

*Teresa Hejnicka-Bezwińska*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## KONSTRUOWANIE WIEDZY O CZASIE MINIONYM W PEDAGOGICE<sup>1</sup>. KILKA UWAG O PRAKTYCE EDUKACYJNEJ W WARUNKACH ZMIAN KULTUROWYCH W POLSCE XX WIEKU

### Wprowadzenie

Wiele jest powodów, które sprawiły, że mam poczucie, iż osoba i prace Teresy Bauman znane mi były od zawsze. Ponieważ artykuł ukaże się w czasopiśmie „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, więc przywołam fragment mojej pracy mówiący o roli Teresy Bauman w procesie legitymizowania badań jakościowych. Oto on:

„Skutkiem antynaturalizmu w filozofii nauki była swoista **rewolucja naukowa** (wedle terminologii Kuhna), w wyniku której w metodologii badań naukowych uprawomocniony został także **paradygmat humanistyczno-interpretacyjny**, obok wcześniej dominującego **paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego**. Ten nowy paradygmat z trudem zdobywa sobie uznanie w środowisku polskich pedagogów. Potwierdzeniem tej tezy może być fakt, że dopiero niedawno do podręcznika akademickiego [Pilch 1995] wprowadzono nowy rozdział opracowany przez Teresę Bauman, który został zatytułowany *O możliwościach zastosowania metod jakościowych*” [Hejnicka-Bezwińska 2000, s. 134].

Zdecydowany wzrost zainteresowań metodologią badań pedagogicznych po roku 1989 sprawił, że spotykałyśmy się już systematycznie na Seminariach

---

<sup>1</sup> Tytuł tego artykułu wyraźnie nawiązuje do tytułu pracy Doroty Klus-Stańskiej [2000] oraz teorii o konstruowaniu sensów i znaczeń, które w tej pracy zostały wykorzystane.

Metodologii Pedagogiki PTP, począwszy od 2004 roku, kiedy powstała też Rada Programowa SMP, w której skład obie zostałyśmy powołane. Podczas szóstego SMP, które odbyło się w Szczecinie w 2016 roku, rozmawialiśmy między innymi o narracji historycznej jako perspektywie poznawczej w badaniach nad czasem minionym. I o tym chcę napisać, traktując ten tekst jako ciąg dalszy rozmowy z Teresą Bauman, której wkład w zmianę paradygmatyczną w polskiej pedagogice ceniłam i cenię, a tym tekstem chciałabym to potwierdzić. Jako motto moich rozważań chciałabym wykorzystać trzy twierdzenia przez nią sformułowane we wspomnianym wcześniej tekście. Oto one:

„W badaniach jakościowych [...] jest równie ważny problem jak i metoda. Dzieje się tak dlatego, że są one ze sobą nierozłącznie powiązane, wzajemnie od siebie zależne i dopiero w połączeniu przesadzają o nazwaniu badania – jakościowym” [Bauman 1995, s. 58].

„Jedną z ważniejszych cech badań jakościowych jest dążenie do ujmowania zjawiska w jego szerokim kontekście, zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym” [Bauman 1995, s. 61].

„[...] W badaniu jakościowym bowiem nie idzie o szukanie zależności przyczynowo-skutkowych, lecz właśnie o rozumienie” [Bauman 1995, s. 62].

Przywołane twierdzenia będą kierowały moim namysłem nad konstruowaniem wiedzy o czasie minionym.

## **Problem czasu w filozofii i naukach szczegółowych**

Filozofowie twierdzą, że kategoria czasu pozwala integrować perspektywę poznawczą filozoficzną z perspektywą poznawczą nauk szczegółowych. Hannah Arendt, formułując diagnozę o charakteryzującej współczesność „niemocy słowa”, przekonuje, że przyczyną tego zjawiska jest to, że umysł ludzki nie jest w stanie sprostać swojemu powołaniu czyli rozumieniu w warunkach tak szybko i tak radykalnie zmieniającego się świata. Wyraża to w takich oto słowach:

„[...] dziedzictwa naszego nie zapisano nam żadnym testamentem [...]. Bez testamentu, albo, żeby wyjaśnić metaforę, bez tradycji – która dokonuje wyboru i nazywa, która przekazuje i konserwuje, która wskazuje, gdzie leżą skarby i jaka jest ich wartość – ciągłość

czasu nie istnieje, nie ma też – biorąc rzecz w ludzkim wymiarze – przeszłości ani przyszłości, tylko odwieczna przemiana świata” [Arendt 1994, s. 17].

Zygmunt Bauman, świadek wielkiego przełomu kulturowego w naszej cywilizacji (nazwanego postmodernizmem), przekonuje nas w swoich pracach, że nie da się świata nazwanego słynną metaforą „płynnej nowoczesności” opisać, wyjaśnić i zrozumieć bez odwołania do tego, co było. Zwraca w związku z tym uwagę na to, że „świat ponowoczesny” jest głęboko zakorzeniony w „świecie nowoczesnym” (niezależnie od tego jak te pojęcia będą definiowane), a związek ten należy widzieć jako:

„kontynuację i zerwanie jako dwie strony zawiłych relacji pomiędzy obecną kontynuacją społeczną a formacją, która ją poprzedziła” [Bauman 1991, s. 7].

W ostatniej pracy (wydanej już po śmierci autora) Zygmunt Bauman, odwołując się do pojęcia „retropii”, ostrzega, że nie jest skuteczną ucieczką od „płynnej nowoczesności” nostalgiczne pragnienie powrotu do przeszłości, uważanej za bardziej przewidywalną, zrozumiałą i bezpieczną. Przeszłość wymaga jednak od nowa przemyślenia, abyśmy mogli sobie uświadomić to wszystko, co przetrwało, nabierając nowych sensów i znaczeń w zmiennej rzeczywistości.

Hans Georg Gadamer [2004] również przekonuje, że nawet tam, gdzie mamy do czynienia z „burzliwymi przemianami” potrafi przetrwać o wiele więcej z minionej epoki, niż ktokolwiek z nas skłonny jest dostrzec. Z tego powodu musimy uczestniczyć w procesie ciągłego weryfikowania wiedzy o faktach (działaniach i wytworach ludzi), a każde pokolenie musi na nowo opisywać, wyjaśniać i interpretować procesy zmiany w szerokim kontekście kulturowym, odczytując nowe sensy i znaczenia tego, co było wcześniej.

Jeżeli potraktujemy przywołane twierdzenia jako założenia przyjmowane przez nauki humanistyczne, a szczególnie nauki społeczne, to warto jeszcze przedstawić socjologiczny punkt widzenia w odniesieniu do czasu jako kategorii pojęciowej oraz przedmiotu badań. Piotr Sztompka [2002] w podręczniku (w części VI. *Zmienność społeczna*) jeden z rozdziałów zatytułował *Czas w społeczeństwie*. Czas jako wymiar życia społecznego należy odróżniać od czasu jako biograficznego wymiaru życia (życia jednostki). Możemy w trwaniu czasu wyodrębnić: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość. Traktując poważnie metaforę „płynnej nowoczesności”,

przedmiotem badań naukowych możemy uczynić jedynie przeszłość, ponieważ teraźniejszość jest tylko punktem spotkania przeszłości z przyszłością. Bliżej objaśnia to cytata:

„[...] dla ludzi przeszłość jest przedmiotem **pamięci**, opowieści ustnych lub – od czasu wynalezienia pisma – zapisu, rejestracji. Teraźniejszość jest przedmiotem żywego **doświadczenia**. Przyszłość jest przedmiotem **wyobraźni**, zamiarów, planowania. [...] przeszłość jest raz na zawsze zdeterminowana przez okoliczności, które już zaszły, niezależnie od tego, czy przyczyny te znamy, i jak historycy je zinterpretują. [...] na przeszłość wpływu nie mamy, historii w sensie zdarzeń, które zaszły, nie zmienimy, choć możemy pisać różne ‘historie’ w sensie selektywnych relacji o przeszłych zdarzeniach. [...] w każdym momencie, to co teraźniejsze, staje się przeszłe, a to, co przyszłe, staje się teraźniejszością” [Sztompka 2002, s. 477-478].

W odniesieniu do czasu społecznego możemy posługiwać się w badaniach „czasem ilościowym” (zewnętrznym) i „czasem jakościowym” (wewnętrznym). Oto definicje tych kategorii pojęciowych:

„**CZAS ILOŚCIOWY** (inaczej zewnętrzny): czas konwencjonalny, wyskalowany w sposób narzucany przez używane do pomiaru czasu instrumenty – zegary i kalendarze – które pozwalają przypisać danemu momentowi godzinę czy datę, a także określić porównawczo okres trwania, szybkość, interwały, rytm itp. różnych zdarzeń i procesów.

**CZAS JAKOŚCIOWY** (inaczej – wewnętrzny): ontologicznie zakorzeniony w zjawiskach czy zdarzeniach okres ich trwania, swoisty rytm i tempo” [Sztompka 2002, s. 491].

Czas społeczny jest czasem obecnym w świadomości społecznej i kulturowo zakotwiczonym, co uzasadnia mówienie o nim jako „czasie społeczno-kulturowym” oraz poszukiwanie tzw. kulturowych „profilu czasowych”<sup>1</sup>. Możemy zatem wykorzystywać i weryfikować np. takie kulturowe profile czasowe jak: 1) profil społeczeństwa: przednowoczesnego – ponowoczesnego – późnej nowoczesności, 2) profil kulturowy: Europy Zachodniej – Europy Wschodniej, 3) krajów (narodów, społeczeństw) postkomunistycznych: pozostałych w kulturze Europy Wschodniej – wchodzących w kulturę Europy Zachodniej, 4) profile kulturowe społeczeństw

---

<sup>1</sup> PROFIL CZASOWY: kulturowo zakodowany, specyficzny dla danej zbiorowości sposób traktowania czasu, w szczególności nacisk (lub brak nacisku) na punktualność, pośpiech, wykorzystanie czasu itp. [Sztompka 2002, s. 491].

i społeczności (grup społecznych): zorientowanych retrospektywnie (na przeszłość w sposób afirmatywny i nostalgiczny) – zorientowanych prospektywnie (utopijną wizję przyszłości, sukces, karierę, przezwyciężenie zapóźnienia cywilizacyjnego) – zorientowanych prezentystycznie (na tu i teraz, bez przemyślenia doświadczenia z czasu dzisiaj już minionego i bez wizji lepszej i możliwej przyszłości).

Przyjmując sformułowane w tej części założenia możemy poszukiwać odpowiedzi na pytanie o stopień i jakość zainteresowania czasem minionym w pedagogice.

## **Problem czasu w pedagogice współczesnej**

Na konferencji zorganizowanej przez Aleksandra Nalaskowskiego i Krzysztofa Rubachę na temat *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia* wystąpiła również Henryka Kwiatkowska [2001, s. 57-66], przekonując uczestników tego spotkania, że kategorie czasu, miejsca i przestrzeni są „zaniedbanymi kategoriami pedagogicznymi”. Podzielam przekonanie autorki o ich marginalizowaniu oraz akceptuję postulat łącznego traktowania wymienionych kategorii, chociaż w swoich tekstach pisałam tylko o czasie jako zapoznanej kategorii w pedagogice współczesnej. Wcześniej ten problem sygnalizowany był również na I Zjeździe Pedagogicznym<sup>1</sup>.

W tym miejscu dodać muszę, że pedagogika jest taką szczególną dyscypliną naukową, która zainteresowana jest nie tylko własną historią, ale także historią swojego zmiennego przedmiotu badań. Od momentu swego powstania ma wpisane w swoją strukturę zainteresowanie historią (szkolnictwa, oświaty, systemu oświatowego, myśli pedagogicznej, pedagogiki, doktryn pedagogicznych, wychowania i inne). Ten historyczny punkt widzenia występował już w strukturze pedagogiki Herbartowskiej (Herbarta i szkoły Herbartowskiej) obok pedagogiki ogólnej i dydaktyki. Poczucie chaosu i anarchii wywołane zjawiskiem dyferencjacji pedagogiki oraz mocno akcentowaną przez subdyscypliny pedagogiczne tendencją do tworzenia nowych dyscyplin naukowych, uruchomiło namysł we współczesnej pedagogice nad inną niż dotąd integracją wiedzy o edukacji. Dzisiaj skłonna byłabym zachęcać nie tylko do integracji wiedzy pedagogicznej, ale przede

---

<sup>1</sup> Na I Zjeździe Pedagogicznym w lutym 1993 roku wyodrębniona nawet została sekcja, której uczestnicy zajmowali się „białymi plamami” w najnowszej historii wychowania.

wszystkim do transdyscyplinarnego konstruowania wiedzy o edukacji. To przekonanie zdecydowało, że temat niniejszego artykułu brzmi następująco: *Konstruowanie wiedzy o czasie minionym w pedagogice*.

Pojmowanie edukacji jako procesu złożonego, składającego się z wielu szczegółowych procesów edukacyjnych, badanych przez różne dyscypliny naukowe, uzasadnia z jednej strony poszukiwanie takich przedmiotów badań, które nie mieszczą się w tradycyjnej typologii nauk (dyscyplin naukowych), a z drugiej strony poszukiwanie takiej metodologii badań, która pozwalałaby na przezwycięzenie ograniczeń związanych z legitymizacją wiedzy wytwarzanej przez poszczególne dyscypliny i subdyscypliny naukowe. W moich poszukiwaniach takim przedmiotem badań stała się „praktyka edukacyjna”, rozumiana jako świadoma i celowa aktywność ludzi i instytucji deklarujących (zobowiązanych), że chcą skutecznie formować zdolności życiowe ludzi zgodnie z określoną i zwerbalizowaną koncepcją, którą można profesjonalnie zrekonstruować jako: (a) ideologię edukacyjną, (b) doktrynę edukacyjną (doktrynę kształcenia, wychowania, nauczania, uczenia się), (c) ukryty program wychowania. Tak rozumianą praktykę edukacji uczyniłam przedmiotem badań w pracy zatytułowanej *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej* [Hejnicka-Bezwińska 2015].

W kontekście założeń przedstawionych w części pierwszej oraz twierdzenia socjologów, że czas może być czasem ilościowym i czasem jakościowym, zdecydowałam się na pokazanie praktyki edukacyjnej w Polsce XX wieku w obydwu tych ujęciach. Zgodnie z definicją „czasu ilościowego” skonstruowana była ta część mojej monografii, która została zatytułowana: *Kalendarium (wydarzenia i fakty XX wieku, które miały znaczenie dla polskiej praktyki edukacyjnej)* [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 445-470]. Podstawowym problemem związanym z konstruowaniem tej części była weryfikacja danych, ponieważ pochodziły one z różnych źródeł. Starłam się w związku z tym przeprowadzać weryfikację w oparciu o co najmniej dwa źródła. W przypadku rozbieżności danych źródłowych odwoływałam się do poszukiwania w hasłach *Wielkiej encyklopedii PWN*, która została wydana w latach 2001-2006. Kalendarium stanowi swoistą ramę konwencjonalną, ponieważ wyznacza punkty odniesienia dla wydarzeń opisywanych w poszczególnych rozdziałach monografii, pozwala szybko ustalić sekwencje zdarzeń, uporządkować je według zasady chronologicznej lub

synchronicznej. Takie uporządkowanie zdarzeń pozwala lepiej dostrzegać zależności przyczynowo-skutkowe i korelacyjne. Kryterium wyboru i doboru zdarzeń było – pozornie arbitralne – przekonanie o ich znaczeniu dla zmian w praktyce edukacyjnej jako jednej z wielu dziedzin zmieniającej się kultury w Polsce XX wieku.

Definicja „czasu jakościowego” została wykorzystana w konstruowaniu całości monografii i poszczególnych jej rozdziałów. Odwołanie się do socjologii ukierunkowało moje zainteresowanie na badanie czasu, który Sztompka nazywa „czasem społeczno-kulturowym”. We *Wstępie* zapisałam:

**„Jest to praca o społecznej praktyce edukacyjnej, w której nie można oddzielić teorii od praktyki (a tym bardziej nie można przeciwstawiać sobie poznania i działania), obejmującej ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka (ale najważniejsze i z tego powodu najbardziej interesujące wydają się uwarunkowania i efekty działań świadomych i celowych, które są realizowane w instytucjach wszystkich szczebli systemu oświatowego). Szczególną wagę przywiązuję do odkrycia i ujawnienia (opisania, wyjaśnienia i zinterpretowania) tych uwarunkowań i skutków zmian edukacyjnych, które mają swoje zakorzenienie w zmianach kulturowych (zaistniałych w Polsce w XX wieku)”** [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 20].

Zgodnie z tym, co powiedziała Teresa Bauman, że badania jakościowe nie są skoncentrowane na zależnościach przyczynowo-skutkowych (choć nie można ich pomijać), to moja uwaga w poszczególnych rozdziałach monografii skoncentrowana była na poszukiwaniu „logiki zmian społecznej praktyki edukacyjnej” [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 28]. Taka orientacja badawcza wymagała, aby objąć badaniami dostatecznie długi okres czasu (cały wiek XX), dokonać odpowiedniego wyodrębnienia sekwencji czasowych (wyodrębniłam następujące fazy: II RP – między II RP a PRL-em – PRL – III RP). Konieczne było też przyjęcie dostatecznie szerokiego kontekstu. Tym kontekstem stały się zmiany kulturowe. Uzasadnienie takiego wyboru i jego konsekwencje metodologiczne przedstawione zostały w rozdziale 1. *Ramy teoretyczno-metodologiczne narracji o praktyce edukacyjnej XX wieku*. Rozważania przedstawione w części pierwszej i drugiej niniejszego artykułu, dotyczące problemu czasu w filozofii oraz naukach szczegółowych ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki nie znalazły się w tym rozdziale, chociaż miały decydujący wpływ na konstruowanie projektu badawczego, którego efekty zostały przedstawione w omawianej pracy. Usprawiedliwieniem dla ich wyłączenia

z monografii było to, że nie była to praca promocyjna, a czytelnicy na ogół bardziej zainteresowani są wynikami badań niż uzasadnieniem wiarygodności drogi prowadzącej do owych wyników. Pokazanie „kuchni” dochodzenia do problemu badawczego jest ważne dla badaczy i z tego powodu zdecydowałam się na jej przedstawienie.

Następnym problemem jest konstruowanie metodologii badań adekwatnej do sformułowanego problemu. Swoje wybory w tym zakresie przedstawię w następnej części.

## **Perspektywy poznawcze w badaniach przeszłości**

Metodologia badań historycznych nie jest zarezerwowana jedynie dla historyków, chociaż historycy wnoszą do niej wkład najbardziej znaczący, a zatem do ich dorobku warto się odwołać i z ich doświadczeń skorzystać. Zaczniemy od przypomnienia perspektyw poznawczych stosowanych przez badaczy czasu minionego. Oto one:

### **Czas miniony opisywany przez działania i wytwory konkretnych ludzi**

Najchętniej czas historyczny jest przedstawiany przez opisy działań i wytwory konkretnych ludzi, często wielkich bohaterów. Autorzy takich opisów poszukują osób, których idee, odkrycia i działania zmieniły bieg zdarzeń, wywierając zasadniczy wpływ na czas teraźniejszy i przyszłe pokolenia. Przykładem prezentowania praktyki edukacyjnej przez narracje o ludziach i ich dziełach jest praca *Myśliciele o wychowaniu*. To dwutomowe dzieło jest wyborem dokonany z czterotomowej pracy (wydanej w języku angielskim i francuskim) obejmującej cykl artykułów wydrukowanych na łamach kwartalnika wydawanego przez Międzynarodowe Biuro Wychowania (BIE – Bureau International d’Education, afiliowanego przy UNESCO), zatytułowanego „Perspectives”. Zaghloula Morsy (wieloletni redaktor tego czasopisma) doprowadził do zamieszczenia w nim (a później w pracach mających charakter książek) opracowań przedstawiających poglądy 100 myślicieli (uczonych, filozofów i pedagogów), którzy w skali całego świata zostali uznani za wybitne osobistości, a głoszone przez nich idee, opinie, przekonania i poglądy miały znaczenie i kreowały myślenie ludzi o edukacji i praktyce edukacyjnej w określonym miejscu i czasie historycznym. Z polskich



autorów znalazły się w tym opracowaniu sylwetki następujących myślicieli: Władysława Dawida, Marii Grzegorzewskiej, Janusza Korczaka i Bogdana Suchodolskiego. Redaktor tego opracowania - Zaghoul Morsy - tak pisał o jego przydatności dla współczesnych:

„[...] w naszych burzliwych, ale zadziwiająco ahistorycznych i afilozoficznych czasach, kiedy naruszane są granice, kiedy slogany urastają do rangi dogmatów, a obraz zyskuje moc tyrana, konieczny jest powrót do tekstów filozoficznych, historycznych i kulturalnych, do wspaniałej tradycji lat dwudziestych i trzydziestych naszego stulecia, lat Crocego, Toynbeego, Curtisa i Broudela, kiedy to dostrzegano zarówno las, jak i drzewa [...]. Dzisiaj w przeciwieństwie do tego sposobu traktowania, w naukach społecznych, a zwłaszcza w sferze nauk o wychowaniu, postępujemy tak, jak byśmy błędzili w jakiejś *selva oscura*, bez drogowskazu i świadomości celu” [Morsy 1996, s. 10].

Dorobek historyków wychowania w takim przedstawianiu przeszłości jest bardzo bogaty. Tworzą go monografie poświęcone myślicielom, twórcom doktryn pedagogicznych, rekonstruktorom ideologii wychowania, badaczom ukrytych programów wychowania, monografie instytucji edukacyjnych oraz rekonstrukcje inicjatyw społecznych na rzecz edukacji. Historycy pokazują nam w tych dziełach osoby, o których możemy powiedzieć, że swoimi dziełami przyczyniły się do upowszechnienia pewnych idei edukacyjnych. Za szczególnie cenne należy uznać zbiory prezentujące dokonania najwybitniejszych pedagogów (np. zredagowane przez Wincentego Okonia, Andrzeja Bogaja i Stefana Kwiatkowskiego) oraz rekonstrukcje pedagogii (np. zredagowane przez Janinę Kostkiewicz opisy pedagogii katolickich).

Prezentowanie czasu historycznego jako czasu wielkich bohaterów jest stosowane w pedagogice i przynosi bogatą wiedzę o twórcach idei, doktryn pedagogicznych i innych form praktyk edukacyjnych oraz reformatorach oświaty i działaczach społecznych, angażujących się na rzecz doskonalenia praktyki oświatowej i edukacyjnej.

### **Czas miniony widziany w perspektywie poznawczej rywalizacji i walki**

Tak przedstawiając czas miniony rekonstruujemy historyczny proces zmian. Szukamy tych, którzy ze sobą walczyli, toczyli bitwy i wojny, w których jedni

zwyciężali, a inni tracili. Jedni ginęli, a inni ponownie zwierali szeregi z myślą o walce i zwycięstwie.

Historia praktyki edukacyjnej rozumiana jako historia wyznaczona zwycięstwami i klęskami ponoszonymi w „bitwach”, to historia recepcji wielkich systemów pedagogicznych i doktryn edukacyjnych (kształcenia – wychowania). Dwa wieki społecznej praktyki edukacyjnej, ujawniającej się w budowaniu i reformowaniu systemów oświatowych, zostały zdominowane przez spory między zwolennikami tzw. szkoły tradycyjnej, której twórcy deklarowali wpisanie się w system pedagogiczny „nauczania wychowującego” Johanna Friedricha Herbart, a zwolennikami tzw. progresywizmu (Nowego Wychowania), którego zwolennicy wpisywali się koncepcją pedagogiczną „uczenia się przez działanie” Johna Deweya. W ramach tych dwóch wielkich systemów pedagogicznych (przypisanych do dwóch wielkich ideologii: konserwatyzmu – liberalizmu) pojawiło się wiele szczegółowych doktryn edukacyjnych (kształcenia – wychowania), stworzonych przez konkretne osoby, w określonych warunkach historycznych. Twórcami takich doktryn możemy nazwać między innymi: Celestyna Freineta, Marię Montessori, Rudolfa Steinera, Weronikę Sherborne, Antoniego Makarenkę, Janusza Korczaka.

Poszukiwanie i pokazywanie kontekstu powstania i upowszechniania się doktryn pedagogicznych oraz ich recepcji (akceptacji – narzucania – zmiany – marginalizacji – odrzucenia – zapomnienia) stanowi właśnie historię owych bitew o dominację jednej doktryny edukacyjnej lub uznanie możliwości pluralizmu doktrynalnego w społecznej praktyce edukacyjnej. Badania nad systemami oświatowymi dostarczają czytelnikom także najbardziej wiarygodnej wiedzy o reformach oświatowych.

Oceniając dorobek polskich pedagogów skłonna byłabym bronić tezy o niedostatecznym zainteresowaniu czasem minionym w perspektywie poznawczej odnoszącej się do recepcji pewnych ideologii edukacyjnych, doktryn pedagogicznych czy praktyk mało zwerbalizowanych. Potwierdzenie swojej tezy odnalazłam w artykule napisanym przez Renatę Nowakowską-Siutę, która napisała:

„Historyczne aspekty rozwoju poszczególnych państw i narodów są niezmiernie ważnym elementem współczesnej komparatystyki. To one pozwalają na uniknięcie dość częstego błędu myślenia ahistorycznego, lekceważenia roli tradycji kulturowej czy też budowania przekonań na podstawie stereotypów lub wiedzy potocznej. W moim przekonaniu historia

wychowania powinna zawsze wyprzedzać wprowadzanie treści porównawczych, ale w jej programie warto także znaleźć miejsce dla syntezy historii nie tylko europejskiej, ale również innych, znacznie mniej eksponowanych kontynentów świata. Poprzez ukazywanie relacji pomiędzy Europą a innymi regionami świata w perspektywie historycznej można podejmować próby budowania wiedzy komparatystycznej wynikającej z perspektywy europejskiej, ale nieignorującej także innych, nie mniej ważnych (i rzutuujących przecież choćby na funkcjonowanie współczesnej edukacji) sposobów postrzegania otaczającego nas świata. Przyszłości nie można oddzielić od przeszłości. Historia to przecież proces ciągły. Kto nie zna źródeł i początkowych impulsów wszelakich przemian, nie zrozumie tendencji, tradycji oraz niepisanych reguł, które wyznaczają dzisiaj kierunek rozwoju społeczeństw [...] bez historii pojmowanej z perspektywy danego narodu, nie ma rzetelnego badania porównawczego, bez komparatystyki nie może być mowy o pozbawionej ksenofobii, racjonalnej i perspektywicznej polityce oświatowej” [Nowakowska-Siuta 2010, s. 95].

Usprawiedliwieniem dla wprowadzenia tak długiego cytatu niech będzie ważność zawartych w nim twierdzeń, a szczególnie twierdzenia o tym, że zaniechania dotyczące wymiaru historycznego pedagogiki oraz praktyki edukacyjnej skutkują tym, że zamiast wiedzy naukowej ludzie posługują się wiedzą potoczną, obciążoną różnymi deformacjami poznawczymi. Dodałabym tylko, że wszelkim deformacjom poznawczym sprzyja też fakt posługiwania się ludźmi tzw. „post-pamięcią”<sup>1</sup>. Przyzwolenie na ahistoryczność powoduje trudności niemożliwe do przewyciężenia w konstruowaniu wiedzy komparatystycznej, a ten stan ma już bezpośrednie przełożenie na poziom racjonalności w polityce oświatowej, co doskonale ukazują autorzy ważnych książek ostatnio wydanych: Renata Nowakowska-Siuta, Bogusław Śliwerski czy Kazimierz Przyszczykowski i wielu innych.

### **Kontekstualne uwarunkowania zmian w praktyce edukacyjnej**

Odpowiedziawszy na wcześniej zadane pytania o bohaterów i bitwy między nimi lub o nich stoczone, możemy przejść do rekonstruowania faktycznie

---

<sup>1</sup> Termin „post-pamięci” został wprowadzony do nauk humanistycznych przez Marianne Hirsch. Nazywa się nim „pamięć odziedziczona”, czyli pamięć potomków pokolenia (generacji), które przeżyło zbiorową traumę (np. instalowania monocentrycznego ładu PRL-u lub/i transformacji ustrojowej na przełomie lat 80. i 90.), ale z pewnych powodów nie mogło, nie chciało lub nie umiało zbudować rzetelnej narracji o tej trumatogenicznej zmianie. Skutkiem dominacji post-pamięci (zamiast dyskursu zmierzającego do wytworzenia narracji możliwej do przyjęcia jest „post-prawda”. Ten ostatni termin redakcja Słownika Oksfordzkiego uznała za słowo roku 2016. Stan nazywany tym terminem jest stanem, w którym przestaje obowiązywać wartość prawdy lub co najmniej obowiązku dążenia do niej.

realizowanej „filozofii zmian społecznej praktyki edukacyjnej”, czyli poszukiwania tego, co nazwałam „logiką tych zmian”. Czas historyczny jest wtedy nie tylko opisywany, lecz także wyjaśniany i interpretowany, a to wymaga odwołania się zarówno do zdarzeń, jak i poszukiwania kontekstu odnotowanej zmiany. Odkrycie głębokich uwarunkowań zaistniałych zmian nie może dokonać się bez odwołania do wyników badań dotyczących innych dziedzin kultury, między innymi takich, które mówią o wyznawanych i uznawanych ideach i ideologiach, prawie, etyce i moralności, religii, języku, mediach, sztuce, zwyczajach i obyczajach, poziomie techniki oraz tradycji oświatowej i edukacyjnej. Szczególnie interesująca może stać się możliwość prześledzenia skutków owych zmian. Najbardziej charakterystyczną cechą zmian w praktyce oświatowej i edukacyjnej jest to, iż skutki tych zmian mają charakter odroczonego w czasie i z tego powodu uczestnicy tych zdarzeń i procesów nie są w stanie dostrzec powiązań o charakterze przyczynowo-skutkowym (teraźniejszości z przeszłością); przy czym tylko niektóre ze skutków były przewidywane i pożądane (lub nie), a inne nie mogły zostać przewidziane, są niespodzianką i zaskoczeniem dla wszystkich.

Podsumowując, odwołałabym się jeszcze do dyskusji o metodologii historii wychowania, w której Bogdan Suchodolski (1948), przekonując do unowocześnienia perspektywy historycznej, proponował wyodrębnienie trzech kręgów tematycznych inaczej metodologicznie zorientowanych. Miały to być badania nad: 1) historią myśli pedagogicznej, 2) historią instytucji oświatowych (szkół i systemu oświatowego), 3) historią formowania człowieka w szerokim kontekście kulturowym określonego miejsca i czasu historycznego. Wyodrębnione kręgi tematyczne korespondują z wymienionymi wcześniej perspektywami poznawczymi uznawanymi przez historyków.

Skłonna też jestem uznać, że historia wychowania jako historia myśli pedagogicznej (wielkich myślicieli, twórców doktryn oraz ich recepcji przez najważniejsze podmioty edukacji i agendy edukacyjne) wydaje się dość dobrze opisana, wyjaśniona i zinterpretowana, chociaż każde pokolenie może i powinno na nowo poszukiwać inspiracji w dorobku dawnych pokoleń. Mamy też wiele monografii konkretnych instytucji edukacyjnych oraz monografii opisujących różne aspekty zmian w systemie oświatowym, a od ponad pięćdziesięciu lat w Polsce jest formułowany też postulat napisania historii pedagogiki, która może być rozumiana jako złożony proces jej instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji wraz z kulturowym

kontekstem tego procesu. Zdecydowanie brakuje jednak syntez, których autorzy zechcieliby uruchomić namysł nad zmianami praktyki oświatowej i edukacyjnej w szerokim kontekście kulturowym, w warunkach radykalnych zmian kulturowych, jakie nastąpiły w Polsce XX wieku. Najbardziej znanymi i wykorzystywanymi pracami tego typu pozostają ciągle prace napisane już dość dawno przez Ludwika Chmaja, Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Bogdana Suchodolskiego i Stefana Wołoszyna. Wymienieni klasycy pokazali jak można i należy sobie radzić z pewnymi trudnościami, którymi obciążone jest pisanie syntez, na przykład: 1) z nadmiarem danych, informacji i wiedzy o szczegółowych kwestiach, 2) z interdyscyplinarnym charakterem hipotez, twierdzeń i teorii wykorzystywanych w konstruowaniu wiedzy, 3) z różnym poziomem wiarygodności wyników badań z powodu posługiwania się badaczy różnymi paradygmatami badawczymi i inne.

Po skrótowym omówieniu najważniejszych perspektyw badawczych, o których wiedza jest przydatna w konstruowaniu syntez, należy jeszcze dokonać przeglądu zasadniczych orientacji metodologicznych, które są akceptowane w badaniach historycznych.

## **Orientacje metodologiczne w badaniach historycznych**

Fundamentalnym dziełem o orientacjach metodologicznych w badaniach historycznych jest praca Jerzego Topolskiego [1998]. Jako czytelniczka tej pracy przed wielu laty miałam wrażenie, że autor ma świadomość oporu swojego środowiska i stara się ten opór złagodzić, przekonując, że orientacja narracyjna w konstruowaniu wiedzy o czasie minionym nie jest konkurencyjna względem orientacji historiograficznej i w związku z tym nie mogą i nie powinny być te orientacje sobie przeciwstawiane.

Z perspektywy swojego doświadczenia dodałabym, że bez rzetelnych wyników badań zrealizowanych w pozytywistycznym paradygmacie historiograficznym (idiograficznym) tworzenie narracji o czasie minionym byłoby niemożliwe, a co najmniej pozbawione aspektów, które kojarzone są z badaniami naukowymi. O różnicy między narracją historyczną a narracją literacką tak mówi Topolski:

„[...] różnicą między narracją historyczną (w sensie tekstu historiograficznego) a narracją literacką jest to, że w tej pierwszej nie powinno być zdań odnoszących się do wymyślonych (fikcyjnych, nie mających odniesienia do źródeł historycznych krytycznie zweryfikowanych) indywidualnych faktów czy stanów rzeczy, podczas gdy w literaturze takiego ograniczenia nie ma” [Topolski 1998, s. 8].

Narracja historyczna nie różni się w swojej strukturze językowej i logicznej od narracji literackiej, ale jako tekst stanowi całość i nie daje się rozłożyć na proste elementy składowe bez destrukcji i dekonstrukcji narracji jako całości. Konstruujący narrację historyczną, pełniąc rolę narratora ponosi odpowiedzialność za rzetelność powoływania się na fakty (obowiązuje ich weryfikacja o charakterze źródłowym). W strukturze narracji historycznej oprócz warstwy informacyjnej występuje jeszcze warstwa ideologiczno-teoretyczna, która decyduje o doborze i wyborze danych, informacji i wiedzy (w warstwie informacyjnej) oraz doborze argumentów, mających na celu przekonanie czytelnika do swojej narracji (w warstwie perswazyjnej). Z tego powodu, że narracja historyczna jest konstruktem narratora, więc powinny być przez niego ujawnione ramy teoretyczno-metodologiczne uzasadniające ów konstrukt. W mojej pracy o praktyce edukacyjnej w warunkach zmiany kulturowej XX wieku taką rolę pełni rozdział zatytułowany: *Ramy teoretyczno-metodologiczne narracji o praktyce edukacyjnej XX wieku* (liczący 31 stron). W rozdziale tym najważniejszymi elementami jego treści są: 1) model badań społecznej praktyki edukacyjnej w przestrzeni kulturowej, 2) teoria transgresji historycznej wyznaczająca ramy kontekstowi badań, 3) opis narracji jako formy wypowiedzi, 3) założenia konstytuujące formę, strukturę i treść narracji historycznej przedstawionej w omawianej monografii. Dodam tylko, że we *Wstępie* zostały już zdefiniowane najważniejsze kategorie pojęciowe narracji: praktyka, edukacja, kultura i zmiana. W sposób uzasadniony mogłam zatem zakończyć ten rozdział taką oto zapowiedzią:

**„Książka ta jest formą narracji interdyscyplinarnej, której celem jest odkrycie logiki zmian w praktyce edukacyjnej w kontekście szeroko pojmowanych zmian kulturowych, które nastąpiły w Polsce w XX wieku, a ich dziedzictwo należy traktować jako kapitał zmian aktualnie realizowanych i potencjał decydujący o szansach i ograniczeniach zmian diskutowanych”** [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 53].

Wymagania dotyczące objętości artykułu skłaniają, aby zakończyć omawianie problemów związanych z konstruowaniem wiedzy o czasie minionym. Ponieważ uwagi te związane były z moim osobistym doświadczeniem pisania monografii, więc ich rozwinięcie i egemplifikację można odnaleźć w tej właśnie pracy. Nie chcę jednak zrezygnować z pewnego podsumowania, które przedstawię w ostatniej części.

## Uwagi końcowe

Czas miniony był i jest przedmiotem badań filozofów. W procesie wyodrębniania się dyscyplin naukowych z filozofii stosunkowo szybko uznano naukowość historii (historiografii – według terminologii W. Windelbanda). Pod względem metodologicznym miała być nauką empiryczną, ponieważ jej zadaniem miało być ustalanie „prawdy” o jednostkowych faktach zaistniałych w czasie minionym, opisy konkretnych wydarzeń oraz poszukiwanie związków między nimi. Idiograficzny sposób badania przeszłości zdominował przez dziesięciolecia historyczne badania także w innych dyscyplinach naukowych.

Rozwój badań kulturoznawczych doprowadził do odkrycia, że wiedza o czasie minionym musi być rekonstruowana przez każde kolejne pokolenie, jeżeli chcemy rozumieć teraźniejszość i uczestniczyć w bardziej racjonalnym dyskursie o przyszłości. Zmienił się też stosunek uczonych do tzw. „źródeł historycznych”. Okazało się, że „źródła” nie muszą nas prowadzić do „prawdy” (w znaczeniu Arystotelesowym), ponieważ większość źródeł ma charakter adresowany, a dostęp do zawartości informacyjnej oraz struktury perswazyjnej tego źródła jest „przefiltrowany” i zależy od wiedzy oraz wartości uznawanych i realizowanych aktualnie przez badacza. Złudzeniem też okazało się, że „nowy” świat można zbudować przez nowy projekt edukacji dzieci. Hannah Arendt mówi, że:

„Rzecz ma się zupełnie inaczej. Świat, w który wprowadza się dzieci, nawet w Ameryce, to stary świat, to znaczy świat preegzystujący, stworzony przez żywych i tych, których dziś już nie ma” [Arendt 1994, s. 213].

Te zmiany związane z przełomem postmodernistycznym otworzyły drogę do legitymizacji narracji historycznej, której nie należy mylić z narracją literacką.

Otwarcie badań naukowych na narrację historyczną koresponduje z rozwojem metodologii badań jakościowych. Wzorem konstruowania narracji historycznej była i jest dla mnie książka Normana Daviesa, na której obwolucie napisano:

„W zachodniej historiografii jest to bodaj pierwsza historia naprawdę ‘całej’ Europy, uwzględniająca dzieje jej ‘kresów’ i prowincji tradycyjnie pomijanych przez dziejopisarzy brytyjskich, francuskich czy niemieckich. W przeciwieństwie do tamtych dzieł *Europa* nie jest akademicką ‘cegłą’, ale żywą, pasjonującą opowieścią” [Davies 2002, obwoluta].

Pisanie narracji historycznych wydaje się dzisiaj pewnym rodzajem misji, ponieważ przeszłość i teraźniejszość dostarcza nam wielu dowodów manipulowania wiedzą o czasie minionym. Jako egzemplifikację manipulowania można wskazać spór Nowożytników ze Starożytnikami we francuskiej Akademii epoki oświecenia, którego skutki (zwycięstwo Nowożytników) na kilka stuleci ukierunkowały myślenie ludzi o problemie czasu. O poczuciu swoistej misji twórców narracji świadczy też postulat Charlesa Bearda (amerykańskiego profesora nauk politycznych), który na początku XX wieku przekonywał o konieczności rewizji historii Ameryki, ponieważ została ona napisana z punktu widzenia białego mężczyzny Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, absolwenta renomowanego uniwersytetu i mieściła się w orientacji historiograficznej, którą można nazwać „orientacją heroiczną”. W Polsce II połowy XX wieku powstały również dwie wersje historii (nie tylko najnowszej). Jedna z nich jest wersją obowiązującą w podręcznikach PRL-u, a druga jest wersją skonstruowaną w drugim obiegu wydawniczym. Dzisiaj mamy do czynienia również z dwiema „plemiennymi” wersjami czasów opozycji demokratycznej i III RP.

Te przykłady pokazują, że narracja dotycząca przeszłości może być tworzona na użytek polityczny, a istniejące narracje mogą być przez polityków wykorzystywane w tym sensie, że niektóre z nich są marginalizowane, inne przypominane, a jeszcze inne kreowane. Niektórzy politycy usiłują nas przekonać, że zjawisko manipulowania pamięcią historyczną jest „polityką historyczną”. Politycy w obszarze pamięci historycznej wykorzystują trudności związane z konstruowaniem wiedzy w narracji historycznej oraz trudności związane z jej recepcją w społecznym dyskursie respektującym etyczne zasady dyskusji racjonalnej, aby narzucać taką wersję pamięci historycznej, która podporządkowana



jest wyznawanej i realizowanej ideologii oraz ma wysoką skuteczność perswazyjną. Czy można pamięć zbiorową chronić przed zawłaszczaniem jej przez polityków?

Nasze aktualne doświadczenie skłaniałoby nas pewnie do stwierdzenia, że te zróżnicowane wersje czasu minionego wydają się niemożliwe do przewyciężenia w społecznym dyskursie respektującym etyczne zasady mowy, chociaż wszyscy jesteśmy świadomi wyniszczających skutków ich istnienia. Krzysztof Pomian filozof (zajmujący się problematyką poznania) i historyk (badający kulturę europejską i historię wiedzy historycznej) o jednej ze swoich ostatnich książek (ostatniej wydanej) napisał tak:

„Szkice zebrane w tym tomie pochodzą z lat 1975-2001. Próbują one odpowiedzieć na postawione tu pytania, a tym samym przyczynić się do lepszego rozumienia historii przez tych, co ją uprawiają i przez ich czytelników. Jest to dziś szczególnie ważne z uwagi na podejmowane – nie tylko w Polsce – próby utożsamiania historii, zwłaszcza najnowszej, z rzeczywistą lub spreparowaną pamięcią i postawienia jej w służbę doraźnych interesów politycznych. Książka ta dowodzi, że historia jest terenem spotkania, często konfliktowego, między pamięciowym i naukowym podejściem do przeszłości i tylko to drugie pozwala jej pełnić rolę sędziego pokoju, niezbędną do normalnego funkcjonowania nowoczesnej demokracji” [Pomian 2006, obwoluta]<sup>1</sup>.

Krzysztof Pomian namawia zatem do uczestniczenia w procesie przewyciężania „postpamięci” i „postprawdy” poprzez konstruowanie wiedzy w formie narracji historycznej, ponieważ ta forma lepiej służy weryfikacji wiedzy oraz ma większą skuteczność perswazyjną w stosunku do czytelnika, który nie jest szczególnie zainteresowany akademickimi sporami o „imponderabilia”<sup>2</sup>. Głos na temat zmiany roli uczonego oraz jego szczególnej misji w świecie współczesnym zabrała też Maria Janion i jej słowami ten artykuł o konstruowaniu wiedzy o czasie minionym w pedagogice współczesnej chciałabym zakończyć. Oto one:

---

<sup>1</sup> Pytania, o których mowa w tym fragmencie zostały sformułowane tak: „Na czym opiera się przekonanie, że jesteśmy w stanie odróżnić fakty od fikcji? I przekonanie, że przeszłość oddalona o setki lub zgoła tysiące lat może być przedmiotem wiedzy równie pewnej, co wiedza pochodząca z doświadczenia? Jak można utrzymywać, że wie się o faktach, które uszły uwadze współczesnych, a zatem wie się o nich i ich czasach coś, czego oni nie wiedzieli? Czy można zasadnie uważać, że pamięć zbiorowa jest czymś rzeczywistym? Jeśli tak, to jakie związki zachodzą między historią a pamięcią zbiorową? Czy historia jest zapisem pamięci? A jeśli nie – to czym jest? Jakim przemianom uprawianie jej uległo od starożytności do naszych dni? Czym różni się dziś od tego, czym było dwieście, sto, a nawet tylko pięćdziesiąt lat temu? Zresztą, czy o historii ma się prawo mówić tak, jak gdyby była jednolita dyscyplina? A jeśli uzna się ją za wielość różnych dyscyplin, to co wszystkie one mają wspólnego ze sobą?” [Pomian 2006, obwoluta].

<sup>2</sup> Pojęcie „imponderabilia” stosuję w takim znaczeniu jak autorzy pracy [Sztompka 1999].

„W perspektywie radykalnie pojętej demokracji teoretyk czy intelektualista nie występuje w roli kogoś, kto projektuje, jedynie racjonalny czy zgodny z tradycją sposób myślenia. Nie patronuje rozmowie publicznej z racji swej wiedzy. (...) Jego rola polega co najwyżej na wprowadzeniu obywateli w krąg toczącej się już rozmowy, porządkowaniu jej idiomatyki, odkrywaniu i wydobywaniu na jaw zasobów tradycji, doświadczeń, jakie w historii każdego narodu są zawarte. Badacz czy analityk co najwyżej nazywa więc wyraziściej i dobitniej to, co jest na wpół świadome i nie nazwane. (...) Teoretyk nie pretenduje do wiedzy doskonalszej i 'kierowniczej', jest tylko kimś, kto bardziej świadomie jest w stanie opisać toczący się dyskurs, nie rozstrzygając wszelako, który z aktorów występujących na tej polifonicznej scenie ma rację” [Janion 1996, s. 141].

### Bibliografia

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tł. M. Godoń i W. Madej, Wstęp P. Śpiewak. Warszawa: WAiP.
- Bauman, T. (1995). *O możliwościach zastosowania metod jakościowych*. W: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych (wydanie drugie poprawione i rozszerzone)*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Bauman, Z. (1991). *Socjologiczna teoria postmoderny*. W: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Davies, N. (2002). *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Tł. E. Tabakowska, Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Gadamer, H.G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Tł. B. Baran, Warszawa: WN PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000), *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane AB Kazimierza Wielkiego.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa: WN PWN.
- Janion, M. (1996). *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Kwiatkowska, H. (2001). *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Morsy, Z. (1996). *Galaktyka „paideia”*. W: Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.), *Myśliciele o wychowaniu t.1*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Nowakowska-Siuta, R. (2010). *Profesor Bogdan Nawroczyński jako komparatysta*. W: *Życie i dzieło Profesora Bogdana Nawroczyńskiego. Wybitnego Zagłębianina. W osiemdziesiątą rocznicę publikacji „Zasad nauczania”*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Pomian, K. (2006). *Historia. Nauka wobec pamięci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Suchodolski, B. (1948). *O nowy typ historii wychowania*. „Nowa Szkoła”, nr 4.
- Sztobryn, S. (2007). *Narracja historyczna w polskiej pedagogice XX wieku*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak–Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka - zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK..
- Sztompka, P. (red.). (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa: WN PWN.
- Topolski, J. (1998). *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.