

Aneta Kamińska, Irena Pulak

Teoretyczne uzasadnienie metodologii badań porównawczych w kontekście współczesnej legitymizacji poglądów znanych komparatystów

Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 3, 11-24

2014

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.

Aneta Kamińska,

Irena Pulak

Akademia Ignatianum w Krakowie

Teoretyczne uzasadnienie metodologii badań porównawczych w kontekście współczesnej legitymizacji poglądów znanych komparatystów

The Theoretical Basis
for the Methodology of Comparative Research,
Considered in the Light of the Contemporary
Relevance of the Views
of Prominent Comparative Educational Theorists

Wprowadzenie

Pedagogika porównawcza, jako dyscyplina naukowa, sytuuje się na styku takich dziedzin naukowych jak: polityka oświatowa, socjologia, pedagogika społeczna i psychologia. Stwarza to badaczowi niemałe trudności, głównie natury metodologicznej¹. Dyscyplina ta nie dopracowała się dotąd własnej metodologii badań. W związanych z nią badaniach większy nacisk należy kłaść na studia pomocnicze niż na samą pedagogikę. Poza tym już od połowy lat pięćdziesiątych XX w. toczy się szeroka de-

¹ K.H. Gruber, *Comparative comments on educational research and development in Austria, Germany and Switzerland*, [w:] *Educational research and development*, OECD, Paris 1995, s. 15.

bata na temat celów i metod pedagogiki porównawczej². Jej przedstawiciele reprezentują szeroki wachlarz poglądów teoretyczno-metodologicznych, niekiedy sprzecznych, a niekiedy uzupełniających się i tworzących dość spójny system. Metodologia badań porównawczych powinna zawierać na wstępie część teoretyczną dotyczącą poglądów i dorobku badaczy porównawczych. Samo określenie przedmiotu i celów badań, wyłonienie pytań, metod, narzędzi i technik nie wystarczy, aby przedstawić prawidłowe rozumienie metodologii tej subdyscypliny.

Pedagogika porównawcza jest istotną dziedziną również dla pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych, gdyż mogą oni poznawać i porównywać rozwiązania edukacyjne z ich obszaru zainteresowań i praktyki z istniejącymi w innych krajach. Szczególnie cenne mogą się okazać te zastosowania z dziedziny między innymi doboru treści, metod czy środków dydaktycznych, które zostały pozytywnie zweryfikowane w krajach bardziej rozwiniętych pod względem edukacyjnym niż nasz rodzimy. Nie jest zalecane mechaniczne ich kopiowanie, lecz pewna refleksja nad nimi i skorzystanie z tych, które mogą wzbogacić obszar pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a które nie zależą bezpośrednio od władz lokalnych i centralnych. Mogą należeć do nich na przykład: bliższa współpraca nauczycieli ze sobą, wzajemna specjalistyczna pomoc i wymiana doświadczeń wzorem szkół brytyjskich.

Historyczne uwarunkowania współczesnej metodologii pedagogiki porównawczej

Znani komparatyści zwracali w swoich pracach uwagę na czynniki związane z możliwością poznania systemów edukacyjnych, dokonania ich analizy i wyciągnięcia wniosków, a także ich wykorzystania i popularyzacji. Część z nich preferowała badania monograficzne (jednego systemu oświaty), inni podkreślali wagę porównań oraz wyszukania determinantów sukcesów i niepowodzeń dotyczących danego obszaru edukacyjnego. Wyłoniły się też dość wyraźnie zarysowane nurty badawcze, w tym humanistyczny, historyczny czy społeczny.

Próby zrozumienia zasad działania oświaty zbliżone do nurtu humanistycznego, w oparciu o badania historyczno-filozoficzne, podejmowali m.in. M.E. Sander (1861–1943), I. Kandel (1881–1965), N. Hans (1888–1969), F. Schneider (1881–1965) i F. Hilker (1881–1969)³. Ten ostatni szczególną rolę przypisywał metodom badawczym. Jego zdaniem, właściwe badania opierają się na szerokiej bazie empirycznej i starannej ana-

lizie indywidualnych czynników kulturowych, pozwalających na znalezienie „dominanty” w tworzeniu nowej wiedzy. F. Hilker był również zwolennikiem badania faktów pedagogicznych w kontekstach mających związek ze społeczeństwem⁴. W tamtym okresie było to dość innowacyjne podejście. Obecnie szeroko korzysta się w badaniach porównawczych z myśli i wskazówek F. Hilkera⁵. Każdy badacz porównawczy zdaje sobie sprawę z istoty czynników historycznych, politycznych, społeczno-kulturowych i ekonomicznych. Bierze je pod uwagę, chociażby proponując pewne zastosowania edukacyjne. Trudniej weryfikują się te zaczerpnięte z krajów o innej kulturze czy sytuacji ekonomicznej. Przykładem mogą być imponujące rozwiązania funkcjonujące w fińskim systemie edukacyjnym, takie jak wysoki prestiż zawodu nauczycieli wszystkich szczebli edukacyjnych oraz możliwość rozwoju, które dość trudno byłoby zaszczerpić na naszym rodzimym gruncie chociażby ze względów finansowych. Z kolei F. Schneider zwrócił uwagę na „siły napędowe”: środowisko geograficzne, gospodarkę, poziom kultury i nauki, religię, politykę, strukturę społeczną oraz rolę kontaktów zagranicznych⁶.

Angielski pedagog M. Sadler szczególnie podkreślał istotę kontekstu społeczno-kulturowego. Jego zdaniem wnikliwe i wszechstronne poznanie „nieuchwytnych i nienamacalnych” sił społecznych ma się przyczynić do podniesienia wartości badań komparatystycznych⁷.

I. Kandel proponował uwzględnienie w badaniach pedagogiczno-porównawczych uwarunkowań narodowo-państwowych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Ten znany komparatysta starał się wykazać w swoich badaniach, jak wiele różnych czynników należy brać pod uwagę podczas analizy systemów oświatowo-wychowawczych. Jego zdaniem próba wyjaśnienia badanego zjawiska wymaga uwzględnienia szeregu informacji dotyczących historii, tradycji oraz sytuacji społecznej danego państwa. Postulował on przede wszystkim nakreślenie kontekstu społeczno-politycznego oraz kulturowego i religijnego, w jakim funkcjonują systemy edukacyjne i wychowawcze⁸.

W przedstawionych powyżej poglądach czołowych komparatystów można wyróżnić dwie główne koncepcje badań pedagogiczno-porównawczych. Pierwsza z nich – autorstwa M.A. Julliena de Paris (1775–1848) i P. Rossello (1897–1970) – kładzie nacisk na uniwersalizację praktyki oświatowej poprzez dążenie do odkrywania tego, co jest wspólne i upo-

⁴ Tamże, s. 8.

⁵ Tamże, s. 9.

⁶ B. Nawroczyński, *Pedagogika porównawcza*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Lepert, Kraków 2000, s. 69.

⁷ R. Pachociński, *Zarys pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998, s. 5.

⁸ J.L. Kandel, *The New Era in Education*, dz. cyt., s. 17.

wszechnia najlepsze rozwiązania. Jest to analiza zjawisk wychowawczych w izolacji od kontekstu – „podłoża, z którego wyrastają”. Druga metoda stosowana w badaniach pedagogiczno-porównawczych – opracowana przez M. Sadlera i J. Kandela – uwzględnia szereg różnych uwarunkowań, które determinują edukację. Według tej koncepcji należy poszukiwać tego, co jest swoiste, indywidualne i uwikłane w kontekst społeczno-kulturowy⁹.

Badania interdyscyplinarne zapoczątkował G.Z.F. Bereday [Polak – Zygmunt Fijałkowski (1920–1983), który zmienił imię i nazwisko, gdy zamieszkał w Stanach Zjednoczonych i tam kontynuował swoją karierę naukową]. Uznał on, że studia monograficzne są cenionym i niezastąpionym sposobem badań, głównie ze względu na konieczność dobrego przygotowania do właściwych studiów porównawczych, jednakże nie należy na nich poprzestawać. Są one pierwszym krokiem do porównań międzynarodowych¹⁰. Należy je uzupełnić o faktyczne porównania przynajmniej dwóch systemów oświatowych. Ze względu na wiarygodność wyników należy porównywać rozwiązania edukacyjne dwóch lub nawet kilku krajów, jak to czynił prekursor (czy jak niektórzy określają „ojciec”) naukowej pedagogiki porównawczej Julien de Paris. Począwszy od mniej więcej 1817 roku dokonywał on badań komparatystycznych za pomocą metody ilościowej – ankiet, które wysyłał do ambasad wielu krajów europejskich celem zebrania rzetelnych informacji na tematy związane z oświatą i zagadnieniami „okołoświatowymi” mającymi znaczenie dla kształtu systemów edukacyjnych. Niestety specyficzna metoda G.Z.F. Beredaya, polegająca na zbieraniu informacji, a następnie na oddzielnej ich interpretacji, okazała się dość niepopularna wśród współczesnych komparatystów, być może ze względu na jej złożoność i sztuczny, wymuszony podział dwóch wymienionych czynności¹¹.

B. Holmes (1920–1993) także twierdził, że studia porównawcze powinny mieć interdyscyplinarny charakter. Uważał, że przyszłość tej nauki zależy od korzystania z wiedzy i umiejętności różnych specjalistów, ponieważ „każdy z nich może wspomóc pedagogikę porównawczą”¹². Badania porównawcze czerpią i niejednokrotnie opierają się na pewnych danych naukowych z innych dyscyplin naukowych, w tym na danych geograficznych, topograficznych, uwarunkowaniach politycznych, ustrojowych i wielu innych, które na pozór nie mają związku z oświatą.

⁹ J. Frątczak, *Pedagogika porównawcza*, Bydgoszcz 1994, s. 45.

¹⁰ G.Z.F. Bereday, *Comparative methods in education*, New York 1964, s. 22.

¹¹ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza, Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, s. 10.

¹² Por. B. Holmes, *Problems in Education: A Comparative Approach*, London 1965, s. 3

Faktem jest również, że pedagogika porównawcza zasila inne nauki swoimi badaniami. Zauważał to i podkreślał między innymi E. King (ur. 1914), którego interesowało przede wszystkim zagadnienie wkładu tej subdyscypliny do polityki oświatowej¹³. Twierdził on, że politycy oświatowi powinni korzystać z dorobku komparatystów i uzyskanych przez nich danych i informacji, gdyż tylko w ten sposób mogą oni podejmować trafne decyzje zmieniające kształt systemu edukacji. Obecnie w naszym kraju obserwuje się zupełny brak korelacji badań porównawczych z decyzjami decydentów edukacyjnych, czego dowodem są liczne zmiany ustrojowe w przeciągu ostatnich 10 lat, które baczny obserwator i praktyk może uznać za niezbyt zasadne. Poglądom E. Kinga zawdzięczamy tworzenie współcześnie badawczych zespołów interdyscyplinarnych, popularnych w krajach bardziej rozwiniętych pod względem badań porównawczych, jak Stany Zjednoczone czy Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii. W ich skład wchodzi przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki, psychologii, socjologii i innych. Badania przeprowadzane w ten sposób są bardziej złożone i wielowymiarowe. Ukazują rzeczywistość społeczno-edukacyjną w szerszym wymiarze, co jest korzystne dla podejmowania właściwszych decyzji edukacyjnych.

Perspektywę historyczną reprezentował głównie N. Hans. Stwierdził on na podstawie szerokiej analizy, że pedagogika porównawcza przeszła przez podobne stadia rozwoju jak inne nauki (prawo, medycyna itd.). Dziedziny te zaczęły się rozwijać w wyniku porównania istniejących rozwiązań, instytucji i podmiotów z nimi związanych. Jego zdaniem pedagogika porównawcza opiera się na opisie i porównywaniu istniejących zjawisk w wychowaniu, na analizie podobieństw i różnic stwierdzonych w wyniku badań historycznych oraz na próbie ustalania ogólnych zasad nimi rządzących. Uważał, że jeśli „moglibyśmy oddzielić i przeanalizować te czynniki, które historycznie były czynne w tworzeniu różnych narodów, znacznie zbliżylibyśmy się do definicji zasad, które leżą u podłoża narodowych systemów oświaty”¹⁴. Stworzył on bardzo rozwinięty system pojęciowy związany z pedagogiką porównawczą. Jego metoda okazała się dość skomplikowana i trudna do zastosowania w obrębie więcej niż jednego kraju, co sam podkreślał.

Obecnie istotę perspektywy historycznej w badaniach porównawczych podkreśla S. Palka, który twierdzi, że umożliwia ona ujawnienie znaczenia pewnych, czasem odległych, faktów edukacyjnych mogących służyć jako przykład lub przestrzegać przed zastosowaniem rozwiązań,

¹³ Por. E. King, *Comparative studies and Educational decision*, London 1968, s. 9.

¹⁴ R. Pachociński, *Zarys pedagogiki porównawczej*, dz. cyt., s. 5–6.

które nie zostały pozytywnie zweryfikowane w przeszłości¹⁵. Ponadto dal-
sza perspektywa czasowa ukazuje szerszej zjawiska społeczno-edukacyj-
ne. Analiza i weryfikacja pewnych rozwiązań edukacyjnych jest możliwa
jedynie w ujęciu pokoleniowym.

Studiując poglądy H.J. Noaha (ur. 1945), można stwierdzić, że naj-
bardziej interesującym i nieopisanym przez jego poprzedników celem
badań porównawczych (jak między innymi pomoc decydom w pro-
jektowaniu polityki oświatowej) jest możliwość porównania rozwiązań
edukacyjnych poszczególnych krajów i określenia ich pozycji na między-
narodowej arenie edukacyjnej¹⁶. Obecnie wskaźnikiem popularyzacji tego
celu mogą być liczne, współczesne i międzynarodowe badania porów-
nawcze generujące rankingi zdawalności testów piętnastolatków – PISA
czy rankingi najlepszych placówek edukacyjnych, w tym przede wszyst-
kim na szczeblu edukacji wyższej. H.J. Noah podkreśla także, że nie
wszystkie „zapożyczenia” z innych systemów edukacyjnych są korzystne
dla edukacji danego państwa¹⁷. Należy zatem dokonywać ich z należytą
rozważą i rozmysłem, uwzględniając przy tym rodzimy charakter edu-
kacji i innych czynników determinujących jego indywidualizm i niepo-
wtarzalność.

H.J. Noah, podobnie jak M. Eckstein (ur. 1944), wykorzystał w pe-
dagogice porównawczej metodologię nauk społecznych. Według tych
autorów pedagogika porównawcza powinna oferować pewną, raczej uni-
katową i charakterystyczną pomoc w wyjaśnieniu obserwowanych zja-
wisk w oświacie i społeczeństwie. Za najlepsze ku temu uznali metody
nauk społecznych, między innymi ze względu na ich systematyczny i em-
piryczny charakter. Zakładali, że będą mogli badać relacje między oświatą
a społeczeństwem i weryfikować postawione hipotezy opierające się na
międzynarodowych danych porównawczych z badań przekrojowych.
Chcieli, aby pedagogika porównawcza stała się w ten sposób połączeniem
nauk społecznych i badań oświatowych w ujęciu międzynarodowym¹⁸.

Powyżej zostały zaprezentowane dość wybiórczo i fragmentarycz-
nie różne koncepcje komparatystów, które należy uwzględnić w bada-
niach porównawczych. W obecnej fazie rozwoju pedagogiki porównaw-
czej – internalizacja kształcenia – obserwujemy równoczesne korzystanie
z wielu poglądów i próbę ich łączenia oraz dostosowania do współ-
czesnych potrzeb. Właściwie zrozumiane mogą się okazać wciąż ak-
tualne i użyteczne.

¹⁵ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka edukacyjna*, Gdańsk 2006, s. 69–70.

¹⁶ H.J. Noah, *Defining Comparative Education, Conceptions*, [w:] *Relevant Methods in Comparative Education*, red. E. Reginald, Hamburg 1973, s. 111.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ R. Pachociński, *Zarys pedagogiki porównawczej*, dz. cyt., s. 6.

Reasumując, wiele z idei sławnych komparatystów stosuje się w dzisiejszych czasach w ramach badań porównawczych. Do tych najbardziej popularnych, które przetrwały próbę czasu i są nadal używane należą przede wszystkim: przyjęcie perspektywy interdyscyplinarnej (G.Z.F. Bereday, B. Holms), uwzględnienie szerszej perspektywy czynników warunkujących funkcjonowanie danego systemu edukacyjnego (F. Hilker, F. Schneider, M. Sadler, I. Kandel, M.A. Julien de Paris, P. Rossello), podkreślenie znaczenia badań porównawczych dla innych dyscyplin naukowych (E. King) czy dostosowanie metody badań do potrzeb badanego problemu (B. Holmes).

Tabela 1. Podejścia metodologiczne w badaniach komparatystycznych

Założenia teoretyczno-metodologiczne	Badacze
Interdyscyplinarny charakter badań porównawczych	G.Z.F. Bereday (1920–1983), B. Holms (1920–1993)
Uwzględnienie determinantów społecznych, kulturowych, ekonomicznych itp. w badaniach porównawczych	F. Hilker (1881–1969), F. Schneider (1881–1965), M. Sadler (1861–1943), I. Kandel (1881–1965), M.A. Julien de Paris (1775–1848), P. Rossello (1897–1970)
Podkreślenie znaczenia badań porównawczych dla innych nauk	E. King (ur. 1914)
Dostosowanie metody badań do potrzeb badanego problemu	B. Holmes (1920–1993)

Źródło: opracowanie własne.

Rozwijając temat uwzględniania determinantów w rozwoju systemów szkolnych, można zauważyć, że wyniki te służyły innym celom. Dla M.A. Juliana de Paris oraz jego ucznia i kontynuatora – P. Rossello – miały stanowić bazę do popularyzacji pewnych rozwiązań, w myśl współczesnej „polityki zapożyczeń”. Natomiast dla F. Hilkera, F. Schneidera, M. Adlera i I. Kandela wyróżniały one dany kraj i czyniły go odmiennym, także pod względem organizacji edukacji. Obecnie w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej można zauważyć dwie, z pozoru

przeciwstawne tendencje. Dąży się do pewnego ujednoczenia rozwiązań edukacyjnych w krajach unijnych celem stworzenia równych szans dla każdego obywatela (działania takie jak Proces Boloński i inne), jednakże przy zachowaniu specyficznych cech danego systemu edukacyjnego (np. poszanowanie dla języków narodowych i ich popularyzacja).

Do tych rozwiązań, które się nie przyjęły należy m.in. rozbudowana metoda badawcza G.Z.F. Beredaya, która oryginalnie powinna się dzielić na trzy podstawowe fazy: deskrypcji (opisu), jukstapozycji (porównania przez przeciwstawienie) oraz interpretacji. Ta ostatnia była przez autora uważana za najważniejszą ze względu na wartość tłumaczenia zjawisk przez wskazanie na siłę związku i zależności, mechanizmy i bariery występującego zjawiska oraz możliwości wprowadzenia uogólnień wzbucających teorię¹⁹.

Przedmiot badań, cele i metody badawcze pedagogiki porównawczej

Ustalenia metodologiczne dotyczące przedmiotu, celu, technik i narzędzi badawczych pedagogiki porównawczej nie różnią się już w takim stopniu od metodologii pedagogiki, jak powyższej prezentowane podstawy teoretyczno-metodologiczne.

Przedmiot badań komparatywnych jest niezwykle szeroki. Można przy tym badać system edukacyjny/systemy edukacyjne, poszczególne szczeble nauki szkolnej lub skupić się na konkretnym problemie edukacyjnym. Podejście problemowe preferował wspomniany uprzednio komparatysta – B. Holmes. Uważał, że wyłonienie istotnego problemu pomoże właściwie zgłębić jego przyczyny i zależności, a także znaleźć pewne jego rozwiązania za pomocą metody problemowej, dostosowanej do danego, współczesnego problemu. Twórca uważał bowiem, że nie ma jednej, ponadczasowej i niezawodnej metody badań porównawczych²⁰.

Analizując cele badań porównawczych pierwszą wątpliwością, jaka się rodzi w kontekście teoretycznych rozważań (w tym w naukach humanistycznych, a szczególnie w pedagogice) jest pytanie, czy powinniśmy badać fakty czy sądy o faktach. Nie jest to problem pozorny, lecz zasadnicza sprawa dla wartości teorii. Badanie faktów nakłada bowiem konieczność ich oceny i subiektywnej interpretacji²¹. Wymaga to od badacza niemałego doświadczenia i wiedzy teoretycznej dotyczącej badanego zagadnienia oraz zagadnień pobocznych z nim związanych, a także umiejętności

¹⁹ G.Z.F. Bereday, *Comparative Methods in Education*, dz.cyt., s. 22.

²⁰ B. Holmes, *Problems in Education: A Comparative Approach*, dz.cyt., s. 3.

²¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 21.

wyciągania stosownych wniosków i przewidywania kształtu systemu szkolnego lub/i jednostkowych rozwiązań edukacyjnych, co wiąże się z funkcją prognostyczną pedagogiki porównawczej.

Istotnym dla badań porównawczych jest również wybranie odpowiedniego, głównego problemu badawczego, z którego będą wynikały dalsze, bardziej szczegółowe problemy. Za podstawowe problemy badań komparatystycznych uznaje się zachowanie specyfiki zjawisk właściwych dla danej kultury oraz znalezienie kategorii, do których odwołanie się uczyni zjawiska porównywalnymi. Zdaniem R. Pachocińskiego istotna jest znajomość krajów, które są przedmiotem badań. Dobre rozpoznanie ich kontekstu społeczno-kulturowego stwarza atmosferę wiarygodności takich rozważań. Rozwiązanie tego problemu polega głównie na odnajdywaniu identyczności lub bliskich podobieństw badanych zjawisk²². Podobnie jak w pedagogice ogólnej i innych subdyscyplinach pedagogicznych, musi być on możliwy do jednostkowego czy grupowego zbadania i ściśle określony oraz powinien mieć wartość praktyczną – odpowiedzi na niego powinny być przydatne dla praktyki edukacyjnej.

Rozpatrując metody badań pedagogiki porównawczej, należy zauważyć, że w metodologii nauk pedagogicznych i społecznych, toczy się wciąż dyskusja wokół dwóch stanowisk dotyczących podejścia do badań, tj.: pozytywistycznego i humanistycznego. Wybór jednego z nich zależy od przyjętego poglądu na cel i rolę nauki²³.

W pedagogice porównawczej docenia się zarówno ilościowe, jak i jakościowe podejście do problemów badawczych. Cechuje ją też duża otwartość na nowe tendencje w naukach o człowieku. We współczesnej literaturze naukowej dość mocno podkreśla się między innymi przyjęcie zasady różności w jedności²⁴.

Koncentrowanie się głównie na dychotomii między dwoma modelami dróg postępowania badawczego niejednokrotnie prowadzi do rywalizacji, a w rezultacie do dyskwalifikacji jednych metod przez drugie. Ogranicza to możliwość poznawania rzeczywistości społecznej i edukacyjnej na różne sposoby, ponieważ każda z orientacji pozwala na dostrzeżenie innych aspektów badanych zjawisk. Co więcej, zarówno strategie ilościowe, jak i jakościowe mają swoje wady i zalety. Komplementarne podejście uważane jest zatem za bardziej korzystne dla badacza, ponieważ pozwala ukazywać wieloaspektowy obraz badanego zjawiska, co stanowi warunek postępu poznawczego²⁵.

²² R. Pachociński, *Zarys pedagogiki porównawczej*, dz. cyt., s. 5.

²³ B. Olszewska-Dyoniziak, *Zarys antropologii kultury*, Kraków 1996, s. 191.

²⁴ R. Pachociński, *Problemy epistemologiczne badań pedagogicznych*, „Edukacja”, (1989) 3, s. 61.

²⁵ M. Małewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, (1997) 1–2, s. 22, 28.

Podobny pogląd głosi D. Silverman, który proponuje uznanie zarówno jednych, jak i drugich strategii za pełnowartościowe oraz ich użycie w zależności między innymi od celu i terenu badań²⁶. Strategie ilościowe stosuje się między innymi do uzyskania danych statystycznych na większym terenie (np. próba określenia liczby przedszkoli na obszarach wiejskich w danym kraju), natomiast jakościowe między innymi do oceny i efektywności funkcjonowania środowisk wychowawczych czy współpracy podmiotów edukacyjnych. Jednakże gdy występuje taka możliwość należy zastosować zarówno jedne, jak i drugie, aby uzyskać pełniejszy obraz badanego zagadnienia edukacyjnego.

Badania pedagogiczno-porównawcze wykazują pewne podobieństwa z hermeneutycznym podejściem do badań. Te ostatnie są określane jako teoria i praktyka interpretacji oraz rozumienia. Określa się je również jako „teorie poznania tekstu”. W jego treści badacz może odnaleźć ludzkie życie jako takie, ludzkie gesty zachowania, obyczaje i sytuacje, w tym również sytuacje wychowawcze. Jednakże rekonstrukcja treści nie jest tylko zwykłym jego powtórzeniem, opisaniem czy streszczeniem. Badacz wzbogaca je o własną perspektywę, podmiotowość i założenia (jest to podstawowy warunek procesu rozumienia). Jednak żadne odczytanie tekstu przez badacza nie jest ostateczne. Odsłania ono jedynie pewien horyzont. Każdy bowiem tekst jest zanurzony w konkretnym czasie historyczno-kulturowym, wpisany w pewne życiorysy i jest możliwy do odczytania tylko w ich horyzoncie²⁷.

Konsekwencją definiowania pedagogiki jako nauki kulturowej jest przyjęcie postaw i metod badawczych charakteryzujących właśnie te nauki. Nie są to więc postawy i metody wyodrębnione tylko po to, aby badać rzeczywistość wychowawczą, lecz charakteryzują nauki kulturowe w ogóle²⁸.

Hermeneutyka pojmowana jest jako sztuka interpretacji, objaśniania i rozumienia tekstu nie tylko jako zapisu, ale także szerzej – jako otaczającej rzeczywistości społecznej²⁹. Istotne jest tu uwzględnienie i próba zrozumienia szerszego kontekstu, w którym występuje analizowane zagadnienie, a w szczególności jego kontekstu społeczno-kulturowego. Celem badań opierających się na hermeneutyce jest poszerzenie i pogłębienie rozumienia innych zjawisk, ludzi, przedmiotów, relacji itd. Dzięki temu może również zwiększyć się samoświadomość badacza³⁰.

W hermeneutyce proces rozumienia ma charakter tymczasowy i pozostaje otwarty na nowe konteksty, perspektywy i ich nieustanną inter-

²⁶ D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008, s. 62–63.

²⁷ W.L. Neuman, *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, Boston 2000, s. 38.

²⁸ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka edukacyjna*, dz. cyt., s. 27.

²⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, dz. cyt., s. 272.

³⁰ Tamże, s. 273.

pretację. Staje się nieskończonym sposobem poznawania świata i siebie³¹. Dzieje się tak dlatego, że język, słowo zawiera w sobie nieskończone możliwości interpretacyjne. Każda wypowiedź niesie znaczenie również swoją konstrukcją. Stąd hermeneutyka oznacza także staranną pracę ze słowem³². Natomiast pedagogika hermeneutyczna wskazuje, że kategorią różnicującą nie jest metoda, lecz badany obszar, obiekt. Interesującą propozycję pedagogiki hermeneutycznej przedstawia J. Gnitecki, upatrując w niej szczegółową teorię „interpretacji i rozumienia kategorii form symbolicznych wchodzących w skład dziedziny pedagogiki”³³.

Zakończenie

Reasumując powyższe wywody, metodologia badań porównawczych oparta na związanej z nimi podbudowie teoretycznej stanowiącej zbiór poglądów różnych badaczy tej subdyscypliny, różni się od metodologii pedagogiki ogólnej. Przechodzi ona pewne zmiany ideologiczne i merytoryczne, zmierzające w kierunku dostosowania jej do obecnych potrzeb i współczesnego kształtu badań oświatowych. Ponadto współcześnie pedagogikę zalicza się do nauk społecznych, co uzasadnia użycie w jej metodologii metod związanych z tym właśnie nurtem.

Należy przy tym pamiętać, że pedagogika porównawcza (pomimo dążenia do coraz większej samodzielności) jest nadal jedną z dyscyplin pedagogiki i dlatego też można obserwować pewne punkty stykowe z nią, w tym również w metodologii. Metodologia pedagogiki porównawczej jest inspirowana innymi naukami ze względu na jej tożsamość i charakter, który można w dużej mierze określić jako interdyscyplinarny. Prognozy futurystyczne dotyczące tej nauki wskazują na dalsze wyzwania i zmiany nie tylko w obrębie metodologii, będące próbą dostosowania do dynamicznego życia społecznego, politycznego i ekonomicznego dzisiejszych społeczeństw.

Bibliografia

Ablewicz B., *Hermeneutyczno-fenomenologiczne perspektywy badań w pedagogice*, „Impuls”, Kraków 1998.

Bereday G.Z.F., *Comparative Methods in Education*, Rinehart and Winston, New York 1964.

Frątczak J., *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.

³¹ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczne perspektywy badań w pedagogice*, Kraków 1998, s. 33.

³² S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka edukacyjna*, dz. cyt., s. 31.

³³ Tamże, s. 32.

Gruber H., *Comparative Comments on Educational Research and Development in Austria, Germany and Switzerland*, [w:] *Educational Research and Development*, OECD, Paris 1995.

Holmes B., *Problems in Education: A Comparative Approach*, Routledge and Kegan Paul, London 1965.

Kandel J.L., *The New Era in Education: Comparative Study*, Houghton Mifflin, London 1957.

King E., *Comparative Studies and Educational Decision*, Methuen, London 1968.

Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” (1997) 1–2.

Nawroczyński B., *Pedagogika porównawcza*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Leppert, „Impuls”, Kraków 2000.

Neuman W.L., *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn and Bacon, Boston 2000.

Noah H.J., *Defining Comparative Education. Conceptions*, [w:] *Relevant Methods in Comparative Education*, red. E. Reginald, UNESCO Institute for Education, Hamburg 1973.

Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, „Impuls”, Kraków 2014.

Olszewska-Dyoniziak B., *Zarys antropologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.

Pachociński R., *Problemy epistemologiczne badań pedagogicznych*, „Edukacja” (1989) 3.

Pachociński R., *Zarys pedagogiki porównawczej*, IBE, Warszawa 1998.

Palka S., *Metodologia, Badania, Praktyka edukacyjna*, GWP, Gdańsk 2006.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, „Żak”, Warszawa 2001.

Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, PWN, Warszawa 2008.

Streszczenie

W obecnej dobie w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej działają takie procesy jak z jednej strony globalizacja i internalizacja, a z drugiej próby zachowania tożsamości narodowej, własnej autonomii i niezależności. Na znaczeniu zyskują te nauki, za pomocą których człowiek jest w stanie wyjaśnić sobie swoje miejsce w skomplikowanym świecie przeciwieństw i łatwiej się w nim odnaleźć. Niektóre z nich to socjologia, politologia i pedagogika porównawcza. Niejednokrotnie jednostki, gru-

py etniczne i społeczeństwa starają się określić swój wyjątkowy charakter poprzez porównanie z innymi. Podobnie sprawa wygląda z systemami edukacyjnymi. Pedagodzy porównawczy, nauczyciele, politycy edukacyjni zestawiają ze sobą dane ilościowe i jakościowe dotyczące wielu aspektów związanych ze szkolnictwem, takich jak ilość placówek edukacyjnych, wielkości sukcesów szkolnych młodzieży czy stopień wypalenia zawodowego nauczycieli. Ta konfrontacja jest czyniona również po to, aby wyłonić determinanty efektywności danych rozwiązań lub jej braku, aby można było je powielić. Uzmysławiając sobie powyższe fakty, wyłania się konkluzja, że metodologia pedagogiki porównawczej jako kompleksowe zestawienie wytycznych jak należy porównywać, w jakim celu i czego unikać, jest niezbędna do tego typu działań.

Metodologia badań pedagogicznych, w tym badań porównawczych, przechodzi obecnie pewne istotne zmiany, których zakres i znaczenie może stanowić przedmiot zainteresowań pedagogów i badaczy z innych dziedzin. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie specyfiki metodologii pedagogiki porównawczej ze szczególnym uwzględnieniem teoretyczno-metodologicznych poglądów znanych komparatystów. Autorki nakreśliły wykorzystanie klasycznych podejść metodologicznych we współczesnej nauce porównawczej, w tym na pewnych przykładach z edukacyjnych rozwiązań systemowych.

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, metodologia badań porównawczych, nauki humanistyczne, nauki społeczne, perspektywa historyczna, badania komparatywne, hermeneutyka.

The Theoretical Basis for the Methodology of Comparative Research, Considered in the Light of the Contemporary Relevance of the Views of Prominent Comparative Educational Theorists

Summary

Today's political, economic, and social spheres are all subject to a range of contrasting processes, such as globalization and internalization on the one hand, and attempts to preserve national identity, autonomy, and independence, on the other. This is why the disciplines relating to these areas – through which man aims to cast light on his place in the complex world of these opposing tendencies – have assumed an increased importance. Amongst these are sociology, political science and comparative pedagogy. Individuals, ethnic groups and societies often try to establish their unique

character by comparing themselves with others. The same goes for educational systems. Comparative educators, teachers, politicians and others compile quantitative data and qualitative information on many aspects of education, such as the number of educational institutions, the levels of successful achievement amongst young people, and the level of burnout amongst teachers. This is also pursued in order to establish the determinants of effectiveness or the need for certain adjustments, so that these can be properly identified and, if necessary, replicated. As such facts come to light, it becomes clear that such activities also require a proper methodology of comparative education to be in place, involving a comprehensive list of guidelines with respect to how one may go about making such comparisons, for what purposes, and what the pitfalls here might be. The methodology of pedagogical research, including comparative research of this kind, is currently undergoing some major changes, making the scope and significance of the discipline into something of interest not only to pedagogues, but also to researchers in other disciplines. The purpose of this article is to show the main features of the methodology of comparative educational studies, with particular emphasis on the theoretical and methodological views held by prominent comparative educational theorists. The authors seek to outline how classical methodological approaches are used in contemporary comparative research.

Keywords: comparative educational studies, methodology of comparative studies, humanities, social sciences, historical perspective, comparative research, hermeneutics.

Adresy do korespondencji:

Dr Aneta Kamińska

Akademia Ignatianum w Krakowie,

Instytut Nauk o Wychowaniu,

Katedra Dydaktyki

e-mail: aneta.kaminska@ignatianum.edu.pl

Dr Irena Pulak

Akademia Ignatianum w Krakowie,

Instytut Nauk o Wychowaniu,

Katedra Dydaktyki

e-mail: irena.pulak@ignatianum.edu.pl