podejścia indukcyjnego, wyrażającego się w dochodzeniu do syntezy od szczegółu do ogółu. To właśnie – zdaniem Baby’ego – charakteryzuje rytm edukacyjny, opisywany przez Whiteheada w postaci trzech przenikających się faz¹⁵. Indukcyjny paradygmat poznania zawiera w sobie jeszcze jedną cechę, jaką ważną dla podejmowania aktywności w obszarze edukacji – jest nią to, co określa się jako „logika odkrywania” (Baby 2005: 117–118).

W tym krytycznym spojrzeniu na myśl Whiteheada odnajdujemy też przypuszczenie Baby’ego (2005), że pojęcie faz, stadiów w rytmach edukacyjnych jest stosowane przynajmniej w trzech znaczeniach: długiego trwania procesów poznawczych; indywidualnego aktu poznania; uczenia się i nabywania wiedzy. W tym trzecim znaczeniu ta myśl ma najbardziej pedagogiczny wymiar. Baby dość sceptycznie podchodzi do względnie popularnego w dyskursie frankofońskim terminu „pedagogika Whiteheada”, uznając, że ten wymiar nie jest wyraźnie obecny w jego pracach. Teza ta, dość jednostkowa w tym dyskursie, wynika – jak sądzę – z oczekiwań wobec zakresu semantycznego, jaki nadaje się terminowi „pedagogika”. W języku francuskim

¹³ Baby (2005: 110) wyjaśnia, że to określenie powstało w kontekście dwu porządków poznania: dedukcyjnego i indukcyjnego, na skrzyżowaniu myślenia amerykańskiego i kanadyjskiego, by odróżnić „pedagógów dedukcyjnych”, z góry narzucających wzory postępowania, od tych, którzy dbają o to, aby przesłanki teoretyczne, rekomendacje wyłaniały się z tego, co zdarza się w polu praktyki.

¹⁴ Lech Witkowski (2024: 173) przywołuje spory cytat z Whiteheada na temat metod stosowanych przez Marię Montessori, które opierały się na zaciekawieniu, a używając terminologii Whiteheada na tej fazie wstępnej poznania / nauczania / uczenia się, określanej jako poruszenie intelektualne (czy „ferment” – jak to przyjmuje Lech Witkowski).

¹⁵ Lech Witkowski mówi o „dynamicznej sekwencji triadycznej: ferment–dokładność–uogólnienie, [która] ma występować na każdym poziomie kształcenia” (Witkowski 2024: 174).

pédagogie obejmuje raczej konkretne sposoby, metody, praktyki edukacyjne, a nie przesłanki, wizje teoretyczne wpisane w konteksty filozoficzne, społeczne, kulturowe, jak to jest u Whiteheada – te są rozwijane w naukach o wychowaniu.

Lech Witkowski wpisuje twórczość Whiteheada w zestaw „nieobecnych dyskursów” w myśleniu pedagogicznym, w którym możliwie są inne inspiracje dla rozwoju pedagogiki niż te, które wynikają „tylko z lektur wpisanych w kanon programowy tradycyjnych lektur” (Witkowski 2024: 81). Kiedy akceptujemy takie stanowisko, to chętnie posługujemy się terminem nauk o wychowaniu, w którym transversalnie poprowadzone idee są „czysto” pedagogiczne, ale ich źródła mogą być różnorodne. Częstokroć są one odnajdywane w rezultacie poruszenia intelektualnego („fermentu”), mającego miejsce w toku procesu poznawczego, w trakcie kształtowania siebie jako badacza, stawania się nim, kiedy to jego myśl staje się przedmiotem owego intelektualnego poruszenia. Wielomiesięczna lektura, jak gdyby w „długim trwaniu” (Braudel 1958/1997), sprzyjała nie tylko wnikanii w odczytanie przez Lecha Witkowskiego myśli Whiteheada i jej recepcji, ale także zachęciła do zapoznania się z twórczością tego filozofa. Zatem cel rozprawy Lecha Witkowskiego został spełniony – poruszenie intelektualne nastąpiło.

Bibliografia

- Alcantara J. P. (2011) *Préface : Whitehead éducateur w: Les visées de l'éducation : et autres essais*, A. N. Whitehead, tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvart, Louvain-la-Neuve, Les éditions Chromatika, s.7–28.
- Baby A. (2005) *Whitehead et l'éducation w: Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*, J.-M. Breuvart (red.), seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, s.103–125, <https://doi.org/10.1515/9783110322064.103>.
- Bachelard G. (1938/2002) *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.
- Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Barbier J.-M. (2024) *Własne ramy myślenia-studium przedmiotu. Poślowie w: Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*, F. Jullien, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 225–248.
- Beaulieu A. (2012) *Alfred North Whitehead précurseur des théories de l'auto-crédation*, „Revue d'histoire des sciences”, nr 65(1), s. 81–101, <https://doi.org/10.3917/rhs.651.0081>.
- Berne V. (2011) *Le texture de la science w: Les visées de l'éducation et autres essais*, A. N. Whitehead (1929/2011), tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvart, Louvain-la-Neuve, Les éditions Chromatika, s. 29–61.
- Braudel F. (1958/1997) *Les Écrits de Fernand Braudel*, t. 2, *Les Ambitions de l'histoire*, Paris, De Fallois.
- Breuvart J.-M. (2005a) *Avant propos w: Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*, J.-M. Breuvart (red.), seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, s.I–IV, <https://doi.org/10.1515/9783110322064>.

- Breuvert J.-M. (2005b) (red.) *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*, seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, <https://doi.org/10.1515/9783110322064>.
- Breuvert J.-M. (2011) *Whitehead ou l'éducation par excellence* w: *Les visées de l'éducation : et autres essais*, A. N. Whitehead (1929/2011), tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvert, Louvain-la Neuve, Les éditions Chromatika, s. 63–91.
- Debaise D. (2022) *La nature et ses possibles. L'expérience humaine selon Whitehead*, „Rue Descartes”, nr 1(101), s. 55–66, <https://doi.org/10.3917/rdes.101.0055>.
- Deleuze G. (1988) *Le Pli : Leibniz et le Baroque*, Paris, Les Édition de Minuit.
- Dewey J. (1990) *Démocratie et éducation*, tłum. G. Deledalle, Paris, Armand Collin.
- Gadacz T. (2004) *Recenzja najnowszej książki Lecha Witkowskiego Naddania i (w)zrosty*. Alfred North Whitehead dla humanistyki i edukacji, w: *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej*, A. Babicka-Wirkus, R. Campa, M. Jaworska-Witkowska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 299–302.
- Garland W. J. (2005) *Romance, Nécessité et Éducation* w: *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*, J. M. Breuvert (red.), seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, s. 87–101, <https://doi.org/10.1515/9783110322064.87>.
- Herer M. (2006) *Gilles Deleuze. Struktury–maszyny–kreacje*, Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Jullien F. (2024) *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-370-2>.
- Jullien F. (2025) *Vivre enfin*, Paris, Éditions Plon.
- Lapassade G. (1975) *Socioanalyse et potentiel humain*, Paris, Édition Gauthier-Villars, <https://doi.org/10.3917/dunod.lapas.1975.01>.
- Lobrot M. (1972) *La pédagogie institutionnelle. L'école vers autogestion*, Paris, Édition Gauthier-Villars.
- Lourau R. (1970) *L'Analyse institutionnelle*, Paris, Édition de Minuit.
- Marynowicz-Hetka (2009) *Pedagogika społeczna: Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marynowicz-Hetka E. (2022) *Pokolenie historyczne: wyłanianie społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 15–37, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.02>.
- Marynowicz-Hetka E. (2023) *Floriana Znanieckiego kategoria porządku-nieporządku w odczytaniu Lecha Witkowskiego a dyskurs pedagogii instytucjonalnych*, „Chowanna”, nr 1–2(60–61), s.1–14, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.02>.
- Prigogine I., Stengers I. (1990) *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*, tłum. K. Lipszyc, seria: *Biblioteka Myśli Współczesnej*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego : szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, nakładem „Naszej Księgarni” sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Varela F.J. (1989) *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, tłum. P. Bourguine, P. Dumouchel, Paris, Édition du Seuil.
- Whitehead A. N. (1938/2004) *Modes de pensée*, tłum. H. Vaillant, Paris, Vrin.
- Whitehead A. N. (1929/2011) *Les visées de l'éducation et autres essais*, tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvert, Louvain-la-Neuve, Les éditions Chromatika.

Witkowski L. (2022) *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.10>.

Witkowski L. (2024) *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

O Autorce

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, którą od lat inspirują przepływy między polską a francuską kulturą myślenia w naukach o wychowaniu. Stara się je dogłębnie poznać i pojąć, tłumacząc na język polski znaczące dzieła badaczy francuskich oraz inicjując wymianę intelektualną w formie przygotowywania wspólnych publikacji oraz bezpośredniej dyskusji w zainteresowanych zespołach. W tę logikę odkrywania związków między kulturami myślenia wpisuje się ostatnio opublikowana, w jej tłumaczeniu na język polski książka François Julliena (2024) pt. *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie*.

Ewa Marynowicz-Hetka – social pedagogue, professor of humanities, who has been for years inspired by the flows between Polish and French cultures of thinking about education, which she tries to examine and understand by translating into Polish major works of French scholars. She also initiates intellectual exchanges in the form of collaborative volumes, as well as direct discussions in research groups. Fitting into this logic of exploring connections between cultures of thought is the recently translated by her book by François Jullien (2024), *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*.



Sławomir Pasikowski* 

Ścieżkami debat i dyskusji o badaniach edukacyjnych i społecznych oraz zagadnieniach diagnozy i pomiaru. Przegląd wydarzeń naukowych z przełomu lat 2024 i 2025

Abstrakt

W latach 2024–2025 w Polsce odbyły się ważne środowiskowo wydarzenia naukowe dotyczące metodologii badań edukacyjnych i społecznych. IX i X Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP, XI Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych oraz Międzynarodowe Sympozjum ISAN 2025 poświęcone autoetnografii, ukazały zwrot zainteresowań ku partycypacyjności, afektywności i przekraczania granic wyznaczanych przez tradycję i obowiązujące standardy. Szczególną rolę odegrały także refleksje nad rolą badacza, etyką badań, oraz ucieleśnionym i dialogicznym podejściem do poznania. Znaczącym wydarzeniem była również XXX. Konferencja PTDE, poświęcona diagnozie potrzeb edukacyjnych, metodom pomiaru i analizie wyników egzaminacyjnych, której kolejna edycja odbędzie się w 2025 roku w Krakowie.

Słowa kluczowe: aktualne wydarzenia naukowe, konferencje, sympozja, metody badań.

Paths of Debates and Discussions on Educational and Social Research and Issues of Diagnosis and Measurement. Review of Academic Events from the Turn of 2024 and 2025

Abstract

In 2024 and 2025, important academic events on the methodology of educational and social research took place in Poland. The 9th and 10th PTP Pedagogical Methodology Seminar, the 11th Transdisciplinary Symposium of Qualitative Research, and the V International Symposium on Autoethnography and Narrative 2025 devoted to auto-

Artykuł otrzymano: 22.04.2025; akceptacja: 6.05.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

ethnography showed a shift in interest towards participation, affectivity, and crossing the boundaries set by tradition and applicable standards. Reflections on the role of the researcher, research ethics, and the embodied and dialogical approach to cognition also played a special role. Another significant event was the XXX PTDE Conference, devoted to the diagnosis of educational needs, measurement methods, and analysis of examination results, whose next edition will take place in 2025 in Krakow.

Keywords: current academic events, conferences, symposia, research methods.

Metodologia badań nad edukacją, tak jak większość dziedzin wiedzy, podlega przeobrażeniom, balansując pomiędzy potrzebą utrzymania rygoru naukowego a otwarciem na nowe formy poznania i narracji. Refleksja nad tymi zmianami wybrzmiewała szczególnie podczas kilku wydarzeń naukowych, które odbyły się na przełomie lat 2024–2025, a były to: IX i X Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP), Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych (TSBJ), XXX Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej oraz International Symposium on Autoethnography and Narrative 2025 (ISAN 2025). Wydarzenia te unaocznily dynamiczne zmiany i przeobrażenia w metodologii badań edukacyjnych i społecznych w Polsce oraz za granicą. Podczas tych wydarzeń ukazywano metodologię nauk nie tylko jako teorię metod i kolekcję metodyk, lecz też jako przestrzeń epistemicznej troski, dialogu i współuczestnictwa. Szczególną uwagę poświęcono również zagadnieniom pomiaru edukacyjnego, analizie wyników egzaminacyjnych, rozwoju narzędzi diagnostycznych oraz nowym formom autoetnograficznego i partycypacyjnego poznania.

Przypadające na przełom lat 2024–2025 dwudziestolecie Seminariów Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (SMP PTP) stało się okazją do refleksji nad historycznym zakorzenieniem i współczesną kondycją metodologii pedagogiki w Polsce. X Jubileuszowe SMP PTP (2–3 grudnia 2025, online) odbyło się pod hasłem „Metodologia nauk pedagogicznych w Polsce między swoistością i uniwersalizmem: historyczne źródła, aktualne kontrowersje, tropy przyszłości” i przybrało formułę trójdzielnej debaty: źródła – kontrowersje – tropy przyszłości. W pierwszym panelu powrócono do inspiracji płynących z tradycji humanistycznej, akcentując znaczenie wartości i podmiotowości badacza. Drugi panel skoncentrowany był na aktualnych napięciach, takich jak kryzys krytyki metodologicznej, redefinicje pojęcia jakości badań i przekraczanie granic standardów sankcjonowanych tradycją i przyzwyczajeniami. Panel trzeci natomiast ukierunkowany był na przyszłość – mówiono o potrzebie większej inkluzywności, odwadze sięgania po niekonwencjonalne rozwiązania, w tym eksplorowanie form narracyjnych, artystycznych i, co ciekawe w kontekście współczesnego mainstreamu metodycznego w pedagogice, także eksperymentalnych. Większość z osób prelegentów bardziej przychyliła się ku założeniu o przewadze argumentów za swoistością niż ku argumentom za uniwersalnością metodologii nauk pedagogicznych, jakby nie zauważając, że dychotomiczny konstrukt „swoisty–uniwersalny” występujący w dyskursie metodologicznym cechu-

je się tymczasowością i kontekstualnością, coś bowiem jest takie lub inne zależnie od skali, tj. synchronicznego albo diachronicznego ujęcia, oraz od dziedziny, w której zostaje rozpatrywane. Podobnie z ostrożnością należałoby spojrzeć na postulowanie podczas X SMP PTP metodologii normatywnej jako ucieleśnienie nieadekwatnego współcześnie, sztywnego i sformalizowanego podejścia do tworzenia wiedzy pedagogicznej. Ta ostrożność w pierwszym rzędzie powinna dotyczyć nie postulatu, lecz mglistości definicji metodologii normatywnej, którymi w praktykach dyskursywnych posługiwali się dyskutanci.

Z kolei podczas odbywającego się kilka miesięcy wcześniej IX SMP PTP (13–14 czerwca 2024, Białystok) zatytułowanego „Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice” omawiano różnorodne podejścia do badań naukowych i refleksji nad nimi, w tym autoetnografię, która – mimo dużej popularności w środowisku pedagogów akademickich – niekiedy budzi kontrowersje związane z aspiracjami jej rzeczników do uczynienia z niej metody naukowego poznania. Kolejny już raz zwracano uwagę na potrzebę badań narracyjnych i badań o charakterze partycypacyjnym, co sugeruje, że tychże badań wciąż jest chyba za mało w pedagogice. Co więcej, eksponowano kwestię przeobrażania klasycznej roli badacza-observatora-analityka w kierunku roli badacza-partnera-współuczestnika. Szkoda, że ten dycho-tomiczny rozdział przesłaniał horyzont możliwości i niezastępowalności ról, w tym ich dwoistego współistnienia, które podnosi jakość poznania. Z drugiej strony podczas IX SMP PTP podkreślano niedostateczność uzasadnień, do których odwołują się badacze w zakresie przyjmowanych powszechnie podziałów i definicji w polu metodologicznego dyskursu, a także potrzebę etycznej i metodologicznej odpowiedzialności osób prowadzących badania, tj. refleksji nad własnym wpływem na proces badawczy, relacjami z uczestnikami i przedmiotem badań oraz sposobami prezentacji wyników badań.

„Między życiem a akademią – przestrzenie wytwarzania wiedzy” to tytuł XI Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych (19–21 czerwca 2024, Łódź) – temat ten odnosił się do roli, jaką akademia pełni w wytwarzaniu wiedzy, oraz do granic między życiem codziennym a naukowym podejściem do rzeczywistości. W trakcie sympozjum odbyło się kilkadziesiąt sesji tematycznych – od strategii etyczno-metodycznych po badania sono-, fono- i audiosfery oraz performansu. Pierwszego dnia sympozjum uwagę poświęcono akademickim badaniom nad światami życia. Referaty poruszały kwestie związane ze sztuczną inteligencją w badaniach jakościowych, nowymi technologiami oraz strategiami etycznymi badaczy jakościowych. Prezentowano różne podejścia, jak np. wykorzystanie sztucznej inteligencji do analizy treści, badania nad wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości w badaniach nad seksualnością i zachowaniami seksualnymi, analizy doświadczeń i profesjonalizacji badaczy, analizę użyteczności wiedzy akademickiej, a także analizę genealogii oraz zastosowań różnych pojęć triangulacji metodologicznej. W drugim dniu sympozjum dominowały tematy związane z partycypacją i dialogiem w badaniach, a także z fotogłosem i badaniami w działaniu. Wskazywano na potrzebę tworzenia przestrzeni między uczelniami a otoczeniem społecznym, w tym poprzez partnerstwo

edukacyjne oraz trzecią misję uniwersytetów, rozumianą jako współpraca z otoczeniem społecznym w wytwarzaniu wiedzy użytecznej. W trzecim dniu sympozjum wagę zwracała intensywna obecność materii w badaniach społecznych, tj. tekstyliów, dźwięków i miejsc. Prezentowano wyniki zastosowania *textile* storytellingu i *textile sociology*, mapowania dzikich wysypisk oraz fotogłosu, jako narzędzia badań migracyjnych. Sympozjum uwidoczniało również rosnącą obecność refleksji nad kondycją samego badacza – tj. gotowości werbalizacji emocji, zmęczenia, wypalenia, roli ciała, które doświadcza, uczestniczy i stawia opór – a także namysłu nad pisanem jako aktem etnograficznym.

Autoetnografia ma pozycję na tyle ugruntowaną w środowisku przedstawicieli badań społecznych, że współcześnie nie powinno nikogo dziwić, iż poświęca się jej międzynarodowe sympozja. Tak było w przypadku piątej już edycji International Symposium on Autoethnography and Narrative (28 lutego – 2 marca 2025, online/hybrydowo), organizowanego przez International Association of Autoethnography and Narrative Inquiry. Podczas ISAN 2025 mówiono o zastosowaniu autoetnografii w kontekście zagadnienia tożsamości, płci, seksualności, społecznej marginalizacji i migracji, twórczości oraz doświadczeń osobistych związanych ze śmiercią i żałobą. Rozmawiano również o wyzwaniach związanych z etyką autoetnografii, w tym o roli współtworzenia wiedzy z uczestnikami projektów autetnograficznych i o tym, jak podmiot może stawać się częścią opowiadanej przez siebie historii, nie tracąc przy tym możliwości uwspólniania doświadczenia. Przedstawiono relacyjne, dialogiczne i artystyczne podejścia do autoetnograficznego zdobywania wiedzy, w którym eksplorujący podmiot staje się jednocześnie uczestnikiem i narratorem. W wystąpieniach pojawiały się też tematy dotyczące rezyliencji, superwizji w autoetnografii, zmęczenia i wypalenia zawodowego. Prezentowano oryginalne pomysły łączące teksty z performansem muzycznym i krytyką instytucjonalną oraz podkreślano potrzebę i korzyści zrywania z tzw. „scjentystycznym”, „pozytywistycznym” i „korelacyjnym” podejściem do badania rzeczywistości społecznej. Nie mogło więc zabraknąć promocji aktywistycznego podejścia do nauki. Udział ponad 300 uczestników z 25 krajów i oddzielne sekcje językowe pokazały, że autoetnografia nie jest podejściem niszowym, podejściem o zmarginalizowanym lub lokalnym oddziaływaniu, wymagającym walki o miejsce w przestrzeni dyskursu akademickiego, lecz że stanowi jeden z głównonurtowych światowych trendów aktywności przedstawicieli nauk społecznych. Potwierdzenia tego dostarczyło także zaprezentowanie podczas ISAN 2025 przeglądu 36 zwartych publikacji, w tym podręczników i przewodników, poświęconych problematyce autoetnografii, oraz funkcjonowanie od 2020 roku czasopisma „The Journal of Autoethnography” (JoAE).

„Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych uczniów, studentów i nauczycieli” to z kolei tytuł XXX Krajowej Konferencji Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej (19–21 września 2024, Poznań) zorganizowanej przez PTDE we współpracy z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz instytucjami wspierającymi (Kuratorium Oświaty i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu). Przewodnym tematem konferencji uczyniono indywidualizację procesu edukacyjnego

oraz potrzebę diagnozowania i reagowania na zmienne wymagania i oczekiwania edukacyjne w kontekście społecznym, psychologicznym i kulturowym. Podczas konferencji akcentowano znaczenie *lifelong learning* i potrzebę redefinicji systemu kształcenia. Konferencja dostarczyła inspiracji w zakresie metod diagnozy edukacyjnej, oceniania, ewaluacji oraz pomiaru efektów kształcenia. Wśród prezentowanych wystąpień część dotyczyła takich zagadnień, jak: wyniki międzynarodowego badania PISA i egzaminu ósmoklasisty, analiza wyników egzaminacyjnych absolwentów jako narzędzie doskonalenia procesu nauczania, uczniowska i nauczycielska autodiagnoza bez użycia stopni szkolnych, zastosowanie fotografii w diagnostyce edukacyjnej, kompetencje nauczycieli do nauczania matematyki uwidoczniające napięcia między wiedzą szkolną a użytecznością poznawczą, rozwijanie kompetencji diagnostycznych nauczycieli matematyki w zakresie nauczania problemowego, zmienność potrzeb osób uczących się a praktyki oceniania efektów kształcenia. W programie konferencji znalazły się także warsztaty diagnostyczne, które ukierunkowane były na wykorzystywanie wyników egzaminów w analizach edukacyjnych i akademickich.

Coroczna konferencja PTDE będzie miała swoją przyszłoroczną kontynuację. Edycja XXXI odbędzie się 18–20 września 2025 roku w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, pod hasłem: „Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje”. Wydarzenie zostanie zorganizowane przez PTDE we współpracy z Wydziałem Filozofii UJ oraz Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wśród przewidywanych obszarów tematycznych znalazły się: potrzeby edukacyjne uczniów i studentów w kontekście zmian programowych, rola diagnozy w rozwoju postedukacyjnym i zawodowym oraz ewaluacja programów wspierających *lifelong learning*, diagnozowanie efektów nauczania formalnego i pozaformalnego, wyzwania pomiarowe w warunkach wielokulturowości i ekspansji technologicznej, znaczenie międzynarodowych badań porównawczych, np. PISA i TIMSS, oraz wykorzystanie danych z tych badań, w tym analiza efektów egzaminów zewnętrznych po 25 latach funkcjonowania systemu. XXXI Krajowej Konferencji PTDE, jak co roku, stanowić będzie ważne środowiskowo forum refleksji w zakresie pomiaru osiągnięć edukacyjnych, ewaluacji programów oraz projektowania narzędzi diagnostycznych.

Przywołane wyżej wydarzenia łączy widoczny zwrot ku metodologiom i metodykom relewantnym względem współczesności. Badania edukacyjne i społeczne wymagają niekiedy odejścia od ugruntowanych rozwiązań metodycznych, choć nie powinno być to motywowane wyłącznie modą lub wygodą. Podczas tych wydarzeń podkreślano, że zmiany w zakresie nowych technologii poszerzają możliwości nie tylko obserwacji i analizy zjawisk oraz dokumentowania rzeczywistości, ale też partycypacji w sytuacjach i procesach oraz kształtowania świata dla dobra ludzi.

Źródła internetowe

- International Association of Autoethnography and Narrative Inquiry, <https://iaani.org/> (dostęp: 20.04.2025).
- Journal of Autoethnography, <https://online.ucpress.edu/joe> (dostęp: 20.04.2025).
- Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej (2004) *XXX Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, https://ptde.pl/pl/news/xxx_konferencja (dostęp: 20.04.2025).
- Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, *XXXI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, <https://2025.ptde.pl/pl/konferencja> (dostęp: 20.04.2025).
- Uniwersytet w Białymstoku. Wydział Nauk o Edukacji (2004) *IX Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP*, <https://noe.uwb.edu.pl/aktualnosci/ix-seminarium-metodologii-pedagogiki-ptp-484.html> (dostęp: 20.04.2025).
- Uniwersytet Łódzki, *XI Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych*, https://www.uni.lodz.pl/tsbj2024?trk=public_post_comment-text&cHash=0f714f6443658c6459cd78867a68223c (dostęp: 20.04.2025).

O Autorze

Sławomir Pasikowski – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, specjalizacja: metodologia badań w edukacji. Autor publikacji na temat metodologii badań edukacyjnych i wykorzystania statystyki w badaniach społecznych. Wiceprzewodniczący Sekcji Metodologii Badań nad Edukacją Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Członek Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Kontakt: slawomir.pasikowski@now.uni.lodz.pl

Sławomir Pasikowski – Ph.D. in Education Sciences, specializations: the methodology of scientific research in education. Author of publications on the methodology of educational research and the use of statistics in social research. Vice-chair of the Section for Methodology of Research on Education at the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences (PAN). Member of the Laboratory of Research Tools at the Committee on Pedagogical Sciences of the PAN. Contact: slawomir.pasikowski@now.uni.lodz.pl