

Antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne podstawy oraz uwarunkowania decyzji w kwestii kontynuowania i zmiany w metodologii badań pedagogicznych

MARIAN NOWAK*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

W artykule podjęto problem kryteriów doboru odpowiedniej metodologii badawczej i adekwatności podejść badawczych w pedagogice. Adekwatny dobór może zadecydować o sukcesie i ogólnej jakości badań, dlatego też wskazuje się nie tylko na tradycyjne i klasyczne podejścia badawcze, ale także na możliwość i konieczność uwzględnienia potrzeby zmiany oraz „wychowywania” badaczy do zmiany w stosowaniu metodologii badawczych. Wychodzi się od podstawowych kryteriów wyprowadzanych z uwzględnienia trzech obszarów badania rzeczywistości edukacyjnej: sfery faktów (pedagogika empiryczna), sfery działania (pedagogika prakseologiczna) i sfery wartości (pedagogika hermeneutyczna), które dalej można rozpatrywać w trzech perspektywach: antropologicznej, ontologicznej i aksjologicznej. Takie ujęcie, nazwane przez Janusza Gniteckiego „trynitarnym i asymetrycznym uspojnieniem”, pozwala na zastosowanie – obok klasycznych podejść, stanowiących kontynuację wypracowanej historycznie, sprawdzonej i bogatej tradycji badań – również bardziej adekwatnych metod. Ich poszukiwanie odbywa się z wykorzystaniem: 1) kryterium sfery faktów danych, zadanych i wartościowanych, 2) kryterium horyzontalnego (kręgów środowiskowych, instytucji oraz ich form wychowania z intencjonalną i nieintencjonalną działalnością wychowawczą), 3) kryterium wertykalnego (rozwojowego i uwzględniającego fazy rozwoju człowieka) oraz 4) kryterium problemowego (spełnianego przez podążanie za problemami badawczymi).

Rozważając problemy metodologiczne jako rozpostarte między kontynuacją a zmianą, przez spójnik „i” wskazuje się na potrzebę uwzględnienia obu podejść z umiejętnym stosowaniem standaryzowanych metod i technik badań pedagogicznych (kontynuacja) oraz otwartością na zmianę i nowatorskie podejście jako swoistą wartość dodaną do uzyskanych już danych. Można też odwrotnie: prowadzić nowatorskie badania, a następnie sięgać po badania standaryzowane w celu rozpoznania *novum* wobec dotychczasowych osiągnięć badaczy.

SŁOWA KLUCZOWE: metodologia, metodologia badań pedagogicznych, kontynuacja, zmiana, antropologiczne podstawy badań, ontologiczne podstawy badań, aksjologiczne podstawy badań.

Anthropological, Ontological and Axiological Foundations and Determinants of Decisions Regarding the Continuation and Change in the Methodology of Pedagogical Research

The article addresses the problem of criteria for the selection of appropriate research methodology and research approaches in pedagogy in general. Adequate selection can determine the success and overall

quality of research, therefore, in addition to pointing to traditional and classical research approaches, it is also pointed out the possibility and necessity of change and educating researchers also to change in the use of research methodologies, starting from the basic criteria derived from taking into account three areas of research of educational reality, as: the sphere of facts (empirical pedagogy), the sphere of action (praxeological pedagogy) and the sphere of values (hermeneutic pedagogy), which can still be considered in the trinitarian (threefold) perspectives: anthropological, ontological and axiological. Such an approach, called by Janusz Gnitecki "the trinitarian and asymmetrical coherence", allows for the application, in addition to classical approaches in research that are a continuation of the historically developed and proven rich tradition of this research, also for the search for more adequate methods of this research, based in particular on: 1) the criterion of the sphere of data, given and evaluated facts, 2) the horizontal criterion (of environmental circles, institutions of forms of education with intentional and unintentional educational activity) and 3) vertical criterion (developmental and taking into account the phases of human development) and of course 4) problem criterion (implemented by following research problems).

Considering methodological problems as spread between continuation and change, the conjunction "and" indicates the need to take into account both approaches with the skillful use of standardized methods and techniques of pedagogical research (continuation) and openness to change and innovative approach as a specific added value to the data already obtained. It is also possible to carry out innovative research in the opposite direction, and then reach for standard research, also in order to recognize the novelty of the researchers' previous achievements.

KEYWORDS: methodology, methodology of research in pedagogy, continuation, change, anthropological foundations of research, ontological foundations of research, axiological foundations of research.

Wprowadzenie

Wwielu opracowaniach dotyczących metodologii badań w pedagogice – związanych zarówno z budowaniem teorii, jak i opracowywaniem koncepcji własnych badań empirycznych – podejmowana jest kwestia doboru metodologii adekwatnej do przedmiotu badań i ich rodzaju. Powtarza się często opinię – bardzo słusznie zresztą – że w nauce w ogóle wybór właściwej metodologii badań decyduje o ich sukcesie i jakości. Ważną rolę odgrywa oczywiście znajomość metod i proponowanych w ich ramach procedur postępowania badawczego. Jakie jednak kryteria czy prawidłowości w tym postępowaniu i w doborze metod można zastosować i jakie aspekty oraz podejścia należałoby uwzględnić?

Wskazuje się często na dwa główne podejścia badawcze, określane jako badania ilościowe i badania jakościowe. Do tych dwóch niektórzy dołączają jeszcze trzecie podejście – z zastosowaniem metod mieszanych. Rozstrzygnięcia związane z kryteriami dokonywania wyboru metod warunkowane są zwykle rodzajem podejścia (indukcyjne, dedukcyjne), ale także sformułowanymi problemami badawczymi oraz rodzajem badań (badania eksperymentalne, korelacyjne, opisowe). Z innych względów znaczenie mają także: pieniądze, czas, dostępność danych itp.

Podjęcie decyzji związanej z wyborem podejścia, zwłaszcza jeśli chodzi o metodologię badań, wymaga nie tylko opisanego planowanych do zastosowania metod, ale także wyjaśnienia, jak i dlaczego je zastosowaliśmy oraz wykazania, że są one adekwatne do przyjętego celu badań, jak również do sformułowanych problemów badawczych (*Decidere per scegliere metodologia di ricerca*, 2022).

Czasami badacze optują za całkowitą wolnością i spontanicznością w badaniach, ale wiele argumentów wskazuje na to, że właśnie przyjęcie pewnego kryterium adekwatności

w doborze podejść i metod badawczych nadaje dynamiki całej kwestii i mobilizuje badaczy do poszukiwania coraz właściwszych metod, technik i narzędzi prowadzonych badań, także na gruncie pedagogiki. Wiąże się to z jednej strony z wypracowywaniem tradycji takich badań, a następnie jej kontynuowaniem, z drugiej zaś – z potrzebą zmian, podejmowania wyzwań i odkrywania nowych, bardziej adekwatnych podejść (*Decidere per scegliere...*, 2022).

Kwestia wyboru metod i metodologii w badaniach pedagogicznych

Edukacja to bardzo złożona dziedzina ludzkiej działalności, zarówno praktycznej, jak i teoretycznej, a metodologie stosowane w badaniach edukacyjnych są z konieczności zróżnicowane. Przyczyn metodologicznej różnorodności badań edukacyjnych można wskazać wiele. Już samo pojęcie edukacji sprawia, że wiedza o niej powinna się składać z elementów wielu dyscyplin. Oczywiście ma to swoją wartość, ale też generuje pewne napięcia. Występują one chociażby między badaniami podstawowymi a stosowanymi.

Jako przykład takiego konfliktu można przywołać najczęściej akceptowane i stosowane metody badań systemowych w historii, socjologii, ekonomii i psychologii, które przecież są różne, ale z perspektywy pedagoga wszystkie te dyscypliny pomagają wyczerpująco odpowiedzieć na ważne pytania stawiane w edukacji. Duża różnorodność metodologiczna zarówno w pedagogice, jak i wielu innych dyscyplinach doprowadziła do wielu debat na temat jakości badań edukacyjnych, jej podnoszenia i zauważania zmieniających się standardów badań, tak ilościowych, jak i jakościowych (*Decidere per scegliere...*, 2022, s. 1–6).

Oczywiście ważną rolę w badaniach odgrywają także adekwatne do przedmiotu, celu i charakteru badań techniki i narzędzia badawcze, ale ich dobór jest wpisany w badania przestrzegane zwykle jako część spójnego planu lub projektu badawczego, który musi być oparty na pewnej strategii badawczej. To jest właśnie to, co według Keitha S. Tabera zwykle określa się jako metodologię i co sprawia, że „metodologia badań edukacyjnych kieruje wyborem i sekwencjonowaniem odpowiednich technik w badaniu” (Taber, 2013, s. 43).

Dokonywanie wyboru metodologii jest bardzo ważne, ponieważ kieruje ona planem badań, który z kolei określa, jakie dane są faktycznie gromadzone i jak są analizowane. Metodologia badań naukowych to coś o wiele więcej niż tylko kwestia metody czy technik badawczych, którymi ktoś zwykle się posługuje i które są bardziej konkretne niż paradygmatyczne (fundamentalne, filozoficzne) zobowiązania.

Metodologia to pewna strategia stosowana do odpowiadania na pytania badawcze, a jej funkcjonowanie można rozumieć także jako swego rodzaju kryteriologię takich badań. W potocznym podejściu do metodologii badań naukowych i technik czasami myląc nazywa się te ostatnie również metodami, pomijając fakt, że metodologia potrzebuje strategii i taktyki, a nade wszystko kryteriów ich doboru. Skuteczne badania naukowe powinny dążyć do wypracowywania takiej ogólnej i spójnej strategii, która będzie określała sposób osiągania celów badawczych. Przekłada się to na zestaw konkretnych taktyk dotyczących celów cząstkowych, „które wspólnie budują ogólny cel” (Taber, 2013, s. 77–78).

Między tradycją a zmianą w metodologii pedagogicznej

W pedagogice wyróżnia się metodologię badań związaną z rozpatrywaniem procesu wychowania i kształcenia określaną jako tradycyjną. Obok niej trwa także podejmowanie ustawicznych prób zmiany tradycji w imię bardziej adekwatnego odpowiadania na wyzwania związane z wprowadzaniem innowacji w badaniach – proponowanie zmian.

Tradycyjne podejście do prowadzenia badań pedagogicznych wiąże się zwykle z przyjęciem istnienia obiektywnych wartości i dóbr kultury, w kontakcie z którymi realizuje się proces ich interioryzacji i wpisywania ich we własny subiektywny świat, ujęty zarówno indywidualnie jak i wspólnotowo. Taki proces i adekwatne do niego postępowanie badawcze w dużej mierze są związane z tradycyjnym podejściem, które stanowi ważne ukierunkowanie na przyszłość (w sensie *historia vitae magistra*). Zauważał ten fakt m.in. Bogdan Suchodolski (1903–1992), który pisał: „wizja przyszłości tworzy obraz czasów minionych, podobnie jak trwały nurt tradycji wyznacza charakter zamierzeń i swoisty, własny styl ich realizowania” (Suchodolski, 1986, s. 6).

Coraz bardziej dynamicznie zachodzą jednak procesy życia społecznego i rozwoju kultury, wraz z którymi na gruncie pedagogiki mamy zmieniające się warunki życia oraz osiągania celów kształcenia i wychowania, wymagające także bardziej nowatorskiego i twórczego nastawienia badaczy edukacji, wychowania i kształcenia. Wiąże się to z posiadaniem szerszej wiedzy metodologicznej i szeregu nowych kompetencji z zakresu diagnozowania, wartościowania i projektowania dydaktycznego czy wychowawczego. W tak rozpisanej swoistej dwubiegunowości podejść we współczesnych badaniach w pedagogice (kontynuacja–zmiana) możemy wskazywać na ich zasadność zarówno w odniesieniu do pierwszego, jak i drugiego podejścia.

Za zasadnością pierwszego (tradycyjnego) podejścia przemawia sama natura ludzka. W badaniach pedagogicznych ciągle przecież mamy do czynienia z człowiekiem, prawidłowościami jego rozwoju i wychowania oraz z badaniem wypracowanych, klasycznych i standaryzowanych podejść i metod badań. Jednocześnie jednak zauważamy cały szereg nieznanych dotąd problemów i obszarów badawczych związanych chociażby z nowymi mediami czy technologiami oraz zjawiskami ważnymi także pod względem wychowawczym, do badania których dotychczasowe metody wydają się mniej adekwatne, co rodzi u badaczy potrzebę większej kreatywności w tym zakresie. Przy projektowaniu nowych rozwiązań poszukujemy także pewnych kryteriów czy nawet dyrektyw, które najczęściej ujmowane są w formule: „by osiągnąć określony cel badań (CB) w określonych uwarunkowaniach (UW), należałoby podjąć określone działanie (DZ)” (Grzesiak, 2000, s. 162–180). Takie sytuacje i tak formułowane kryteria są uważane za konieczne w sytuacji stosowania nowych podejść czy metod badań.

W ich obliczu najbardziej adekwatnym rozwiązaniem wydaje się wybór integracyjnego podejścia we współczesnych badaniach pedagogicznych, które uwzględniałoby wartość i potrzebę jednoczesnej obecności podejść badawczych z dwóch przeciwstawnych biegunów (co zostało wyrażone także w temacie VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki: „Metodologia pedagogiki – kontynuacja i zmiana”), a zatem podejścia włączającego tradycyjne standardy prowadzenia badań w pedagogice, jednocześnie zaś otwartego na nowe wyzwania i gotowego do zmiany.

Szczególną rolę może w takiej refleksji odegrać filozofia, a zwłaszcza postulowana współcześnie nowa rola obecności filozofii w naukach – nie tyle jako normatywnej wiedzy w rodzaju filozofii danej nauki (np. pedagogiki filozoficznej), ale właśnie jako filozofii w nauce, na jaką wskazują m.in. ks. Michał Heller – wraz z założonym przez siebie Ośrodkiem Badań Interdyscyplinarnych i pismem „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” – czy o. Mieczysław Albert Krąpiec (1921–2008) podejmujący refleksję nad filozofią w teologii m.in. na podstawie encykliki *Fides et ratio* (Krąpiec, 1999).

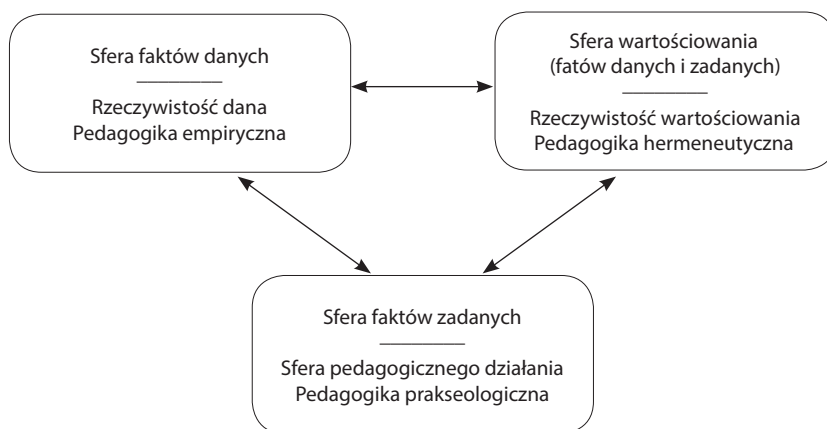
Można zatem, kontynuując tradycję badań w pedagogice i sięgając po standaryzowane metody takich badań, a także adekwatne do nich techniki i narzędzia, dopełniać je przez poszukiwanie i tworzenie bardziej odpowiednich, kreatywnych i nowych rozwiązań w tym obszarze oraz włączać w nie także refleksję filozoficzną. Podejście to pozwala na podejmowanie prób przekształcania łatwo powstającego dylematu „kontynuacja czy zmiana?” w formułę „kontynuacja i zmiana”.

Refleksję naszą, podyktowaną tematem VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki, warto rozpocząć od pytania: czym w ogóle są badania pedagogiczne? Jeśli za Januszem Gniteckim (1945–2008) i Alfredem Andrzejem Janowskim (1935–2020) przyjmiemy, w odpowiedzi na powyższe pytanie, że pedagogiczne badanie naukowe to dokładne i systematyczne działanie podejmowane w celu zrozumienia procesu wychowania, które prowadzi do zwiększenia jego efektywności (Gnitecki, 1993; Janowski, 1980), oznacza to, że nasze zainteresowania przenosimy na uzyskiwane w ich wyniku efekty.

Efekty te wyrażają się natomiast w teoriach, dyrektywach lub skutkach pośrednich, które charakteryzują się pewnym stopniem ogólności (ułatwiającej przewidywanie zjawisk, o których traktuje teoria) i które wystarczają do zrozumienia zjawisk powtarzalnych oraz pozwalają na formułowanie oczekiwań i przewidywań. Mamy też *quasi*-teorie jako wypowiedzi zawierające zarówno prawidłowości zdroworozsądkowe, jak i te wynikające z badań. Natomiast teorie i *quasi*-teorie, łączone w zdania zdroworozsądkowe, są związane ze zdaniem wyrażającymi prawidłowości wynikające z badań i formułowane również w dyrektywy, które dają podstawy do projektowania nowych rozwiązań (Grzesiak, 2000, s. 162–180). Oprócz tworzenia teorii i dyrektyw mamy też sytuacje pośrednie, rozumiane jako te, w których określone zależności pedagogiczne nie dają precyzyjnej dyrektywy do zrealizowania konkretnego i skutecznego działania pedagogicznego (Grzesiak, 2000, s. 164–166).

Przywołane wyżej hasło VIII Seminarium Metodologii Pedagogiki wychodzi naprzeciw potrzebie konfrontacji aktualnych potrzeb związanych z oficjalną/tradycyjną procedurą badawczą – a także konkretyzacją tej procedury na bazie dotychczasowych doświadczeń – i odniesieniem ich do konkretnych dziedzin, np. pedagogiki i sztuki (rozumianej tutaj jako *ars* czy też *techné*).

Mając do czynienia z różnego rodzaju zmiennymi, sięgamy zwykle po przywoływane już wyżej dane z zakresu biologii, medycyny, psychologii czy socjologii, po rozmaite modele oraz różne rodzaje badań: eksperymentalnych, diagnostycznych, monograficznych, analitycznych, ewaluacyjnych itd. Do każdego modelu badań czy ich rodzaju przypisywana jest zwykle pewna procedura badawcza, wobec której stawia się wymaganie, aby była ona adekwatna. Badania takie, jak zauważał Gnitecki, wymagają też uwzględnienia właściwych dla myślenia pedagogicznego trzech sfer: sfery faktów danych, sfery działania (faktów zadanych) i sfery wartościowania (Gnitecki, 2006), które prezentuje poniższy rysunek:



Rys. 1. Związki między sferami: faktów danych, faktów zadanych i wartościowania (Gnitecki, 2006, s. 215).

Schemat ten prowokuje do sformułowania następujących pytań:

- 1) Kim jest człowiek w sferze ludzkiego trwania „tu i teraz”?
- 2) Kim się staje człowiek w sferze ludzkiego czynu?
- 3) Kim ma/powinien być człowiek w sferze ludzkich dążeń?

Na powyższe pytania, w zależności od przyjętego podejścia, można usiłować udzielać adekwatnych odpowiedzi, ale wcześniej należałoby też poszukiwać adekwatnych metod prowadzenia badań w celu uzyskania adekwatnych danych.

Ujęcie takie wskazuje na potrzebę poszukiwania możliwości korelacji między metodologią pedagogiczną a teorią refleksji, i to w całym okresie historii jej budowania – jak to ukazują Terrie Epstein i Cinthia S. Salinas (2018). W ujęciu tym określa się znaczenie, rolę i pozycję refleksji w badaniach edukacyjnych, w poznawaniu i w praktyce edukacyjnej.

Konieczne jest jednocześnie przeprowadzenie kompleksowej analizy idei refleksji w filozofii, psychologii, epistemologii i nauce o edukacji. Wskazuje się też, że refleksja związana z badaniami pedagogicznymi powinna być rozpatrywana zawsze z uwzględnieniem wielorakich aspektów występujących na kilku poziomach: zjawisk poznawczych, aktywności poznawczej, procesu poznawczego, metody poznania naukowego, tematycznym i metateoretycznym – ujętym jako narzędzie i forma poznania itd. (Epstein i Salinas, 2018).

W poszukiwaniu systemu teoretycznych ujęć wyników badań w pedagogice – metoda biegunów przeciwstawnych

Refleksja metodologiczna odgrywa ważną rolę w opracowywaniu metodologii poszczególnych dyscyplin pedagogicznych. Jest ona współcześnie integralną częścią badań edukacyjnych i systemowej praktyki edukacyjnej. Refleksja teoretyczna, jej metody i sama działalność refleksyjna, dają możliwość pokazania rzeczywistości pedagogicznej oraz działalności pedagogicznej ujętej bezpośrednio i pośrednio. Pozwalają także na zdobycie i wyjaśnienie nowej naukowej wiedzy pedagogicznej, składników i struktury teorii pedagogicznej, jak również na zbadanie własnego charakteru naukowego i statusu nauk o edukacji, zastosowanie ulepszeń w systemie szkolenia i edukacji oraz procesu edukacyjnego. Ponadto taka refleksja ma bezpośredni związek z metodologią nauk o wychowaniu i jest dla niej systemowo ważna.

Aktywność refleksyjna i zdolność jej prowadzenia stanowi część działalności naukowej i pedagogicznej, dydaktycznej i poznawczej każdego uczestnika procesu edukacyjnego. Według Filippo Trasattiego (2012) jest ona również uwzględniona w celu edukacyjnym i w planowanych wynikach badań edukacyjnych. Stwierdzono, że poszczególne składniki refleksji teoretycznej i jej wyniku jako teorii można znaleźć na wszystkich wymienionych poziomach systemu.

W poszukiwaniu głębszego uzasadnienia i wyjaśnienia dla propozycji odnoszącej się do wyrażonej na początku artykułu relacji między kontynuacją a zmianą (która uwzględnia oba podejścia: zarówno standaryzowane metody i techniki badań pedagogicznych, jak i otwartość na zmianę i nowatorskie koncepcje), odwołam się do systemu „biegunów przeciwległych/przeciwstawnych” (*Der Gegensatz*) ks. Romano Guardiniego (1885–1968). Píše on: „Tę specyficzną relację, w której za każdym razem dwa momenty wykluczają się wzajemnie i mimo tego ciągle na nowo są złączone [...], tę relację, która wkracza w wymiarze ilościowym, jakościowym i na miarę formy, nazywam przeciwieństwem” (Guardini, 1985, s. 45–46). Guardini w swoim traktacie *Podstawy pedagogiki* zastosował system „biegunów przeciwległych/przeciwstawnych” do prowadzenia analiz związanych z procesem wychowania i pedagogiką (Guardini, 1928, s. 314–339; 1953; 1991, s. 270–278).

Rozwiązania te, nazywane też poszukiwaniami żywego konkretnego, wpisują się zresztą w szerszy kontekst propozycji (zwłaszcza na gruncie niemieckim) związanych z tzw. filozofią życia (*Lebensphilosophie*). Były one również określane jako poszukiwania metody witalistycznej. Propozycja Guardiniego to zarys systemu, który – choć jest bardzo zbliżony do metody dialektycznej – nie prowadzi jednak dwóch przeciwległych elementów (tezy–antytezy) do wyłonienia trzeciego (syntezy), lecz dąży do utrzymania między nimi swobodnego stanu zawieszania, wyzwalającego specyficzne napięcie między poszczególnymi elementami relacji takiego przeciwieństwa. Sam autor tej propozycji stwierdził, że: „System biegunów przeciwległych jest teorią tego przeciwieństwa, które zachodzi nie przez walkę przeciwko jakiemuś nieprzyjacielowi, lecz poprzez syntezę obu, która utrzymuje się w stanie napięcia bardzo owocnego, tzn. prowadzi do owocowania przez odbudowywanie konkretnej jedności” (Guardini, 1985, s. 45–46).

Pewną pomocą w naszych analizach mogą być wskazania Davideogo Favero związane z kwestią tożsamości i jej stałości (kontynuacji) oraz zmienności, podobnie jak np. koniunkcji wobec rozdzielności. Odnoszą się one do rozważań filozofa francuskiego i sinologa François Julliena (Favero, 2013, s. 11–16). Zauważa się zatem pewne przejście na poziomie ontologicznym – od statusu podmiotu do statusu procesu, od pewnej odrębnej stałości do kontinuum zmienności, gdzie jeden warunkuje obecność drugiego. Myśl chińska do wyrażenia tego rodzaju przejścia używa określenia *bian-tong*. Dwumian ten można tłumaczyć jako połączenie dwóch terminów – „kontynuuj” i „modyfikuj” (Favero, 2013, s. 55).

Takie myślenie ma tradycję sięgającą starożytności. Jest bliskie zwłaszcza ideałom Mikołaja z Kuzy (1401–1464) określanym jako *coincidentia oppositorum* (zbieżność przeciwieństw), czyli łączenie rzeczy pozornie wykluczających się (Rembierz, 2016, s. 157). Biorąc pod uwagę dokonywanie się interesujących nas faktów, także prowadzenie badań, mamy do czynienia z procesem, a ten zawsze odbywa się w relacji między biegunami przeciwstawnymi (naprzeciwległymi). Badanie procesu wychowania wymaga zatem uwzględnienia obu biegunów: kontynuacji tradycyjnych badań i zmiany, by nasze badania czynić bardziej adekwatnymi do realizującego się procesu wychowania. W istocie chodzi o ujęcie żywego konkretnego, tym bardziej że – jak podkreślał Guardini – w świecie współczesnym mamy do czynienia raczej z czymś przeciwnym: zamiast konkretnego występuje jedynie pewien system pojęć, aż do tworzenia sytuacji o których można mówić jako „tworzenie pojęć o pojęciach”. Te okoliczności sprawiają, że tym bardziej nie może dzisiaj dojść do głosu to, co konkretne.

Punktem wyjścia swojej refleksji i metody uczynił zatem Guardini pytanie: czy współczesna rzeczywistość może pomóc „konkretowi żywemu” w stawaniu się sobą, w budowaniu swojej tożsamości? Odpowiedź widział w filozofii przeciwieństw, gdzie przeciwieństwa ujmowane są jako sposób ludzkiego życia (Guardini, 1985, s. 45–46) – życia, jakie znajdują w sobie i podobnych mi. W spojrzeniu zaś już systemowym Guardini wyróżniał trzy grupy przeciwieństw. Dwie pierwsze z nich to:

- 1) przeciwieństwa intraempiryczne (np. akt–struktura, treść–forma, całościowość–cząstkowość),
- 2) przeciwieństwa transempiryczne (np. twórczość–dyspozycyjność, immanencja–transcendencja, odrębność–powinowactwo, podział–związek).

Oczywiście lista przeciwieństw w tych grupach nie jest zamknięta i ciągle nowe warunki mogą dyktować nowe relacje, a „konkret żywy” może je nam odsłaniać. Ogólnie te dwa rodzaje przeciwieństw nazywane są kategoriałnymi, gdyż ukazują podstawowe kategorie ludzkiego bytowania. Ostatnią grupę tworzą:

- 3) przeciwieństwa transcendentalne (np. pokrewieństwo–specyficzność ukazujące aspekt jakości oraz jedność–wielorakość ukazujące aspekt struktury) (Guardini, 1985, s. 44–45).

Te przeciwieństwa odkrywamy, pytając o czystość i odpowiedniość przeciwieństw kategoryalnych, przez które wypowiada się całe życie człowieka, w którym nie można zachować tylko jednego ekstremum (jednego bieguna), lecz zawsze musi w nim pozostawać przynajmniej mała część drugiego bieguna. Chodzi zatem o specyficzną relację włączenia i wyłączenia, wspólności i zarazem wyłączości, którą Guardini określa jako przeciwieństwo.

W takim zaś układzie jedna strona przeciwieństw nie tylko koegzystuje z drugą, lecz także „in-egzystuje” w drugiej, tworząc z nią żywą jedność. W tym kontekście możemy zrozumieć także relację kontynuacja–zmiana, a prowadząc badania pedagogiczne w zgodzie z pewną tradycją – jednocześnie pozostawać otwartymi na interesującą nas rzeczywistość i badane zjawiska oraz podmiotowo i twórczo wchodzić z nimi w relacje, jak też wyprowadzać nowe kategorie, które nie powtórzą błędu mówienia o człowieku abstrakcyjnym (Guardini, 1985, s. 40–42, 145 i nast.).

W badaniach szczególnie potrzebna wydaje się zatem realistyczna koncepcja pedagogiki, która udziela odpowiedzi na pytania o człowieka na podstawie prawdy źródłowej– zgodnej z jego bytową strukturą. Kolejno w odpowiedzi na pytanie pierwsze (Kim jest człowiek w sferze ludzkiego trwania „tu i teraz”?) dochodzimy do prawdy, która jest ujmowana i wyrażana jako Prawda przez duże „P”. Odpowiedź na pytanie drugie (Kim się staje człowiek w sferze ludzkiego czynu?) umożliwia dotarcie do prawdy, która się staje (czyli Dobra); natomiast odpowiedź na trzecie pytanie (Kim ma/powinien być człowiek w sferze ludzkich dążeń?) umożliwia rozpoznanie Prawdy, która ma być (czyli Piękna). Przy czym Piękno stanowi o spójności Prawdy i Dobra (Gogacz, 1993, s. 16–19).

Podążając za refleksją Gniteckiego w związku z tymi trzema pytaniami, w pedagogice – i to nie tylko ogólnej, ale także w jej subdyscyplinach – dochodzimy do wyodrębnienia trzech zasadniczych podejść epistemologicznych, a mianowicie: 1) empirycznie zorientowanego, 2) prakseologicznie zorientowanego, 3) hermeneutycznie zorientowanego.

Podstawowym pojęciem pedagogiki empirycznie zorientowanej, lub po prostu pedagogiki empirycznej, jest „fakt dany” – opisywany oraz wyjaśniany przy pomocy orientacji metodologicznych i metod empirycznych. Pedagogika empiryczna wysuwa się na czoło w badaniu rozwoju osobniczego (ontogenezy), rodowego (filogenezy) oraz rasy i wpływów środowiska. Centralnym pojęciem pedagogiki empirycznej jest fakt dany i jego opis oraz wyjaśnianie faktów przy pomocy orientacji metodologicznych i metod empirycznych. Podstawowe pojęcie – fakt dany – zostało opisane zdaniem: „P jest” lub „P nie jest” (Gnitecki, 2006, s. 94–107). W tym podejściu jako metody badawcze stosowane są: 1) metoda obserwacji, 2) metoda eksperymentu wiedzytwórczego, 3) metody pomiaru pedagogicznego, 4) metoda rozmowy i wywiadu, 5) metoda ankiety, 6) metoda analizy dokumentów i wytworów działalności autoekspresyjnej. Oczywiście każdą z metod można poddać osobnej charakterystyce, szczegóły znajdujemy zresztą w podręcznikach metodologii pedagogiki.

Pedagogika prakseologicznie zorientowana (działaniowa), ukierunkowana na to, co się staje, wyrosła z tradycji arystotelesowskiej, a jako główne zadanie dostrzega się w niej poszukiwanie przyczyny celowej i sprawczej. Prawdą, której się poszukuje, jest odpowiedź na pytanie: kim się staje wychowanek pod wpływem działania celowego i sprawczego? Mówi się w tym podejściu o działaniu w sferze faktów zadanych, czyli tworzonych przez człowieka. Ten typ uprawiania pedagogiki ogólnej opiera się na „przed-opisie” i projekcji oraz badaniu skuteczności faktów zadanych przy pomocy orientacji metodologicznych i metod prakseologicznych. W tego typu pedagogice dokonuje się jego „przed-opisu” i projekcji podstawowego pojęcia „fakt zadany” oraz określa się jego skutki przy pomocy sądów typu „P staje się” lub „P nie

staje się". Charakterystyczne dla pedagogiki prakseologicznie zorientowanej jest podejście czynnościowe, celowościowe, zadaniowe i sytuacyjne. Większość pojęć pedagogicznych i dydaktycznych w tym nurcie rozpatruje się w kategoriach czynności. Nauczanie, uczenie się, wychowywanie, edukowanie są czynnościami. Treść kształcenia jest układem nauczanych czynności, zaś cel kształcenia – przewidzianą do opanowania czynnością (czynnością uwewnętrznienia) (Gnitecki, 2006, s. 107–114). W podejściu prakseologicznym stosowane są m.in. takie metody badawcze jak: 1) metoda konstruktywistyczna, 2) metoda badań w działaniu (*action research*), 3) metoda programowania dydaktycznego, 4) metoda eksperymentu innowacyjnego, 5) metoda ewaluacji (Palka, 1998).

Pedagogika hermeneutycznie zorientowana – na to, co ma być (lub co może się stać) ze względu na wartości, które nadają sens życiu ludzkiemu – jest podejściem usytuowanym w bogatej tradycji badań hermeneutycznych i związanym z wartościowaniem oraz poszukiwaniem sensu. Stara się dotrzeć do prawdy o człowieku, który „ma się stać” w przestrzeni edukacyjnej. Poszukiwana prawda wiąże się z odpowiadaniem na pytanie: kim ma się stać (być) człowiek w sferze faktów danych i zadanych, czyli tego, co ma być? Ten typ pedagogiki interpretuje oraz wartościuje sens dany i zadany przy pomocy orientacji metodologicznych i metod hermeneutycznych. Podstawowym pojęciem pedagogiki hermeneutycznej jest „fakt dany i zadany” oraz jego interpretacja i wartościowanie przy pomocy sądów typu: „P stanie się” lub „P nie stanie się”. Przy czym interpretacja „P stanie się” jest faktycznie ukazaniem nadwyżki lub redukcji sensu między faktem danym i sądem typu „P jest” a faktem zadany i sądem typu „P staje się” (Gnitecki, 2006, s. 114–121). W pedagogice hermeneutycznej mogą być stosowane m.in. takie metody badawcze jak: 1) metoda fenomenologiczna, 2) metoda hermeneutyczna, 3) metoda dialogowa, 4) metoda analityczna, 5) metoda eksplikacji.

Oczywiście te wszystkie podejścia badawcze wymagają uwzględnienia faktu, jakim jest sam człowiek (antropologii), jego działania jako konkretnej realnej i bytowej rzeczywistości (ontologii) i odniesienia się do wartości (aksjologii). Już Arystoteles głosił, że każdy, kto chce prowadzić ludzi, musi odpowiedzieć sobie na pytanie, kogo i dokąd chce on prowadzić. Wskazuje to na potrzebę wiedzy filozoficznej (uwzględniającej antropologię i aksjologię).

Tego rodzaju wiedzę i dotarcie do niej oraz jej tworzenie umożliwiają pedagogowi antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne obszary badań. Czym są antropologia, ontologia i aksjologia? Jak określić ich relacje z uwzględnieniem zarówno tradycyjnego podejścia metodologicznego, jak i otwarcia na zmiany? Na te pytania trudno obecnie obszernie odpowiedzieć. Warto rozważyć podjęcie kolejnych edycji Seminarium Metodologii Pedagogiki lub cyklu konferencji poświęconych takim zagadnieniom. W dalszej części artykułu zostaną zasygnalizowane próby bardzo skrótowych odpowiedzi na te pytania – w kontekście metodologii badań pedagogicznych, które uwzględniają zarówno tradycję, jak i nowe wyzwania.

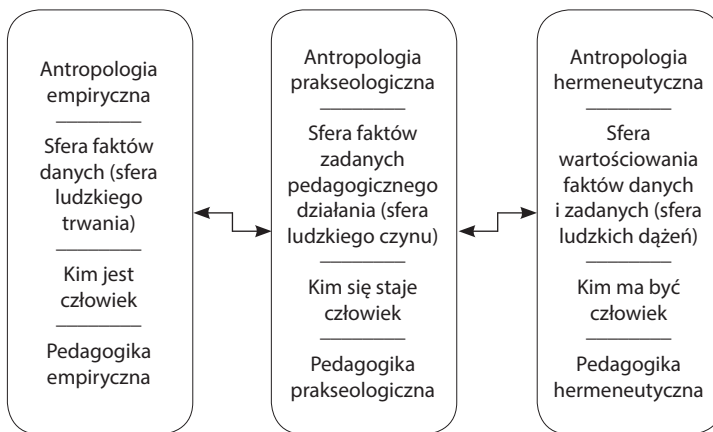
Czym jest antropologia? Antropologia etymologicznie pochodzi od greckich słów: *ántrōpos* (człowiek) i *lógos* (nauka) – jest to nauka o człowieku. Pierwotnie zajmowała się człowiekiem jako istotą biologiczną, badaniem zmienności jego cech fizycznych w zależności od warunków rozwoju osobniczego (ontogenezy), rodowego (filogenezy) oraz rasy i wpływów środowiska. Jako jej działy są współcześnie wyróżniane: antropologia filozoficzna, antropologia społeczna i antropologia pedagogiczna (Gnitecki, 2006, s. 94–107). Współczesny stan badań nad obecnością perspektywy antropologicznej wydaje się dość złożony i trudny. Zdaniem Mieczysława Gogacza dają się wyróżnić trzy podejścia do problemu antropologicznych podstaw pedagogiki, a zwłaszcza pedagogiki ogólnej.

W pierwszym podejściu brakuje oparcia pedagogiki na antropologicznej koncepcji człowieka. Pedagogika taka odwołuje się do wybranych koncepcji psychologicznych (behawioryzmu, psychoanalizy, psychologii indywidualnej, psychologii humanistycznej, psychologii poznawczej) lub socjologicznych (funkcjonalizmu, teorii wymiany, teorii konfliktu, interakcjonizmu).

W drugim podejściu pedagogika opiera się na błędnej teorii człowieka, która jest osadzona współcześnie najczęściej w jakimś idealistycznym nurcie filozofii. Ma ona swoje źródło w filozofach Platona, Kartezjusza, Kanta, Hegla, Husserla, Heideggera, Ricoeura i innych. W tym przypadku należałoby ujawnić zwłaszcza błędne założenia filozofii idealistycznej, a następnie je odrzucić. Dopiero po tym zabiegu miałyby stać się możliwe przywrócenie więzi pedagogiki z właściwą teorią człowieka.

W trzecim podejściu pedagogika odwołuje się do teorii człowieka „adekwatnej”, tzn. zgodnej z jego strukturą bytową. Zgodność antropologii z właściwą człowiekowi strukturą bytową zakłada realistyczny nurt filozofii. Zdaniem Gogacza tak pojęty nurt realizmu znajdujemy w koncepcji filozofii św. Tomasza z Akwinu oraz we współczesnym neotomizmie (Palka, 1998).

Antropologia edukacji jest zatem próbą udzielenia odpowiedzi (w kategoriach filozoficznych i naukowych) na trzy źródłowe pytania o naturę człowieka w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, które zostały sformułowane wyżej. Jest to według Gniteckiego „antropologia trynitarnie i asymetrycznie uspojniona” (Gnitecki, 2006, s. 241; zob. rys. 2).



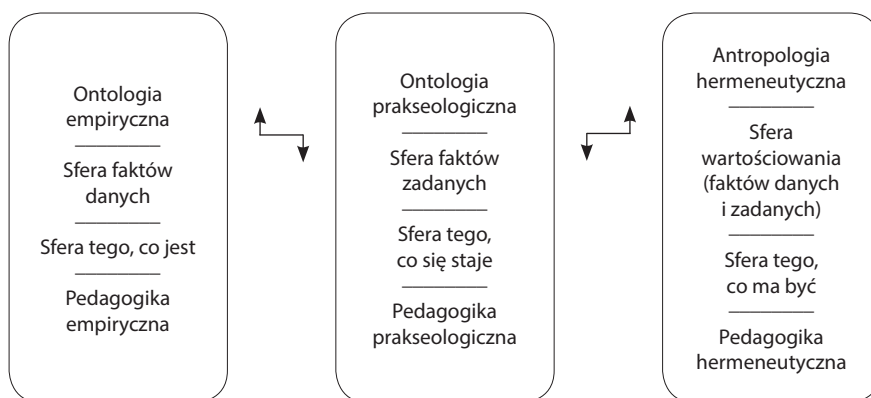
Rys. 2. Antropologiczne podstawy dyscyplin pedagogicznych w uspojnieniu trynitarnym (Gnitecki, 2006, s. 241).

Czym jest ontologia? Etymologicznie słowo „ontologia” pochodzi od dwóch słów greckich: *óntos* (człowiek) i *lógos* (nauka). Nauka ta pierwotnie była stosowana zamiennie z metafizyką (filozofią pierwszą) jako nauką o „bycie jako bycie”. Następnie zajmowała się bytem w jego naturze powszechnej. W filozofii fenomenologicznej, zwłaszcza za sprawą Romana Ingardena (1893–1970), doszło do wyodrębnienia ontologii jako nauki apriorycznej, zajmującej się związkami między czystymi jakościami idealnymi (Ingarden, 1987, s. 118). Ontologia jako nauka o bycie, czyli o istniejącej rzeczywistości, dotyczy także rzeczywistości wychowania. Rzeczywistość edukacyjna jest tym, co uznajemy za podstawę zdobywania wiedzy (prawdy) o edukacji człowieka zgodną z uniwersalnymi prawami i zasadami, według których ta rzeczywistość funkcjonuje.

Za Andrzejem Grzegorzczakiem (1922–2014) możemy przyjąć, że: „Rzeczywistość to: przedmioty (rzeczy) o różnych właściwościach powiązane relacjami, tworzące różne zbiory” (Grzegorzczak, 1989, s. 22). Badany przez nas świat jest zbiorem rzeczy o różnych właściwościach. Stojąc na stanowisku realizmu określanego m.in. w Szkole Lubelskiej „realizmem umiarkowanym”, koncentrujemy naszą uwagę na rzeczywistości wychowania jako fakcie danym i podlegającym badaniu empirycznym. Prowadząc analizy w nurcie założeń realizmu metafizycznego, nawiązujemy do posługiwania się ontologią zamiennie z metafizyką (filozofią pierwszą) – nauką o „bycie jako bycie”. Za każdym razem w tym podejściu (idąc za Arystotelesem) wyodrębnia się akt i możliwość (potencję). Ma to wielkie znaczenie także w odniesieniu do rzeczywistości wychowania.

Zdajemy sobie też sprawę, że na tę rzeczywistość edukacyjną (fakty) można spojrzeć w aspekcie rzeczywistości danej, rzeczywistości zadanej i rzeczywistości wartościowanej. Te trzy sfery rzeczywistości można zatem określić jako: 1) sferę faktów danych, 2) sferę faktów zadanych i 3) sferę wartościowania tych faktów (Gnitecki, 1994, s. 54–55).

Stefan Swieżawski podkreślał, że nauczanie i uprawianie filozofii – podobnie jak pedagogiki – nie sprowadza się do studiowania czyichś poglądów, ale powinno być przede wszystkim „studium bytu”, czyli docieklwym pytaniem o rzeczywistość. Przestrzegał przed sytuacją, w której nauczający i uczący się często „grzęzną” w studiach skupionych jedynie na czyjejś myśli. Wpływa to bardzo niekorzystnie na rozwój samodzielności poznawczej, gdyż zamiast „racjonalnego rozwiązania problemów filozoficznych uczeń zmuszony jest uczyć się gotowych odpowiedzi udzielonych przez filozofa, którego studiuje” (Kalinowski i Swieżawski, 1995, s. 97). Badanie rzeczywistości nie jest zwykłą konstatacją faktów danych czy zadanych, czyli wyjaśnianiem związków i relacji między nimi, ale jest również wartościowaniem tych faktów, czyli posiada sens także aksjologiczny. Mamy zatem przywołane wyżej trzy sfery: faktów (tego, co jest), działania (tego, co staje się) i wartości (tego, co może/powinno być), które Gnitecki określił jako „trynitarne i asymetryczne uspójnienie ontologicznych podstaw dyscyplin pedagogicznych” (Gnitecki, 2006, s. 241) i przedstawił na rysunku zamieszczonym poniżej:



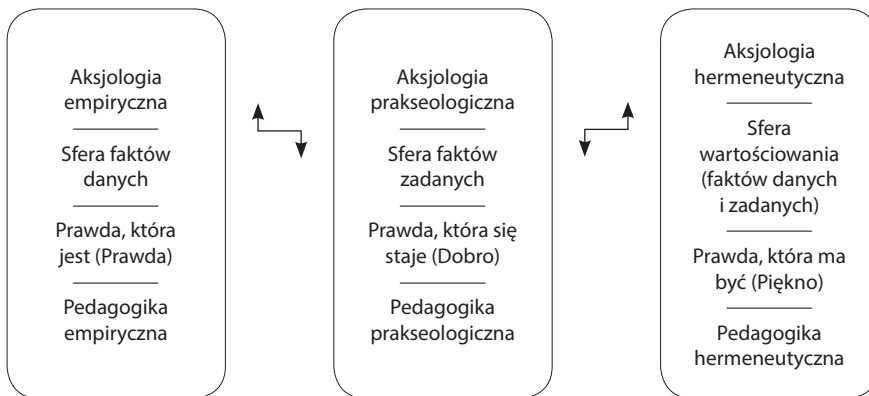
Rys. 3. Trynitarne i asymetryczne uspójnienie ontologicznych podstaw dyscyplin pedagogicznych (Gnitecki, 2006, s. 241).

Czym jest aksjologia? Etymologicznie słowo „aksjologia” pochodzi od dwóch słów greckich: *áksios/aksion* (godny, cenny, wartościowy) i *lógos* (nauka). Aksjologia jest więc nauką o wartościach. Sam termin „aksjologia” jest względnie nowy. Pierwotnie nie mówiono o wartościach

w filozofii (ani w wychowaniu), lecz raczej o cnotach (cnotach kardynalnych) i o dobru (wychowaniu do dokonywania wyboru dobra). Jednak w pedagogice ważne są również badania nad wartościami w wychowaniu. Władysław Cichoń pisał: „Dotychczasowe teorie aksjologiczne nie dają jeszcze całkowitego rozstrzygnięcia zagadnienia wartości”, a także „nie wyczerpują [...] poznawczo natury dobra i jego różnorodnych postaci” (Cichoń, 1996, s. 15). Stąd, zdaniem Gniteckiego, potrzebne są badania zmierzające do odkrycia uniwersalnych praw wartości. Takie stwierdzenie rodzi oczywiście pytanie: jakiej koncepcji aksjologii edukacji potrzeba w pedagogice? Odpowiedź na to pytanie jest złożona:

- zgodnej ze światem wartości samoistnych (transcendentalnych, edukujących „osobowe Ja” bytu ludzkiego) – prawdy, dobra i piękna – w wymiarze pierwotnej struktury bytowej człowieka;
- zgodnej ze światem wartości niesamoistnych (uniwersalnych, edukowanych, tworzonych przez człowieka) – ludzkiego biosu, etosu, agosu i losu – w wymiarze wtórnej struktury bytowej człowieka (fizycznej i psychicznej);
- zgodnej z naturą człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym, fizycznym i psychicznym, ale także i przede wszystkim z jego „osobowym Ja” (Gnitecki, 2006, s. 115).

Gnitecki określił swoją propozycję aksjologii, wydatnie wpisującej się w te oczekiwania, jako „aksjologię trynitarne i asymetryczne uspojnioną” (Gnitecki, 2006, s. 241) i schematycznie przedstawił ją na rysunku zamieszczonym poniżej:



Rys. 4. Trynitarne i asymetryczne uspojnienie aksjologicznych podstaw dyscyplin pedagogicznych (Gnitecki, 2006, s. 242).

Trynitarne podejście do badania problematyki aksjologicznej w pedagogice i jej subdyscyplinach prowadzi też do sformułowania pytania: jakiej koncepcji aksjologii wychowania potrzebuje pedagogika?

Możemy odpowiedzieć, że powinna być ona:

- jakościowo zróżnicowana w pierwotnej i wtórnej strukturze bytowej człowieka, a zarazem zachowująca swoistą obiektywność i uniwersalność;
- możliwa do poznawczego (P jest), sprawczego (P staje się) i symbolicznego (P jest i staje się) ujęcia;
- obecna w świecie ludzkim, a zarazem przenikająca całą rzeczywistość uniwersalną, transcendentalną.

Syntetycznie możemy zatem ująć kryteria naszego podejścia do badania problematyki aksjologicznej w pedagogice w postaci stwierdzenia, że edukacji i pedagogice jest potrzebna aksjologia:

- otwarta na zróżnicowane bogactwo świata ludzkiego;
- niezwiązana z tylko jedną grupą wartości (np. ekonomicznych, kulturowych, estetycznych, etycznych, moralnych itp.) czy z jedną koncepcją światopoglądu lub ideologii wychowania;
- łącząca zarówno wartości zmienne niesamoistne (edukowane) z wartościami samoistnymi (edukacyjnymi) oraz zgodna ze strukturą bytową człowieka (fizyczną, psychiczną i „osobowym Ja”) (Gnitecki, 2006, s. 115).

Oczywiście do sfer wyodrębnionych w poszczególnych ujęciach i propozycjach (w każdym podejściu istnieje wyraźny podział na trzy sfery) mogą zostać dobrane adekwatne metody, jak to zostało już wyżej zasygnalizowane (przy opisie konkretnych podejść metodologicznych). Propozycje Gniteckiego w powiązaniu z systemem Guardiniego mogą stanowić zachętę do bardziej systemowego i złożonego podejścia do kwestii doboru metod badań w pedagogice. Metody te należałoby najpierw umieć dostrzegać, następnie kontemplować, a dopiero później dobierać w kontekście relacji kontynuacja–zmiana oraz przy zastosowaniu zarówno standardowych, klasycznych metod badań, jak i w drodze podejmowania egzystencjalnych decyzji związanych z inicjatywą, kreatywnością badacza. Standaryzowane metody i techniki badań pedagogicznych, wpisujące się w kontynuowanie ich tradycji, mogą być uszczegółowione przez zaproponowane zmiany i nowatorskie podejścia poszerzające perspektywę i wnoszące nowe spojrzenie (swoistą wartość dodaną do uzyskanych już danych). Możliwe jest też spojrzenie na tę kwestię w odwrotnym kierunku: przeprowadzenie badań najpierw według proponowanego nowego podejścia, a następnie sięgnięcie po standardowe metody w celu rozpoznania, na ile otrzymane wyniki stanowią *novum* wobec dotychczasowych osiągnięć badaczy.

Natomiast do analizy poszczególnych problemów badawczych i określonego precyzyjnie przedmiotu badań mogą być pomocne istniejące podręczniki i opracowania na temat metodologii w pedagogice, niejednokrotnie zaopatrzone też we wskazania dotyczące kryteriów rozwiązywania dylematów metodologicznych.

Oprócz opracowań poszczególnych autorów duże znaczenie dla polskiej tradycji badań w pedagogice mają zwłaszcza publikacje będące rezultatem konferencji, seminariów i dyskusji na temat standardów badań i ich jakości, a organizowanych w celu znalezienia odpowiedzi na pytania formułowane w związku z badaniami edukacyjnymi. Do takiego rodzaju publikacji należą te wydawane pod auspicjami Seminariów Metodologii Pedagogiki, zawierające teksty z debat w postaci artykułów lub książek, które miały i nadal mają znaczącą rolę w prowadzeniu badań edukacyjnych. Z jednej strony wspierają one tradycję badań pedagogicznych, z drugiej zaś inspirują do nowych poszukiwań i wprowadzania zmian tych, którzy poszukują metodologii bardziej adekwatnych do badanych faktów. Wskazują na konieczność „wychowywania” przyszłych badaczy nie tylko do kontynuowania istniejącej tradycji badań w pedagogice, lecz również do gotowości zmiany w stosowaniu metodologii badawczych (Nowak, 1999, s. 420 i nast.). A ponieważ nie ma jednego – najlepszego i uniwersalnego – projektu badawczego dla wszystkich problemów, które stanowią przedmiot badań edukacyjnych, punktem wspólnym jest to, że projekty badawcze powinny podążać za problemami badawczymi.

Wspólna jest zatem tradycja ujęta w znanych pracach zarówno krajowych, jak i zagranicznych autorów, które prezentują różne perspektywy i podejścia badawcze oraz prowadzą do wielu debat na temat badań edukacyjnych i trudności w prowadzeniu takich badań (Mitchell i Haro, 1999; Schoenfeld, 1999; Shulman, 1988). National Research Council (2002) przedstawia

zasady badań naukowych i ich zastosowanie w edukacji, udostępnia ogólny przegląd różnych metodologii w badaniach edukacyjnych i udziela wskazówek dotyczących, m.in. tego, jak wybierać (Creswell, 2009; Green, Camilli i Elmore, 2006). Natomiast American Educational Research Association (AERA), jako główne stowarzyszenie naukowe profesjonalnie zajmujące się badaniami edukacyjnymi, opracowało standardy zgłaszania metod i wyników badań empirycznych. Ci, którzy chcą przestrzegać tych standardów, mogą odnieść się do ustaleń AERA (2006).

Bibliografia

- American Educational Research Association. (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35(6), 33–40. [DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X03500603>]
- [Brak autora, b.a.]. (2022). *Decidere per scegliere metodologia di ricerca*. Pobrano z <https://www.search?q=decidere+per+scegliere+metodologia+di+ricerca&cvid=d752b826c950441e9e4e79b997a15212&aqs=edge..69i57j0l8.19082j0j1&pglt=171&FORM=ANSPA1&PC=U531&ntref=1>
- Cichoń, W. (1996). *Wartość–Człowiek–Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (ed. 3d). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Epstein, T., Salinas, C.S. (2018). *Research Methodologies in History Education* (ch. 3). Pobrano z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119100812.ch3>.
- Favero, D. (2013). *L'identità tra continuazione e modificazione. Il contributo di François Jullien alla fenomenologia della trasformazione identitaria*. Pobrano z <https://www.arpajung.it/wp-content/uploads/2015/12>
- Gnitecki, J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Gnitecki, J. (1994). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych* (t. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Green, J.L., Camilli, G., Elmore, P.B. (2006). *Handbook of Complementary Methods for Research in Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Grzegorzczak, A. (1989). *Mała propedeutyka filozofii naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Wydawniczy PAX.
- Grzesiak, J. (2000). Metodologiczne aspekty studiów na kierunkach pedagogiczno-artystycznych. *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, 1, 162–180. Kalisz: Wydawnictwo WPA.
- Guardini, R. (1928). Grundlegung der Bildungslehre. *Die Schildgenossen*, 8(4), 314–339.
- Guardini, R. (1953). *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Guardini, R. (1985). *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Guardini, R. (1991). Podstawy pedagogiki. W: R. Guardini, *Bóg daleki – Bóg bliski* (s. 270–278). Tłum. J. Koźbiał. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Janowski, A.A. (1980). *Badanie zjawisk pedagogicznych* (cz. 1, 2). Kalisz: IKN-CDN.
- Kalinowski, J., Swieżawski, S. (1995). *Filozofia w dobie Soboru*. Tłum. M. i C. Gawrysiowie. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Krapiec, M.A. (1999). *Filozofia w teologii. Czytając Encyklikę „Fides et ratio”*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Mitchell, T.R., Haro, A. (1999). *Poles Apart: Reconciling the Dichotomies in Education Research*. W: E.C. La-gemann, L. S. Shulman (red.), *Issues in Education Research* (s. 42–62). San Francisco: Jossey-Bass.

- National Research Council, *Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Center for Education, Committee on Scientific Principles for Education Research*. (2002). W: R.J. Shavelson, L. Towne (red.), *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL.
- Palka, S. (red.). (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rembierz, M. (2016). Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Swieżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych. *Polska Myśl Pedagogiczna*, II(2), 135–174.
- Schoenfeld, A.H. (1999). The Core, the Canon, and the Development of Research Skills. Issues in the Preparation of Education Researchers. W: E. C. Lagemann, L. S. Shulman (red.), *Issues in Education Research: Problems and Possibilities* (s. 166–202). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Shulman, L.S. (1988). R. M. Jaeger (red.), *Disciplines of Inquiry in Education: An Overview*. In *Complementary Methods for Research in Education* (s. 3–17). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Suchodolski, B. (1986). *Dzieje kultury polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Interpress.
- Taber, K.S. (2013). *Classroom-Based Research and Evidence-Based Practice: An Introduction*. London: SAGE Publications Inc.
- Trasatti, F. (red.) (2012). *Gli scopi dell'educazione*. "École. Ricerca Pedagogica". Pobrano z [https://www.search?q=Gli+scopi+dell'educazione.+\"Ricerca+Pedagogica\".+&qsn&form=QBRE&sp=-1&lq=0&pq=+gli+scopi+dell'educazione.+\"ricerca+pedagogica\".+&sc=1-50&sk=&cvid=79EB892E-002C49A0A5192555FF77A938&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=](https://www.search?q=Gli+scopi+dell'educazione.+\)