

Mieczysław Łobocki

Rola teorii w badaniach pedagogicznych

Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Humaniora 31,
281-304

1976

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Instytut Pedagogiki i Psychologii
Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS

Mieczysław ŁOBOCKI

Rola teorii w badaniach pedagogicznych

Роль теории в педагогических исследованиях

Le rôle des théories dans les recherches pédagogiques

Wszelkie badania, w tym również badania pedagogiczne, wydają się tym wartościowsze, im bardziej osadzone są na podłożu określonej teorii. Badania wynikające wyłącznie z postawionego *ad hoc* celu badawczego, tj. związanego tylko doraźnie z jakimś interesującym badacza problemem bez zlokalizowania go na tle znanych już konstrukcji teoretycznych, są z reguły mało płodne teoretycznie i niewiele przydatne praktycznie. Przyczyniają się jedynie do zaspokajania ciekawości samego badacza i to nierzadko w sposób nader uciążliwy dla niego, bo pochłaniający daremnie jego energię i zapał. Odwołując się do istniejących teorii lub też usiłując stworzyć nową teorię w oparciu o dotychczasowy dorobek wiedzy w interesującej go dziedzinie, badacz może nie tylko zaoszczędzić czas i wysiłek dla przysłowiowego „wyważania otwartych drzwi”, lecz także prawdziwie przyczynić się do naukowego rozwiązania podjętego problemu.

Toteż nie bez znaczenia dla prawidłowego przeprowadzania badań pedagogicznych jest ogólna przynajmniej znajomość metodologicznych aspektów możliwych teorii w pedagogice, a zwłaszcza ich przydatności w pracy badawczej. Niektóre z tych aspektów są przedmiotem niniejszego artykułu. Ma on na celu przede wszystkim 1) określenie pojęcia „teorii pedagogicznych” i zarysowanie pełnionych przez te teorie funkcji w badaniach pedagogicznych, 2) ukazanie wzajemnych związków istniejących między tymi teoriami a praktyką pedagogiczną i wynikających z tego konsekwencji dla badań, 3) przedstawienie teorii pedagogicznych w świetle indukcji i dedukcji.

TEORIE PEDAGOGICZNE I ICH FUNKCJE

„Teoria” — to w potocznym rozumieniu zasób posiadanej wiedzy w określonej dziedzinie, której źródłem są pewne domniemania ludzi, mających niewiele wspólnego z realnie istniejącą rzeczywistością. Rozumiana w ten sposób teorię przeciwstawia się chętnie praktyce, będącej w tym znaczeniu przeważnie zasobem praktycznych doświadczeń i zdobytej dzięki świadomej i celowej działalności w ramach wykonywania określonego zawodu.

Przenosząc powyższe rozróżnienie na teren pedagogiki, można powiedzieć, iż praktyka i teoria pedagogiczna są rzekomo odzwierciedleniem dwóch zupełnie różnych światów. Jednym z nich jest świat codzienny, z którym mamy do czynienia jako praktycy, borykając się z coraz to nowymi trudnościami; drugim — świat idei pedagogicznych, przedstawionych w różnych teoriach w postaci mniej lub bardziej ogólnych twierdzeń. Zakłada się przy tym, iż owe dwa światy egzystują całkowicie od siebie niezależnie. Pierwszy nie jest przydatny drugiemu i *vice versa*. W takim stanie rzeczy praktycy i teoretycy mają jakby całkowicie odmienne zadania. Mianowicie zadaniem praktyków jest niejako wkraczanie w sferę spraw konkretnych, związanych z zaspokajaniem potrzeb dzieci i młodzieży oraz oczekiwań społeczeństwa, których są członkami. Zadaniem teoretyków, w owym skrajnym ujęciu teorii i praktyki, jest wymyślanie konstrukcji teoretycznych, będących wyrazem czystych spekulacji, a więc pozbawionych jakichkolwiek powiązań z potrzebami praktyki pedagogicznej.

Powyższe rozumienie teorii nie ma nic właściwie wspólnego z teoriami naukowymi *sensu stricto*. Naukowe teorie pedagogiczne — to takie spójne i względnie logiczne zespoły twierdzeń dotyczących określonego fragmentu lub aspektu rzeczywistości społecznej, które usiłują wytłumaczyć zwłaszcza różnego rodzaju zależności istniejące między faktami czy zjawiskami wychowawczymi. Wspomniane zespoły twierdzeń teoretycznych przybierają z reguły postać systemów. Tak więc między systemami tymi muszą istnieć koniecznie pewne powiązania, skoro każdy system jest jakąś całością powiązanych ze sobą części składowych. Toteż rzeczą wcale niebagatelną jest możliwie dokładne określenie natury tych powiązań, aby lepiej poznać charakter teorii pedagogicznych. O powiązaniach tych bowiem nie zawsze decyduje spójność, czyli brak wewnętrznej sprzeczności i względna logiczność twierdzeń.

Teorie takie — jak słusznie sugeruje H. Muszyński — nie muszą stanowić wyłącznie systemów aksjomatycznych, tj. takich systemów, „w których sądy o niższym szczeblu ogólności są logicznymi konsekwencjami sądów o wyższym szczeblu ogólności uzupełnianych opisem warunków

ograniczających ich stosowanie”.¹ W tego rodzaju systemach powiązanie ze sobą twierdzeń — jak widzimy — jest wynikiem zastosowania zasady logicznych stosunków wynikania. Teorie zbudowane na wzór takich systemów noszą nazwę teorii eksplikacyjnych lub dedukcyjnych. W pedagogice są one także możliwe, ale nie stanowią jedynej ich postaci. Częściej wewnętrzna struktura twierdzeń w teoriach pedagogicznych jest rezultatem uporządkowania ich według takiej zasady, która pozwoli uzyskać w miarę dokładny opis i wyjaśnienie danego wycinka rzeczywistości. Teorie posługujące się taką zasadą (przedmiotową) nazywa H. Muszyński teoriami generalizującymi. Zadaniem ich jest opis i wyjaśnienie zjawisk, ale o niższym stopniu ogólności, tj. przez odwołanie się nie tyle do ogólnych twierdzeń o tych zjawiskach — jak w teoriach aksjomatycznych — ile do samych tych zjawisk. Innym jeszcze sposobem powiązań twierdzeń w teoriach pedagogicznych jest uwzględnianie ważności i doniosłości tych twierdzeń dla skutecznego rozwiązania problemów związanych z praktyczną działalnością pedagogiczną. W tym przypadku mamy do czynienia z teoriami prakseologicznymi lub praktycznego działania.²

W badaniach pedagogicznych doniosłą rolę mogą odegrać wszystkie wspomniane teorie, lecz najbardziej przydatne praktycznie okazują się teorie prakseologiczne. Na obecnym etapie badań, charakterystycznym dla całokształtu dotychczasowego dorobku nauk pedagogicznych, pierwszeństwo należy oddać także teoriom generalizującym przed teoriami dedukcyjnymi. Te ostatnie bowiem okazują się z reguły bezużyteczne, gdy nie znajdują głębszego swego oparcia zarówno w teoriach prakseologicznych, jak i generalizujących.

Preferowanie teorii prakseologicznych i generalizujących uzasadnione jest także i tym, że dopuszczają one w określonej dyscyplinie naukowej kilka lub kilkanaście, a nawet i więcej możliwych teorii. Każda z nich może naświetlić dany wycinek rzeczywistości w innym nieco aspekcie lub też dotyczyć różnych jej fragmentów. Nie oznacza to bynajmniej wcale, że teorie takie muszą pozostawać ze sobą w sprzeczności. Raczej uzupełniają się one i dopełniają niż wzajemnie się wykluczają. Rzecz jasna, nie zawsze występuje między nimi zgodność zgłaszanych twierdzeń. Ale przypadek taki bynajmniej nie deprecjonuje ich całkowicie. Pewne sprzeczności istniejące między teoriami są nierzadko ważnym przebieżem ogólnego postępu w dziedzinie badań naukowych.

Teorie dedukcyjne znane w pedagogice wydają się w ich obecnej postaci bliższe raczej systemom filozoficznym, niż teoriom pedagogicznym w ścisłym znaczeniu tego słowa. Należą do nich takie teorie, jak progre-

¹ H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 86.

² *Ibid.*, s. 88—93.

sywizm, perennializm, esencjalizm i rekonstrukcjonizm, oparte raczej na refleksji filozoficznej o wychowaniu niż na realnych faktach związanych z procesem wychowania.³ Do teorii generalizujących można zaliczyć koncepcje skoncentrowane na funkcjonowaniu określonych zjawisk, np. teoria wyrównywania postaw w stosunkach międzyosobniczych Z. Zaborowskiego⁴ lub teoria zachowania się w sytuacjach stresu J. Reykowskiego⁵, a także każdą inną koncepcję starającą się wyjaśnić mechanizm regulacji zachowania się człowieka. Teorie generalizujące obejmują również wszelkie opisy mniej lub bardziej złożonych zjawisk i sytuacji w procesie wychowawczym. Mogą być nimi, np. koncepcje tłumaczące strukturę wiedzy i myślenia u uczniów lub też mechanizmy powstawania i funkcjonowania postaw.⁶

Przykładem teorii prakseologicznych są takie koncepcje m. in., jak koncepcja problemowego uczenia się⁷, wielostronnego uczenia się⁸, nauczania wychowującego⁹ i blokowego nauczania programowanego¹⁰, czy też koncepcja aktywizacji i uspołecznienia uczniów¹¹, koncepcja systemu wychowawczego szkoły podstawowej¹², koncepcja kierowania wychowawczego w toku lekcji¹³, koncepcja zróżnicowanej oceny z zachowania¹⁴, koncepcja integralnego wychowania i nauczania w klasach niższych¹⁵ i wiele, wiele innych dostępnych aktualnie w literaturze pedagogicznej. Teorie te — jak już wspomniano — posiadają niewątpliwe znaczenie dla właściwego zintensyfikowania procesu wychowania i nauczania w warunkach konkretnej pracy szkolnej. Dlatego też, podejmując badania empi-

³ Por.: G. F. Kneller: *Introduction to the Philosophy of Education*, New York 1964, s. 92—127.

⁴ Z. Zaborowski: *Koncepcja wyrównania postaw w stosunkach międzyosobniczych*, „Studia Socjologiczne”, 1967, z. 3.

⁵ J. Reykowski: *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu*, Warszawa 1967.

⁶ Por.: *Teorie postaw*, praca zbiorowa pod red. S. Nowaka, Warszawa 1963, s. 123—134.

⁷ W. Okoń: *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1965.

⁸ W. Okoń: *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.

⁹ K. Lech: *Nauczanie wychowujące*, Warszawa 1967.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz: *Programowanie nauczania. Metody, przykłady*. Warszawa 1971.

¹¹ A. Kamiński: *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1960.

¹² *System wychowawczy szkoły podstawowej*, pod red. H. Muszyńskiego, Poznań 1970.

¹³ A. Jankowski: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1970.

¹⁴ *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*, Praca pod redakcją A. Lewina, Warszawa 1974.

¹⁵ Ł. Muszyńska: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I—III*, Warszawa—Poznań 1974.

ryczne w zakresie sposobów realizacji określonych celów związanych z procesem dydaktyczno-wychowawczym, nie sposób byłoby je pominąć. Oczywiście, pożyteczne funkcje w badaniach tego rodzaju spełniają także inne teorie. Teorie prakseologiczne jednak mogą stanowić nie tylko poważne wsparcie dla przeprowadzanych badań pedagogicznych, ale także podlegać twórczym przeobrażeniom pod wpływem tych właśnie badań.

Przystępując obecnie do zarysowania niektórych podstawowych funkcji teorii pedagogicznych, jakie spełniają one w określonych dyscyplinach naukowych pedagogiki, w tym także w przeprowadzanych na ich terenie badaniach empirycznych, postaram się je odnieść głównie do teorii o węższym zasięgu badanych zjawisk, mianowicie teorii prakseologicznych i generalizujących. Teorie tego typu pełnią m. in. następujące funkcje: generalizującą, komunikatywną, praktyczną, predyktywną i heurystyczną.

Generalizująca funkcja teorii pedagogicznych polega na odpowiednim usystematyzowaniu i połączeniu wchodzących w ich skład twierdzeń w pewną spójną i w miarę logiczną całość. Nie chodzi tu — jak wiemy — o wyszukiwanie za wszelką cenę twierdzeń najogólniejszych, z których wynikałyby wszelkie pozostałe twierdzenia o węższym zakresie ogólności; bowiem nie układ twierdzeń na mocy logicznych stosunków wynikania jest tu — o czym była już mowa — układem jedynie możliwym, lecz przeciwnie, w teoriach o niższym szczeblu ogólności ważniejszy jest sam opis badanych zjawisk w ich różnorodnych związkach i zależnościach. Opis ten okazuje się bardziej pożyteczny teoretycznie i praktycznie, jeśli stanowi próbę uchwycenia badanych faktów lub zjawisk w ich wersji uogólnionej. Wszakże każda teoria wychodzi poza czysto zewnętrzną obserwację zdarzeń i stara się dotrzeć do określonych prawidłowości charakterystycznych dla badanych faktów. Zatem, nie zwykły ich opis decyduje o wartości danej teorii, lecz przede wszystkim m. in. ujawnienie różnic i podobieństw, jakie zachodzą między nimi, wskazanie zasad ich funkcjonowania i przyczyn powodujących ich powstawanie, określenie warunków sprzyjających lub niesprzyjających ogólnemu ich rozwojowi czy dokonanie ogólnej ich oceny pod względem użyteczności społecznej. Słowem, dana teoria spełnia tym skuteczniej swą funkcję generalizującą, im trafniej opisuje, wyjaśnia i uzasadnia badane fakty czy zjawiska.

Rozumianej w ten sposób funkcji pozbawione są wspomniane teorie dedukcyjne, dla których ważniejsze są wyjściowe przesłanki teorii (aksjomaty), niż konkretnie istniejące zależności między badanymi faktami i zjawiskami. Dlatego też współczesna pedagogika odchodzi od uznawania wyłącznie jednej uniwersalnej teorii, jak miało to miejsce w przypadku na przykład tzw. pedagogiki kultury lub pąjdocentryzmu. Takie ogólne teorie

grzeszą jednostronnym i uproszczonym wyjaśnianiem interesujących ich problemów.

Przysługująca teoriom pedagogicznym funkcja generalizująca wyraża się niekiedy w postaci tzw. modeli. Modele w nauce, uważane za szczególny typ teorii, spełniają rolę układu odniesienia w stosunku do jakiegoś fragmentu badanej rzeczywistości. Są one sposobem wyidealizowanego jej przedstawienia bądź to za pomocą zwykłego skopiowania, lecz w innych zupełnie wymiarach (modele ikoniczne lub obrazowe) lub przez odwołanie się do szkicu rysunkowego, jak wykresy i różnego rodzaju rysunkowe przedstawienie zjawisk (modele analogowe), bądź też w sposób symboliczny za pomocą wzoru matematycznego (modele symboliczne lub matematyczne).¹⁶ W teoriach pedagogicznych najczęściej spotykamy się z modelami analogowymi. Przykładem takiego modelu może być model struktury procesów i czynności poznawczo-wychowawczych, zaproponowany przez K. Lecha¹⁷, a także schemat podany przez H. Muszyńskiego¹⁸, dotyczący różnych zależności między zmiennymi wychowawczo niezależnymi i wychowawczo manipulowalnymi a uzyskanym w wyniku ich oddziaływań końcowym efektem w procesie wychowawczym.

Funkcję komunikatywną teorii spełniają wtedy, gdy dostarczają ważnych informacji o interesującym przedmiocie w języku intersubiektywnie sensownym, tj. jednakowo zrozumiałym przynajmniej przez wszystkich specjalistów danej dziedziny naukowej. W tym celu używane przez nie terminy (pojęcia) powinny być: 1) jednoznaczne, tj. występujące w różnych kontekstach i zdaniach w tym samym znaczeniu. 2) jasne, czyli takie, które łatwo zidentyfikować z właściwym ich przedmiotem (desygnatem), i wyraźnie, tzn. określające dokładnie swój zakres (zbiór wszystkich desygnatów). Tak np. pojęcie „uczeń trudny” będzie terminem jednoznacznym, jasnym i wyraźnym, gdy oznaczać i znaczyć będzie zawsze to samo — niezależnie od używania go w jakimkolwiek zdaniu, gdy bez trudności możemy wskazać na ucznia, stanowiącego desygnat danego pojęcia i gdy z łatwością odróżniamy — w każdym przypadku — ucznia trudnego od nietrudnego, czyli gdy znamy wszystkie desygnaty odpowiadające nazwie „uczeń trudny”.

Używane w dotychczasowych teoriach pedagogicznych pojęcia nie są na ogół dostatecznie wyraźne. Nawet wymienione dopiero pojęcie „uczeń trudny” nie doczekało się zdefiniowania w jego klasycznym ujęciu. Mało wyraźne wydaje się to pojęcie, zwłaszcza przy określeniu granicy dzielącej

¹⁶ S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 1970, s. 142—144.

¹⁷ Lech: *op. cit.*, s. 52.

¹⁸ *Metodologiczne problemy pedagogiki*, praca zbiorowa pod red. H. Muszyńskiego, Wrocław 1967, s. 66.

uczniów trudnych od uczniów nie sprawiających trudności wychowawczych. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku wielu innych pojęć z zakresu pedagogiki.

W obecnej fazie badań pedagogicznych na wielu odcinkach ich zainteresowań wymagana jest dbałość o możliwie precyzyjną aparaturę terminologiczną. Jest to tendencja słuszna, gdy traktuje się ją bez przesady. Warto pamiętać, iż brak wyrazistości używanych w teoriach pedagogicznych pojęć jest wynikiem niedosytu badań empirycznych. Łatwo można się o tym przekonać, śledząc terminologię naukową w tych zakresach pedagogiki (np. dydaktyki), w których nie oszczędzono czasu i wysiłku na tego rodzaju badania. Skoro więc właściwe określenie pojęć zależy także od badań, byłoby błędem rozpoczynać je dopiero po dokładnym zdefiniowaniu pojęć wchodzących w skład danej teorii. Dlatego też niejednokrotnie należy zadowolić się, na obecnym przynajmniej etapie tworzenia teorii pedagogicznych, definicjami kontekstowymi, tj. wskazującymi znaczenie danego pojęcia przez włączanie go w różne konteksty zdaniowe¹⁹ lub definicjami operacyjnymi, które wyjaśniają znaczenie pojęcia przez wyszczególnienie poszczególnych operacji (empirycznych wskaźników), jakie badacz uwzględni w swych badaniach nad zjawiskiem będącym odpowiednikiem danego pojęcia.²⁰

Funkcja praktyczna teorii pedagogicznych zakłada społeczną użyteczność głoszonych przez nie twierdzeń. Nie miałyby one większej wartości, gdyby nie zapewniały praktycznych korzyści, wyrażających się przeważnie w różnego rodzaju dezyderatach skutecznego postępowania pedagogicznego.

Pełniona przez te teorie funkcja praktyczna wynika z samego charakteru nauki, której są one integralną częścią. Mianowicie jest to nauka nie tylko teoretyczna, wyjaśniająca badane zjawiska w sposób uogólniony, ale także praktyczna, tj. rozwiązująca problemy świadomego i celowego kształtowania osobowości ludzi.²¹ Jeśli tak jest, to oczywiście — o czym była już mowa w związku z przedstawieniem generalizującej funkcji teorii pedagogicznych — zasięg ich ogólności nie może być zbyt szeroki. Wówczas trudno byłoby zapewnić im pełnienie funkcji praktycznej w pełnym znaczeniu tego słowa. Świadczą o tym wszystkie niemal teorie pedagogiczne o uniwersalistycznym podejściu do omawianych zagadnień wychowawczych. Toteż słusznie w ostatnich latach i obecnie „punkt ciężkości zainteresowań teoretyków wychowania przesuwają się wyraźnie z ogólnych konstrukcji ogarniających całość zjawisk wychowawczych w kierunku

¹⁹ K. Ajdukiewicz: *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1974, s. 65—67.

²⁰ R. L. Ackoff: *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych*, Warszawa 1969, s. 182—187.

²¹ Muszyński: *op. cit.*, s. 57 i n.

koncepcji mniej ogólnych wyjaśniających określone dziedziny zjawisk wychowawczych".²² Tendencja taka podyktowana jest zamiarem zmniejszenia istniejącej — jeszcze nie od tak dawna — ogromnej przepaści między niejedną teorią o wychowaniu a praktyką pedagogiczną.

Rzecz jasna — nie wszystkie teorie pedagogiczne muszą w równym stopniu wykazywać się użytecznością społeczną. Niekiedy świadome błędzenie i nieliczenie się z wąsko pojętymi potrzebami życia społecznego może w przyszłości zapewnić danej teorii pełnienie praktycznej i użytecznej funkcji w wyższym stopniu, niż niejedna teoria ewoluująca od samego początku w kierunku natychmiastowego zaspokajania konkretnych potrzeb społecznych. Prawdopodobnie, gdyby naukowcy — i to niezależnie chyba od reprezentowanych przez nich dziedzin — pracowali tylko pod kątem praktycznej przydatności swych badań, świat nie mógłby poszczycić się tak wielkimi osiągnięciami, jakie są obecnie ich udziałem.²³ Niemniej jednak w naukach pedagogicznych (jako naukach stosowanych) teoretycy, nie liczący się całkowicie z realiami rzeczywistości pedagogicznej — tej realnie istniejącej, a nie przez nich stwarzanej — mają znikome szanse na odegranie większej roli w rozwoju twórczych i pożytecznych koncepcji pedagogicznych.

Funkcja predyktywna w teorii pedagogicznych pozwala na różnego rodzaju przewidywania dotyczące faktów i zjawisk, którymi one się zajmują. Na przykład, znając teorie postaw nauczycieli wobec uczniów, można z łatwością powiedzieć, że ich postawa demokratyczna w określonych warunkach pracy szkolnej bardziej zjedna klasę dla zadań dydaktyczno-wychowawczych, jakie ma ona podjąć, niż przeciwstawna tamtej postawa autokratyczna. Z teorii tej wynika także przypuszczenie, iż nauczyciel o postawie demokratycznej szybciej porozumie się z uczniami raczej klas wyższych, niż klas niższego szczebla. Moc przewidywalności danej teorii jest tym większa, im szerszy jest jej zakres ogólności. Ale nie oznacza to bynajmniej, że przewidywania takie rzeczywiście zawsze się spełniają. Istnieje tu, w zasadzie, stosunek odwrotnie proporcjonalny. To znaczy, że przewidywania na podstawie teorii pedagogicznych znajdują swe praktyczne potwierdzenie w tym mniejszym stopniu, im większy jest zakres ich ogólności i *vice versa*. Prawidłowość taka jest niwątpliwie argumentem na rzecz tworzenia teorii mniej zakresowo rozległych. Rzecz jasna, „niepotwierdzanie się naszych przewidywań — jak pisze Z. Zaborowski — implikuje z reguły bądź rewizję teorii, bądź utrzymanie jej w dotychczasowej postaci, z tym wszakże zastrzeżeniem, że nie obejmuje

²² Z. Zaborowski: *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław 1973, s. 75.

²³ B. Malmberg: *Nowe drogi w językoznaństwie. Przegląd szkół i metod*, Warszawa 1969, s. 361.

ona przypadków lub dziedziny, w której przewidywania nasze okazały się zawodne”.²⁴

Funkcja predyktywna teorii pedagogicznych jest niezwykle ważna, zwłaszcza z uwagi na omówioną wyżej funkcję użyteczności praktycznej. Gdyby pozbawione były możliwości przewidywania, nie miałyby większego znaczenia praktycznego. Byłyby terminami „pustymi” i nikomu niepotrzebnymi. Dzięki ich funkcji predyktywnej, znając teorie, możemy przewidywać z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem efektywność zastosowania przez nas sposobów pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą; możemy oczekiwać owej efektywności w ściśle określonych zakresach rozwoju intelektualnego i społecznego powierzonych nam wychowanków, a także spodziewać się różnego rodzaju przeszkód utrudniających realizację podjętych celów. Właśnie dzięki teoriom cała niemal praktyka pedagogiczna osadzona jest na bardziej pewnych podstawach, wyzwalających w nauczycielach i wychowawcach poczucie właściwie spełnionego obowiązku. Bez możliwości przewidywania w dziedzinie działalności dydaktyczno-wychowawczej, którą zawdzięczamy w głównej mierze teoriom pedagogicznym, wykonywanie zawodu pedagoga byłoby nieustannym pasmem rozczarowań i niepewności. Pod tym względem również teorie na użytek prywatny, mające mało wspólnego z teoriami naukowymi, spełniają tę funkcję. Spełniają jednak ją w sposób wyraźnie niekorzystny dla unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego, ponieważ ugruntowują mylne przekonanie o wartości zrutynizowanych poczynań pedagogicznych nauczycieli.

Funkcja heurystyczna teorii pedagogicznych polega na możliwości formułowania nowych problemów i hipotez w świetle dotychczasowych ich twierdzeń teoretycznych. Funkcja ta umożliwia naukowy rozwój badań w dziedzinie pedagogiki. Łączy się ona z funkcją predyktywną. Jednak o ile tamta polegała przede wszystkim na przewidywaniu konsekwencji praktycznych, przydatnych bezpośrednio dla samej praktyki pedagogicznej, o tyle funkcja heurystyczna teorii wiąże się z możliwością wyprowadzania wniosków z dotychczasowych ich twierdzeń, dla poszerzania i pogłębiania badań naukowych, weryfikujących coraz to nowe hipotezy. W ten sposób dzięki funkcji heurystycznej teoretycy podejmują ciągle nowe poszukiwania badawcze. Kierunek tych badań wyznaczają nierzadko niedomagania dotychczasowych teorii w zakresie funkcji predyktywnej, jak również krytyczne i odważne przewartościowywanie ich podstawowych założeń teoretycznych.

Obecne teorie pedagogiczne są w stanie snuć przewidywania oraz wysnuwać nowe problemy i hipotezy przeważnie w odniesieniu nie tyle do

²⁴ Zaborowski: *op. cit.*, s. 36.

przyczynowych związków pomiędzy różnymi faktami i zjawiskami, ile związków funkcjonalnych opartych na systemie interakcji, jaka zachodzi między tymi faktami czy zjawiskami.²⁵ Tendencja taka podyktowana jest niemożnością dotarcia w obrębie badanego procesu wychowawczego do zależności koniecznych, a jedynie prawdopodobnych. Dlatego też, z punktu widzenia rzetelności teorii pedagogicznych, jest wręcz przeciwwskazane uparte dążenie do przedstawiania rzeczywistości wychowawczej w ten sposób, jakby rozwój jej uwarunkowany był wyłącznie zastosowaniem takich, a nie innych oddziaływań wychowawczych. Rzeczywistość, z jaką ma do czynienia pedagog, jest z natury zmienna i nie poddaje się w sposób niewolniczy nawet najbardziej przemyślanym metodom wychowawczym. Toteż w zakresie swej funkcji heurystycznej teorie pedagogiczne nie roszczą specjalnie pretensji do ustalania praw za przykładem nauk przyrodniczo-matematycznych. Zadowolają się opisem i wyjaśnianiem rzeczywistości wychowawczej w ujęciu postulatywnym.²⁶ Ale nawet ten mniej ambitny program dociekań i badań naukowych nie jest bynajmniej łatwy do zrealizowania. Zwłaszcza w obecnym stanie teorii pedagogicznych, nie zawsze liczących się dostatecznie z konkretnymi faktami, na teoretykach wychowania i nauczania spoczywają poważne zadania badawcze. Sprostać im można tylko wtedy, gdy pieczołowicie zadba się o spełnianie wszystkich przedstawionych wyżej podstawowych funkcji teorii pedagogicznych, a szczególnie o jej funkcję predykcyjną i heurystyczną.

TEORIE PEDAGOGICZNE A PRAKTYKA WYCHOWAWCZA

Jak wynika z zarysowanych poprzednio funkcji teorii pedagogicznych, nie każda z nich jest równie wartościowa z metodologicznego punktu widzenia. Taką nieużyteczną na ogół teorią jest wszelka teoria opierająca się na intuicyjnym i subiektywnym poznawaniu i rozwiązywaniu określonych problemów. W przypadku takiej teorii ważniejsza wydaje się wyobraźnia i intuicja uczonego niż fakty stanowiące składową część obiektywnie istniejącej rzeczywistości społecznej. Jest nią także teoria zbyt jednostronnie związana z obserwowalnymi i nieobserwowalnymi faktami. Wyrazem takiej teorii są wcale nierzadko różnego rodzaju opinie nauczycieli i wychowawców, nie pogłębiających swych wiadomości z literatury fachowej. „Teoria” taka odzwierciedla raczej osobiste przekonania jednostki, a w znikomym tylko stopniu twierdzenia będące własnością nauki.

W tym miejscu warto podkreślić, iż podobnie jak praktycy bez odwoływania się do teorii naukowych stają się coraz mniej społecznie uży-

²⁵ Por.: M. W. Travers: *An Introduction to Educational Research*, II ed., New York 1964, s. 43 i n.

²⁶ *Ibid.*, s. 28.

teczni, tak samo teoretycy, którzy zaufali wyłącznie własnej spekulacji myślowej, przyczyniają się do ugruntowywania teorii wręcz jałowych i nikomu niepotrzebnych. Jedyne słuszną drogą pogłębiania i przewartościowywania obecnych teorii pedagogicznych jest troska o zachowanie ścisłych związków między nimi a praktyką wychowawczą.

Tylko w potocznym rozumieniu teorii i praktyki istnieje między nimi głęboka przepaść. W przypadku płodnych teorii pedagogicznych jest to wręcz niemożliwe. Można więc zapytać, skąd pochodzi zakorzenione w umysłach wielu nauczycieli i wychowawców przekonanie o niemal nikomej lub żadnej praktycznej użyteczności dostępnych im teorii. Przede wszystkim źródłem tego rodzaju poglądu są same teorie. Bowiem nie zawsze podkreślają one dostatecznie wieloczynnikowy charakter uwarunkowań zachowania się ludzi. Nie zawsze też zgłaszają swe propozycje i detyderaty, nie tyle w znaczeniu postulatywnym, ile wręcz kategoriowym (powinnościowym). W ten sposób możliwościom określonych działań wychowawczych przypisuje się nadmiernie i pochopnie kategorię konieczności zamiast prawdopodobieństwa. Wskutek tego, oczywiście, osłabia się znacznie wartość teorii jako narzędzia praktycznego postępowania pedagogicznego. Ponadto, w niektórych teoriach pedagogicznych wprowadzone — ze zrozumiałych zresztą powodów — specjalne wyrażenia i zwroty nie zawsze są jednakowo jasne i wyraźne dla pedagogów-praktyków. Pod tym względem jednak część przynajmniej winy za dający się zauważyć brak zaufania do teorii pedagogicznych ponoszą także sami nauczyciele i wychowawcy, którzy nie zawsze dostatecznie głęboko starają się poznać założenia danej teorii. Przyswajają sobie ją tylko powierzchownie i zadowalają się niekiedy zrozumieniem zaledwie niektórych jej założeń.

Tymczasem — jak już wspomniano — nie ma w zasadzie dobrej teorii bez ścisłego jej powiązania z praktyką. Związek taki dostrzega wyraźnie materializm dialektyczny. Podkreśla on służebną rolę teorii na rzecz praktyki i widzi w tej ostatniej ostateczny sprawdzian założeń teoretycznych. Podobnie teorie pedagogiczne nie miałyby większej wartości poznawczej i praktycznej, gdyby nie opierały swych założeń także na doświadczeniach praktyki wychowawczej, tj. gdyby nie liczyły się z konkretnymi faktami, będącymi składowymi częściami rzeczywistości wychowawczej. Głównym przecież zadaniem teorii jest wyjaśnianie tych faktów. Trudno przeto byłoby dokonać tego bez odwołania się do bezpośredniej lub pośredniej obserwacji w tym zakresie. Obserwacje takie składają się na osobiste doświadczenia teoretyka. To w nich właśnie znajduje on inspirację dla swej twórczości naukowej, w tym także twórczości na takim szczeblu ogólności, jaka przysługuje teoriom dedukcyjnym.

Tylko pozornie wydaje się, że teorie o bardzo wysokim stopniu ogólności nie mają żadnego związku z konkretnymi faktami. Nawet teorie

pozbawione niemal wszelkiego praktycznego sensu, stanowiące np. układ graficznych znaków podlegającym określonym prawidłom logiki, wywodzą się przynajmniej po części z osobistych doświadczeń uczonego. Oczywiście, nie każdy wytwór fantazji i umysłu ludzkiego, jakkolwiek genetycznie wywodzący się z doświadczenia, czyli obserwacji faktów, jest adekwatnym odbiciem rzeczywistości. Przeciwnie, zdarza się, i to wcale nie rzadko, że wytwór ten jest pełnym jej zaprzeczeniem, a częściej — tworem dalekim od swego prawzoru, jakim jest badany fakt. Adekwatność do rzeczywistości, w tym zwłaszcza do rzeczywistości pedagogicznej, zależy w dużej mierze od sposobu, w jaki badacz traktuje dostępne mu fakty związane z interesującym go problemem. Przeto dla ceniącego się teoretyka ważne są nie tylko myśli o faktach, lecz także same „gołe” fakty, dostępne w przeprowadzanych badaniach empirycznych.

Wspomniane fakty są jednak dla teoretyka z prawdziwego zdarzenia czymś zgoła innym niż dla przeciętnego praktyka, chociaż w gruncie rzeczy pozostają zawsze tylko faktami. Podobieństwo ich wyraża się w tym, iż — niezależnie, czy są one przedmiotem manipulacji teoretyka lub praktyka — pozostają zawsze czymś jednostkowym. Dotyczą konkretnych zjawisk, procesów, zdarzeń lub jakichś niewątpliwych właściwości rzeczy. W przypadku zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej faktem takim jest konkretny uczeń i klasa szkolna, nauczyciel i grono nauczycielskie, a także konkretna szkoła czy jej środowisko. Są nim poszczególne sytuacje i wydarzenia, jakie mają miejsce „tu i teraz” na terenie danej szkoły czy też poza szkołą. Mogą być nim lekcje matematyki, geografii, wychowania obywatelskiego, a także poszczególne fragmenty takiej lekcji czy też fragment innego rodzaju zajęcia szkolnego. W każdym razie, obejmuje ono przede wszystkim to, co znajduje się w zasięgu bezpośrednich doświadczeń teoretyka lub praktyka.

Te same fakty — jak już wspomniano — mają zupełnie inny wydźwięk, gdy są rozpatrywane przez teoretyka, a inny, gdy spotyka się z nimi praktyk. Dla teoretyka nie są one czymś samo przez się zrozumiałym, lecz wymagają całego szeregu działań badawczych, odsłaniających mechanizm ich funkcjonowania, a także konieczność adekwatnego identyfikowania ich z określoną klasą zdarzeń, sytuacji, rzeczy czy własności. Tymczasem dla praktyka stanowią one na ogół pewnego rodzaju oczywistość, której nie trzeba uzasadniać, odkrywać i porównywać z innymi faktami, nie pozostającymi aktualnie w zasięgu jego obserwacji. Fakty dla przeciętnego praktyka są też najczęściej czymś niezmiennym i ustawicznie niemal powtarzającym się; w opinii teoretyka natomiast, podlegają one nieustannym zmianom, a powtórzenie się ich w tych samych wymiarach i z takim samym nasileniem uchodzi za coś wręcz nieprawdopodobnego. Tak więc, teoretyk zajmuje wobec gromadzonych przez siebie

faktów postawę wyraźnie krytyczną. Zdaje sobie też sprawę, że wiele spośród obserwowanych faktów nie zawsze jest jednakowo dostępnych obserwatorowi. Niektóre z nich, zdobyte np. w drodze badań ankietowych, mogą okazać się wręcz złudne i nieprawdziwe. Obiektywność właściwego ich zidentyfikowania i poznania zależy od zastosowanej wobec nich procedury badawczej, którą teoretyk stale niemal się posługuje.

Fakty w ogólnym ich rozumieniu, z jakimi mają do czynienia teoretycy, mogą być co najmniej trojakiego rodzaju.²⁷ Po pierwsze, należą do nich fakty dostępne jednostce w jej bezpośrednim doświadczeniu zmysłowym. Odpowiednikami ich są wrażenia, jakie odbiera jednostka w procesie percepcji. Noszą one niekiedy nazwę tzw. „czystych faktów”, ponieważ nie zostały zniekształcone żadną próbą ich interpretacji, np. w świetle uprzednio posiadanej wiedzy. Po drugie, fakty bliskie teoretykom — to wszystkie te, które składają się na rozpoznawane i opisywane bezpośrednio doświadczenie. Przedstawiają one wyższy poziom faktów w porównaniu z zasygnalizowanymi wyżej faktami (utożsamianymi z doznaniem wrażeniowymi). Fakty drugiego rodzaju są jakby zidentyfikowanymi wrażeniami. Wyrazem ich są konkretne postrzeżenia. Obserwując je, jednostka zdaje sobie sprawę z przynależności ich do określonej klasy, rzeczy, sytuacji, zdarzeń; potrafi je nazwać i opisać. Po trzecie, możliwe są też fakty, które rozpoznaje się jednocześnie w wyniku wysoce na ogół abstrakcyjnego procesu rozumowania teoretycznego. Fakty te nie są dostępne mu w bezpośredniej obserwacji. Są one ukryte poza obserwowalnymi faktami. Stanowią próbę interpretacji pierwszych dwóch poziomów faktów; są jakby głębszą ich warstwą.

Dla lepszego unaocznienia wspomnianych wyżej trzech rodzajów faktów, warto posłużyć się niektórymi przykładami, zwłaszcza w tym ostatnim przypadku. Pierwszy z nich bowiem jest nader oczywisty, sprowadza się do samej tylko zmysłowej percepcji. Drugi natomiast rodzaj faktów występuje wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia — jak wiemy — z nazwaniem (identyfikacją) i opisem obserwowanych rzeczy, zjawisk i zdarzeń. W sytuacji np. życia klasy szkolnej fakty takie odnoszą się do różnego typu przejawów zachowania się uczniów, ich reakcji zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, zdarzeń, jakie zachodzą podczas lekcji, sposobów prowadzenia ich przez nauczyciela itp. Do faktów trzeciego rodzaju zalicza się takie zjawiska, jak inteligencja, osobowość, motywacja, postawy, potrzeby, zainteresowania, zdolności. Żadne z wymienionych dopiero co pojęć nie podlega bezpośredniej obserwacji. Każde z nich jest próbą interpretacji wewnętrznych mechanizmów wyjaśniających obser-

²⁷ D. B. Van Dalen: *Understanding Educational Research. An Introduction*, New York 1962, s. 56 i n.

wowalne przejawy zachowania się ludzi. W nauce nazywa się je konstruktami hipotetycznymi dla podkreślenia tego, że nie są dane w bezpośredniej obserwacji. O tym zaś, że stanowią one rodzaj rzeczywistych faktów, można przekonać się poprzez odwołanie się do faktów obserwowalnych.

Źródłem powyższych i innych konstruktów hipotetycznych w naukach pedagogicznych jest nierzadko osobiste doświadczenie badacza, a także m. in. — jak uczy historia tych nauk — neurologia i fizyka. Przykładem konstruktów tego rodzaju np. na gruncie pedagogiki i psychologii jest pojęcie „odruchów warunkowych”, używane powszechnie przez neurologów, albo też takie pojęcia, jak „siła” i „pole sił”, wzięte z fizyki.²⁸

Teoretycy stosunkowo często posługują się konstruktami hipotetycznymi, stanowią one bowiem konstytutywną cechę wszelkiej możliwie płodnej teorii. Bez nich niemożliwy byłby postęp w jakiegokolwiek dziedzinie naukowej. Wychodząc poza obserwowalne fakty, konstrukty hipotetyczne pozwalają nie tylko wnikać w wewnętrzne mechanizmy tych faktów, lecz również wyznaczają określony przedmiot dociekań i badań naukowych. Przedmiot badawczy, określony w postaci konstruktów hipotetycznych, pozwala na bardziej wnikliwe poznanie rzeczywistości. Tak np. niewiele wiedziano by o mechanizmie spadania ciał, gdyby nie wprowadzono pojęcia „przyciągania” albo niełatwo byłoby wytłumaczyć rozwój roślin i zwierząt, zarówno w ich przebiegu ontogenetycznym jak i filogenetycznym, gdyby nie zajęto się bliżej „dziedzicznością”. „Przyciąganie” i „dziedziczność” są także konstruktami hipotetycznymi i nikt już dziś nie wątpi o ich doniosłym znaczeniu dla nauki. Podobne znaczenie mają choćby wyliczone już wyżej konstrukty hipotetyczne w pedagogice i psychologii.

Rola konstruktów hipotetycznych jest doniosła nie tylko z teoretycznego punktu widzenia. Pozostają one także w ścisłym związku z szeroką pojętą praktyką pedagogiczną. Wywierają olbrzymi wpływ na sposób rozumienia i odczuwania danej rzeczywistości. I mało kto z ludzi zdaje sobie sprawę, ile naprawdę z dokonanych spostrzeżeń pochodzi z bezpośredniej obserwacji, a ile stanowi rezultat uzewnętrznionych niejako konstruktów hipotetycznych. Na przykład, nauczyciel, który skarży się, iż uczniowie jego wykazują postawy społeczne lub podatni są na wyzwalanie agresywności, odwołuje się do faktów nieobserwowalnych. Tymczasem przekonany jest, że w rzeczywistości „zaobserwował” owe postawy czy agresywność. Nauczyciel taki, jakkolwiek może nie być dokładnie zaznajomiony z teorią postaw lub agresji, występuje faktycznie w roli rzecznika tych teorii. Nawet ci, którzy przeciwstawiają teorię praktyce i skarżą się na bezowocność i bezużyteczność teorii, nie są pozbawieni konstruktów hipo-

²⁸ Travers: *op. cit.*, s. 18 i n.

tetycznych i tym samym mieszczą się w określonej teorii. Nawet głęboki sceptycyzm i niewiara w jakąkolwiek teorię jest *de facto* także wyrazem określonej teorii, chociaż opartej na irracjonalnych i subiektywnych przesłankach. Jest to — jeśli można tak powiedzieć — teoria na własny, prywatny użytek praktyka.²⁹

W każdym razie, podobnie jak nie sposób mówić o teorii pedagogicznej, pozbawionej jakiegokolwiek styczności z faktami, trudno byłoby też znaleźć przypadek całkowicie „czystej” praktyki pedagogicznej, „wyzutej” z wszelkiej obudowy teoretycznej. Jak słusznie podkreślają niektórzy uczeni, wszelkie działania o charakterze praktycznym w sytuacjach wychowawczych opierają się przynajmniej częściowo na określonej teorii.³⁰ Nawet uczony, budując teorię przy pomocy faktów, rzadko tylko wychodzi od „gołych” faktów. Niektórzy teoretycy wątpią wręcz, „czy można by było wskazać na jeden chociażby fakt całkowicie wolny od teoretycznej interpretacji”.³¹ Ponadto — jak się zdaje — działania praktyczne bez żadnej podbudowy teoretycznej skazywałyby pedagoga-praktyka na bezmyślne rozwiązywanie napotykaných problemów. Pedagog taki nie uświadamiałby sobie nigdy zasadności wykonywanych działań pedagogicznych. W przypadku zaś uzasadniania i szukania wytłumaczenia dla opłacalności określonego stylu pracy z uczniami pozostaje on zawsze również na gruncie teorii. Oczywiście teoria taka rozumiana jest tu w sensie ogólnym jako rodzaj refleksji nad interesującym go problemem oraz jako teoria uwzględniająca nierzadko także określony konstrukt hipotetyczny. Wszelkie bowiem wyjaśnianie faktów obserwowalnych przemawia naprawdę dopiero wtedy, gdy odwołujemy się w wyjaśnianiu ich także do faktów nieobserwowalnych (konstruktów). Tak np. nauczyciel pragnący wyjaśnić celowość urządzania wycieczek lub stosowania środków audiowizualnych na lekcjach, odwołuje się chętnie do takich pojęć, jak „atrakcyjność” procesu uczenia się lub jego „upoglądowanie”, czy też do „przeżyć emocjonalnych” uczniów. Pojęcia te (konstrukty) pozwalają mu lepiej uzasadnić własne poczynania dydaktyczno-wychowawcze.

Podsumowując to, co sygnalizowano wyżej, można powiedzieć słowami R. L. Ackoffa — że „sprawdzenie zdania o fakcie zakłada zawsze pewną teorię i stąd wiarygodność pewnego opisu faktu zależy zawsze od tego, czy wiarogodna jest przyjęta teoria”.³² Dalej R. L. Ackoff pisze: „Dawniej uznawano (a niektórzy nadal tak utrzymują), że jeśli fakty i teorie nie zgadzają się ze sobą, to teorie są fałszywe. Jednakże, jak wskazuje historia

²⁹ Por.: W. M. Saylor: *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung*, München 1968, s. 18.

³⁰ Por.: Travers: *op. cit.*, s. 14; Van Dalen: *op. cit.*, s. 57.

³¹ J. G. Kemeny: *Nauka w oczach filozofa*, Warszawa 1967, s. 97.

³² Ackoff: *op. cit.*, s. 41.

nauki, uczony jest skłonny w równej — jeśli nie w większej — mierze kwestionować prawdziwość zdań opisujących fakty, jak i teorie”.³³ Nie może być inaczej, skoro teoria jest wyjaśnieniem faktów i z nich się wywodzi.

Teorii pedagogicznej nie można tworzyć ani potwierdzać bez jednoczesnego odwoływania się do faktów (praktyki wychowawczej). Fakty i teorie pozostają ze sobą w ścisłym niemal współdziałaniu. Nie ma między nimi przepaści, jak „chciałoby” wielu praktyków, a także niektórzy teoretycy stroniący od badań empirycznych. Teorie i fakty są nierozłączne. W przypadku ich rozłączności mielibyśmy do czynienia z teoretykami, tworzącymi nie tyle konstrukty hipotetyczne (te wynikają z faktów i noszą cechy faktów), ile wyidealizowane konstrukcje myślowe, pozbawione ogólnej użyteczności społecznej. Praktycy w takiej sytuacji zdani byłiby wyłącznie na siebie samych. Teoria przestałaby pełnić funkcję narzędzia skutecznego działania. Toteż postęp badań pedagogicznych zależy w równej mierze od tworzenia nowych teorii, jak i od odkrywania coraz to innych faktów, w tym szczególnie konstruktów hipotetycznych.

Powyższe rozumienie związków pomiędzy teorią i praktyką zakłada możliwość wzajemnego uzupełniania się i wspierania teoretyków i praktyków. Współpraca ich jest nieodzownym warunkiem powstawania płodnych teorii oraz należącej funkcjonującej praktyki pedagogicznej. Wynikają z tego również określone konsekwencje dla badań naukowych. Przede wszystkim trudno wyobrazić sobie teorię, która miałaby ambicję wiązania się z faktami i jednocześnie nie usiłowała sprawdzić jej w sposób empiryczny. Teoria, która nie jest w stanie ukazać swych związków z potrzebami praktyki na drodze badań naukowych, nie ma większych szans na pełnienie wspomnianej już funkcji skutecznego narzędzia postępowania pedagogicznego. Po drugie, nie same tylko obserwowalne fakty powinny stanowić podstawowy przedmiot badań naukowych. Ograniczanie się wyłącznie do tego rodzaju faktów może być przykładem swoistej kazuistyki i zaprzepaszczeniem możliwości wnikania w wewnętrzne mechanizmy obserwowalnych przejawów zachowania się osób badanych. Dopiero ujawnienie tych mechanizmów pozwala zarówno na uściślenie teorii, jak i wzbogacenie praktyki. Po trzecie, badania naukowe mają tym większą wartość, im bardziej związane są z jakąś teorią. Bez obudowy teoretycznej mogą być przysłowiowym „dreptaniem” w tym samym miejscu lub też odkrywaniem ponownie tego, co już poprzednio zostało dokładnie poznane. Po czwarte, badania naukowe mogą pełnić rolę niwelowania zbyt wielkich sprzeczności pomiędzy teorią i praktyką. Przy czym warto pamiętać, że sprzeczności te są nierzadko czynnikiem pobudzającym zarówno teo-

³³ *Ibid.*, s. 41.

retyków, jak i praktyków do twórczych poczynań w kierunku szukania nowych rozwiązań.³⁴ Zbyt skrajne jednak sprzeczności między teorią i praktyką wpływają z reguły zniechęcająco na podejmowanie próby ich wyrównywania. Przeto tym bardziej konieczne wydają się badania empiryczne, które niwelowałyby w miarę owe sprzeczności. Po piąte, badania naukowe okazują się pożyteczne zwłaszcza wtedy, gdy inspirowane są zarówno przez teorię, jak i przez praktykę. Ta ostatnia wskaże im doniosłość społeczną problemów, jakimi warto się zająć. Teoria natomiast dopomoże w znalezieniu właściwych sposobów ich rozwiązania i ukazania na szerokim tle innych, podobnych tamtym zagadnień.

TEORIE PEDAGOGICZNE W ŚWIETLE INDUKCJI I DEDUKCJI

W podejmowaniu badań pedagogicznych chodzi nie tylko o to, aby osadzić je na gruncie określonych konstrukcji teoretycznych, ale także o to, aby zatroszczyć się o tworzenie nowych teorii i ich sprawdzenie. Ze sprawdzaniem teorii mamy do czynienia niemal zawsze również i wtedy, gdy chętnie w badaniach swych powołujemy się na nie. Bezkrytyczne przyjęcie jakiejś teorii — i to nawet tej cieszącej się powszechnym uznaniem społecznym — jest, w przypadku badań naukowych, mniej lub bardziej zakamuflowanym aktem przesadnej pewności siebie lub — co gorsza — wyrazem fałszywego hołdu czy usłużności okazywanej idei, która może na to nie zasługiwać. Wszelka postawa badawcza — zwłaszcza we wstępnej fazie badań — jest prawdziwie godna uczonego, jeśli nacechowana jest wątpliwościami i niepewnością. Pewna doza sceptycyzmu metodycznego jest bowiem warunkiem postępu we wszystkich zgoła naukach, nie wyłączając z tego oczywiście nauk pedagogicznych.

Wspomniany sceptycyzm jest jednocześnie pełen poszanowania dla dotychczasowego dorobku w określonej dziedzinie nauki. Toteż uczonego, podejmując krytykę znanych mu teorii, stara się przede wszystkim podważyć ich niekonsekwencje, nigdy natomiast znieważać godności ich twórców. Ale nawet rozważając je krytycznie od strony ściśle merytorycznej czy formalnej — z zachowaniem wszelkich zasad życzliwego i bezstronnego potraktowania ich twórców — nie wolno mu zapominać, że również i on może się mylić. W rozsądnym rozstrzygnięciu różnych problemów, w tym także w tworzeniu i sprawdzaniu teorii pedagogicznych dopomagają niewątpliwie dwie podstawowe metody wnioskowania, jakimi są indukcja i dedukcja.

Indukcja jest takim procesem wnioskowania, w którym wychodząc od obserwacji jednostkowych faktów, dochodzimy do stwierdzeń ogólnych o tych faktach. Dedukcja natomiast stanowi proces przechodzenia od

³⁴ Por.: Saylor: *op. cit.*, s. 19.

stwierzeń ogólnych do faktów jednostkowych. W dedukcji ujawniamy w zasadzie jedynie fakty, które są zawarte w twierdzeniach ogólnych. Niczego właściwie do nich nie dodajemy. Nasza odkrywczność w tym przypadku ma na ogół tylko charakter psychologiczny, ponieważ stwierdzone przez nas rzekomo nowe fakty, w istocie rzeczy są faktami, z których nie zdawaliśmy sobie dawniej sprawy, że jesteśmy rzeczywiście w ich posiadaniu. Inną zupełnie funkcję spełnia indukcja. Prowadzi ona od faktów znanych do nieznanymi. Indukcji zawdzięczamy wiedzę, która poprzednio nie była nam dana w jakiegokolwiek postaci. Dlatego też zasadniczym źródłem teorii jest przede wszystkim indukcja. Ale trudno byłoby — rzecz jasna — budować i rozwijać jakąkolwiek teorię bez zaangażowania się także w proces dedukcji.³⁵

Indukcja jest zawsze pierwszym niemal krokiem w tworzeniu, a także sprawdzaniu jakiejś teorii. Wynika to z oczywistych związków teorii z konkretnymi faktami, o czym była mowa poprzednio. Otóż tworząc całkowicie nową teorię, uczonej najpierw dokonuje obserwacji faktów i uogólnia je, czyli odwołuje się do indukcji. Już na tym etapie swej pracy badawczej tworzy główne kontury zarysowującej się nowej teorii. W następnej kolejności, aby nadać jej większą wiarygodność, wyprowadza szczegółowe wnioski z poczynionych na drodze indukcji uogólnień (twierdzeń ogólnych). Wnioski te są próbą ukazania różnych konsekwencji wynikających z przyjętych twierdzeń ogólnych. Przybierają one nierzadko postać hipotez. Te z kolei wymagają sprawdzenia bądź to w świetle innych teorii, bądź za pomocą badań empirycznych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia ponownie z dedukcją, w drugim z indukcją. Potwierdzenie się hipotez jest równoznaczne ze sprawdzeniem pozytywnym teorii.

Poszczególne etapy tworzenia nowych teorii pedagogicznych nie przebiegają zawsze według zarysowanej wyżej kolejności. Nierzadko początkiem teorii jest zarówno indukcja, jak i dedukcja. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku uczonego, który pozbawiony jest autentycznego warsztatu badawczego, tzn. skazany niemal wyłącznie na obcowanie z dotychczasowym dorobkiem nauki bez możliwości szerszego i bezpośredniego kontaktu z praktyką pedagogiczną. Ale także i wówczas nie może on całkowicie uwolnić się od indukcyjnego podejścia do rozważanych problemów. W przeciwnym razie staje się twórcą teorii o wątpliwej wartości praktycznej, a także i teoretycznej, ponieważ z poznawczego punktu widzenia teoria pedagogiczna, nie podporządkowana praktycznym potrzebom nauczycieli i wychowawców, jest w gruncie rzeczy teorią, która sama niejako się dyskwalifikuje. Poza tym uczonej taki nie ma nigdy możliwości bez-

³⁵ K e m e n y: *op. cit.*, s. 199 i n.

pośredniego przekonania się o słuszności tworzonych teorii. Polegając wyłącznie na dawnych teoriach i wynikach badań „z drugiej ręki”, przypomina kierownika, który kierując i zarządzając przedsiębiorstwem, znałby go tylko z opisu i nigdy nie rozmawiałby z ludźmi w nim zatrudnionymi. Jest rzeczą wątpliwą, czy uczony tego pokroju jest w stanie stworzyć teorie, które byłyby jednocześnie skutecznymi narzędziami postępowania wychowawczego w konkretnym środowisku szkolnym.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż sama indukcja nie wystarcza w tworzeniu i sprawdzaniu teorii pedagogicznych. Wprawdzie wydaje się ona bardziej skutecznym narzędziem niż dedukcja, ale to bynajmniej wcale nie oznacza, iż ta ostatnia jest zbyt cennym dodatkiem w pracy badawczej w ogóle. Bez dedukcyjnego wyprowadzania teoretycznych i praktycznych konsekwencji z założeń określonych teorii niemożliwe byłoby nie tylko ich teoretyczne weryfikowanie, lecz także ogólny rozwój nauk pedagogicznych. Dedukcji nierzadko zawdzięczamy nowy punkt widzenia, który w samym zestawie faktów byłby dla nas mniej widoczny. Zwykły zbiór faktów rzadziej na ogół kojarzy się nam ze związanymi z nimi różnymi szczegółowymi prawidłowościami, niż pewne ogólne o nich twierdzenia. Twierdzenia te są początkiem bardziej lub mniej udanych poszukiwań w kierunku coraz lepszego poznawania interesujących nas faktów. Oczywiście dedukcja nie może być nigdy absolutnie pierwszym ani ostatnim ogniwem w badaniach pedagogicznych. Wszelkie wynikające z niej twierdzenia szczegółowe nabierają mocy naukowej dopiero z chwilą ich zweryfikowania empirycznego, tj. na drodze indukcji. Przeto w naukach pedagogicznych indukcji słusznie daje się pierwszeństwo przed dedukcją.

W związku z ogromnym jej znaczeniem w badaniach naukowych, w tym także w tworzeniu i sprawdzaniu teorii, zastanawiano się nad warunkami wnioskowania indukcyjnego, które gwarantowałyby poprawne poznanie zależności przyczynowo-skutkowej badanych faktów. Chodzi tu o tzw. indukcję eliminacyjną w przeciwieństwie do indukcji enumeracyjnej, czyli takiego wnioskowania, „w którym zdanie stwierdzające jakąś ogólną prawidłowość uznajemy jako wniosek na podstawie uznania zdań stwierdzających poszczególne przypadki tej prawidłowości”.³⁶ Indukcja eliminacyjna nie jest prostym tylko wyliczaniem (w porównaniu z enumeracyjną indukcją) poszczególnych faktów, lecz zestawianiem ich w ściśle określone układy np. według każdej z pięciu metod wnioskowania przyczynowego, podanych przez Johna Stuarta Milla w XIX wieku. Metody te weszły do historii nauki pod nazwą „kanonów indukcji” i nie straciły dotychczas prawie nic ze swej aktualności. Obejmują one 1) me-

³⁶ Ajdukiewicz: *op. cit.*, s. 133.

tość różnicy, 2) metodę zgodności, 3) połączoną metodę zgodności i różnicy, 4) metodę zmian towarzyszących i 5) metodę reszt.³⁷

Wspomniane metody wnioskowania przyczynowego mogą oddać nie małą usługę także w tworzeniu i sprawdzaniu teorii pedagogicznych. Wprawdzie — jak wiemy — fakty wychowawcze bezpieczniej jest rozpatrywać raczej w ich związku funkcjonalnym niż przyczynowym, to jednak wnioskowanie takie również w tym zakresie jest dużo lepsze od niejednego przysłowiowego zgadywania istniejących między nimi powiązań. Zresztą każda funkcja określonej metody wychowawczej czy dydaktycznej jest szczególną formą mniej lub bardziej widocznych zjawisk (wyników).

Dla przykładu przedstawię zastosowanie metody różnicy w tworzeniu i sprawdzaniu określonych założeń teoretycznych, wyrażających określone związki przyczynowe (funkcjonalne). Metoda ta zakłada, iż „gdy przypadek, w którym badane zjawisko zachodzi, i przypadek, w którym ono nie zachodzi, mają wszystkie okoliczności wspólne z wyjątkiem jednej, obecnej tylko w pierwszym przypadku; w takim razie okoliczność, którą się różnią oba te przypadki, jest skutkiem lub przyczyną lub niezbędną częścią przyczyny owego zjawiska”.³⁸ Dla zilustrowania tej metody w codziennym niemal jej użyciu w pracy badawczej nauczycieli założmy, iż w wyniku długotrwałych obserwacji i doświadczeń byliśmy świadkami różnego rodzaju agresywnego zachowania się uczniów podczas przerw międzylekcyjnych. Zauważyliśmy, że nie zawsze uczniowie tych samych klas zachowują się w jednakowy sposób. Niektórzy są bardziej agresywni w godzinach rannych, inni w godzinach południowych lub nieco wcześniej. Na tej podstawie, kierując się metodą różnicy, byliśmy skłonni wysnuć wnioski, że istnieją uczniowie, którzy są bardziej podatni na okazywanie swej agresywności w godzinach rannych niż obiadowych. Otóż wydawać by się mogło, że jedyną różnicą w pojawiającej się u uczniów agresywności jest pora dnia, w jakiej ona się ujawnia. Z czasem jednak dochodzimy do wniosku, że ci sami uczniowie w niektórych dniach nauki szkolnej przejawiają swą agresywność we wczesnych godzinach, a w innych dniach w godzinach późniejszych. Wobec tego nasz wniosek poprzedni okazuje się błędny. W takim przypadku postanawiamy szukać wytłumaczenia okazywanej agresywności nie w naturalnych skłonnościach uczniów (w zależności od pory dnia, jak zakładaliśmy poprzednio), lecz w ścisłym powiązaniu z samym procesem dydaktyczno-wychowawczym lub innego rodzaju osobliwością zdarzeń, w jakich oni uczestniczą. Tak więc podejmujemy nowe próby poszukiwania. Po pewnym czasie wpadamy na pomysł, że to właśnie po lekcjach prowadzonych przez nauczycieli w stylu auto-

³⁷ *Ibid.*, s. 157—170.

³⁸ T. Kotarbiński: *Wykłady z dziejów logiki*, Łódź 1957, s. 233.

kratycznym uczniowie zachowują się hałaśliwie i w sposób wyraźnie agresywny. Pomysł ten staje się początkiem gromadzenia przez nas obserwacji pod kątem właśnie wychowawczych stylów pracy nauczycieli podczas lekcji. Przypuśćmy, że obserwacje nasze potwierdziły zgłoszone poprzednio przypuszczenie, iż odwoływanie się przez nauczyciela do autokratycznego stylu kierowania klasą szkolną pociąga za sobą na ogół agresywne zachowanie się uczniów podczas przerw międzylekcyjnych.

Na podstawie choćby tego zupełnie fikcyjnego przykładu wynika przynajmniej pośrednio, że w wykrywaniu związków przyczynowych, zwłaszcza w procesie wychowawczym, możliwe jest zawsze przeoczenie jakiegoś bardziej znamienego uprzyczynowania badanego zjawiska. Ma to miejsce szczególnie w przypadku, gdzie istnieje nieskończenie wiele czynników, z których każdy może być powiązany przyczynowo lub funkcjonalnie z danym zjawiskiem. Metoda różnicy Milla, jak również wszystkie pozostałe metody wnioskowania indukcyjnego są w stanie przede wszystkim wykazać brak zasadności założeń teoretycznych. Rzadko kiedy jednak potwierdzają w całej rozciągłości nasze przypuszczenia odnośnie do interesujących nas zjawisk. „Innymi słowy — jak pisze J. G. Kemeny — rzeczywisty walor tych reguł (metod wnioskowania — przyp. M. Ł.) polega na tym, że pozwalają one wyeliminować możliwe teorie, ale nie wystarczają, by potwierdzić prawdziwość danej teorii”.³⁹

Przytoczone twierdzenie dotyczy w szczególności teorii pedagogicznych, co ma swoje uzasadnienie zarówno w samym niesłuchanie złożonym przedmiocie badań pedagogiki, jak i dalekich od doskonałości jej metod badawczych. Opierając się konsekwentnie na metodzie różnicy Milla, w przypadku naukowego badania przyczyn agresywności uczniów podczas przerw międzylekcyjnych, należałoby: 1) wyodrębnić i opisać wszystkie zjawiska współtowarzyszące uczniom agresywnym na terenie klasy i szkoły i 2) znaleźć lub zorganizować takie warunki w klasie i szkole, w których domniemany przez nas czynnik, powodujący agresywność u uczniów, nie miałby miejsca, ale obecne byłyby tam wszystkie pozostałe zjawiska towarzyszące uczniom agresywnym. Dopiero dzięki uwzględnieniu powyższych warunków możliwe byłoby wnioskowanie o całkowitym lub częściowym potwierdzeniu naszego domniemania lub jego odrzuceniu.

Na zakończenie omawiania indukcyjnego i dedukcyjnego podejścia w tworzeniu i sprawdzaniu teorii warto podkreślić, że żadna z teorii pedagogicznych nie tylko nie daje się zweryfikować w sposób absolutny, lecz także żadna z nich nie wydaje się wieczna pod względem stopnia adekwatności do badanych faktów. Tak być nie może choćby z tego powodu, że najmniej stałe są właśnie fakty. Zmienność faktów musi znaleźć

³⁹ Kemeny: *op. cit.*, s. 121.

swoje odzwierciedlenie w teoriach, jeśli nie chcemy zrezygnować z zasady, iż „nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorią”.⁴⁰

Z drugiej strony — co warto również podkreślić — teorie pedagogiczne są zawsze tylko pewną propozycją, dotyczącą sposobu rozumienia i rozwiązania określonych problemów. W każdym razie nie stanowią jakiegos uniwersalistycznego klucza, z pomocą którego można by poradzić sobie z każdym konkretnym problemem wychowawczym. Są po prostu narzędziem pracy wychowawczej i celem dobrego nim władania, wymagają podobnych umiejętności, jak każde narzędzie w ręku jednostki wykonującej określony zawód. Zawód nauczyciela i wychowawcy szczególnie nie znosi powielania pewnych czynności według ściśle określonych zasad i reguł, jeśli wykonujący ten zawód osobiście nie są przekonani o własnej słuszności i tym samym nie angażują się w twórcze przestrzeganie tych zasad i reguł. To właśnie teorie dopasowywane ciągle do współczesnego nurtu potrzeb społecznych i liczące się z realiami konkretnych faktów, mają wzbudzić wśród praktyków zapał i wiarę w podejmowanie coraz to nowych zadań wychowawczych i dydaktycznych, a także wskazać im — oprócz konkretnych sposobów postępowania pedagogicznego — trudności i przeszkody, które są nieodłącznym czynnikiem realizacji najbardziej nawet przemyślanych i przekonywających wywodów teoretycznych.

Zatem lansując pewne teorie, nie należy zapominać o potrzebie twórczego wcielenia ich w życie, a jednocześnie także o pewnej przynajmniej ich względności, tj. przysługującym im stopniowi prawdopodobieństwa, a nie — jak mogłoby się wydawać — adekwatności do prawd bezwzględnych. Wszystkie te i inne założenia pod adresem teorii pedagogicznych nie umniejszają w niczym ich wartości. Przeciwnie, wskazując na ich braki, stwarzamy większą szansę dla skutecznego wykorzystania ich w praktyce wychowawczej. Teorie bowiem stosowane „na ślepo”, bez właściwego rozeznania także w zakresie ich niedomagań i słabości mogą okazać się narzędziem obosiecznym. Natomiast krytyczny stosunek do nich i twórcze przyjmowanie mogą okazać się dobrodziejstwem zarówno dla praktyki wychowawczej, jak i dla tworzenia wciąż to nowych teorii pedagogicznych — tak niezbędnych w nauce i życiu.

РЕЗЮМЕ

В педагогических исследованиях важную роль играют такие теории, которые представляют собой связанные и относительно логические комплексы положений, относящихся к определенному фрагменту или аспекту общественной деятельности, и которые пытаются прежде всего объяснить разного рода за-

⁴⁰ Z. Myslakowski: *O kulturze współzycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967, s. 6.

висимости между фактами и воспитательными явлениями. Среди них отчетливо преобладают праксиологические (т.е. теории практического действия) и обобщающие теории. Они выполняют, в частности, следующие функции: 1) обобщающую функцию, которая заключается в соответствующей систематизации и соединении входящих в их состав утверждений в связанное и достаточно логическое целое; 2) коммуникативную функцию, благодаря которой теории доставляют важные информации на intersубъективно-разумном языке, одинаково понимаемом хотя бы всеми специалистами данной области науки; 3) практическую функцию, заключающуюся в общественной полезности провозглашаемых теорией утверждений; 4) предикативную функцию, дающую возможность предвидения; 5) эвристическую функцию, т.е. возможность формулирования новых проблем и гипотез.

Важнейшим условием хорошей теории есть связь с практикой. Поэтому для каждого уважающего себя теоретика большое значение имеют не только мысли о фактах, но и „голые“ факты, доступные личности благодаря непосредственному эмпирическому исследованию в её непосредственном чувственном восприятии без попытки назвать их, а также такие факты, которые являются как бы идентифицированными впечатлениями, и, кроме того, факты, узнаваемые в результате абстрактного процесса мышления, т.е. так называемые гипотетические конструкты.

Созданию и проверке теорий, имеющих значение для педагогических исследований, помогают два основных метода умозаключения: индукция и дедукция. Создавая полностью новую педагогическую теорию, ученый сначала обращается к индукции. Затем для придания ей большей достоверности переходит к дедукции, т.е. делает подробные заключения из уже проверенных обобщений (путем индукции). Эти выводы, являющиеся попыткой показать разные последствия, вытекающие из принятых обобщений, часто приобретают вид гипотез. Последние же, в свою очередь, требуют проверки или в свете других теорий или при помощи эмпирических исследований. В первом случае мы опять имеем дело с дедукцией, а во втором — с индукцией. Подтверждение гипотезы равнозначно положительной проверке теории.

R É S U M É

Les théories qui jouent le rôle important dans les recherches pédagogiques ce sont tels ensembles cohérents et relativement logiques des affirmations concernant un fragment ou un aspect déterminés de la réalité sociale, lesquels essaient d'expliquer avant tout les dépendances de diverses espèces qui existent entre les faits et phénomènes d'éducation. Ce sont les théories praxéologiques (c'est-à-dire les théories de l'activité pratique) et généralisantes qui dominent nettement parmi elles. Celles théories accomplissent entre autres: 1) la fonction généralisante qui consiste dans la systématisation correspondante et la connexion des affirmations qui les composent en une unité cohérente et possiblement logique; 2) La fonction communicative, grâce à laquelle les théories fournissent d'importants renseignements dans la langue qui a un sens intersubjectif, c'est-à-dire qui est identiquement comprise au moins par tous les spécialistes d'une domaine scientifique; 3) la fonction pratique qui consiste dans l'utilité sociale des affirmations énoncées par la théorie; 4) la fonction prédisante qui permet à prévoir et 5) la fonction heuristique, ainsi donc la possibilité de formuler de nouveaux problèmes et de nouvelles hypothèses.

La condition principale d'une bonne théorie c'est sa connexité avec la pratique. Par conséquent, pour un théoricien qui s'estime, importants sont non seulement des idées des faits, mais encore des faits „nus” eux-mêmes, accessibles aux recherches empiriques effectuées, c'est-à-dire les faits accessibles à l'individu dans son impression sensuelle immédiate sans essayer la dénommer et de même ceux qui sont comme des impressions identifiées, ainsi que les faits discernés en tant que le résultat d'un procès généralement fort abstraitif de raisonnement ou ainsi dits construits hypothétiques.

À la construction et vérification des théories qui ont l'importance pour les recherches pédagogiques aident deux méthodes fondamentales de conclusion: l'induction et la déduction. En construisant une théorie pédagogique totalement nouvelle, le chercheur d'abord, en principe, recourt à l'induction. Ensuite, à l'effet de la rendre plus probable, il passe à la déduction, c'est-à-dire il déduit des conclusions spéciales des généralisations faites auparavant (par voie de l'induction). Les conclusions, en tant qu'une épreuve de montrer de diverses conséquences qui résultent des généralisations adoptées, prennent fréquemment la forme des hypothèses. Celles dernières à leur tour exigent une vérification, soit à la lumière d'autres théories, soit à l'aide des recherches empiriques. Dans le premier cas on a de nouveau la déduction, dans le second cas l'induction. La confirmation des hypothèses équivaut à la vérification positive des théories.