

Mieczysław Malewski

<https://orcid.org/0000-0003-4403-8943>

Badania nad oświatą dorosłych w obliczu metodologicznego przełomu*

Research on adult education in the face
of methodological breakthrough

Streszczenie. Możliwości wyborów metodologicznych z jednej strony są ograniczone przez aktualnie obowiązujący w naukach społecznych ideał wiedzy naukowej, z drugiej przez ewolucję aksjologicznych podstaw praktyki oświatowej. Jeżeli wyniki badań nad oświatą dorosłych mają mieć walor społecznej użyteczności, aksjologia ta musi być przez badaczy respektowana. Biorąc pod uwagę obydwie typy wyznaczników Autor artykułu założył, że badania nad oświatą dorosłych będą po 1989 r. ewoluować w kierunku paradygmatu interpretatywnego. Uzasadnił to, odwołując się do czterech płaszczyzn metodologii: ontologicznej, epistemologicznej, aksjologicznej i metodologicznej z punktu widzenia opozycyjnej wobec realizmu ontologicznego koncepcji nominalistycznej. Prognozowany kierunek zmian nie unieważnia jednakże stosowania paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego, ponieważ organy odpowiedzialne za edukację oczekują naukowo uzasadnionych twierdzeń optymalizujących rzeczywistość edukacyjną. Chodzi o to, abyśmy wyłaniającego się nowego świata edukacji dorosłych nie badali wyłącznie przy użyciu starych narzędzi metodologicznych.

Słowa kluczowe: metodologia badań, paradygmat badawczy w andragogice, paradygmat interpretatywny, paradygmat scjentystyczny, metodologiczny przełom w andragogice

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 1994, t. 1, s. 97–106.

Abstract. Methodological choices are constrained by both the ideal of scientific knowledge in the social sciences and the evolution of the axiological basis of educational practices. To ensure that research findings in adult education hold social utility value, researchers must adhere to this axiology. Given these factors, the author postulates that post-1989 research in adult education will shift towards an interpretative paradigm. He justifies this by referring to four levels of methodology: ontological, epistemological, axiological, and methodological from the point of view of nominalist conception, which stands in contrast to ontological realism. However, the projected direction of change does not invalidate the use of the structural-functional paradigm, since educational authorities expect scientifically based claims that optimise the educational reality. The point is that the emerging new world of adult education should not be examined exclusively with old methodological tools.

Keywords: research methodology, research paradigm in andragogy, interpretative paradigm, scientific paradigm, methodological breakthrough in andragogy

Obecną sytuację polskiej andragogiki można określić jako sytuację przełomu. Złożyły się na nią trzy powiązane ze sobą procesy. Dwa pierwsze to globalna zmiana ustrojowa i wywołana przez nią radykalna transformacja dotychczasowego systemu oświaty dorosłych. Towarzyszył im trzeci z procesów – dezorientacja poznawcza i załamanie się aktywności badawczej andragogów skupionych w ośrodkach akademickich. Jej najbardziej spektakularnym przejawem było zaprzestanie wydawania „Oświaty Dorosłych”, jedyne profesjonalnego czasopisma publikującego wyniki badań naukowych i będącego platformą intelektualnych kontaktów teoretyków i praktyków oświaty dorosłych.

Zaistniała sytuacja rodzi pytania o przyszłość. Przyszłość praktyki oświaty dorosłych w Polsce jest trudna do prognozowania. Można przypuszczać, że z jednej strony będzie ją kształtować popyt na usługi oświatowe zaspokajane przez instytucje edukacyjne w sposób rynkowy, z drugiej zaś polityka oświatowa państwa próbującego rozwiązywać tą drogą istotne problemy makrospołeczne, np. problem zmiany struktury produkcji i zatrudnienia, problemy bezrobocia itp.

Przyszłość badań nad oświatą dorosłych wydaje się sprawą prostszą, ponieważ przyszłość ta w znacznym stopniu zależeć będzie od konsensusu profesjonalnych badaczy co do paradygmatu regulującego ich poczynania poznawcze.

Paradygmat badawczy andragogiki jako rodzaj uzgodnionej i akceptowanej przez większość środowiska konwencji metodologicznej nie może być jednak stanowiony w sposób całkowicie dowolny. Możliwości wyborów metodologicznych z jednej strony są ograniczone przez aktualnie obowiązujący w naukach społecznych ideał wiedzy naukowej, który musi być respektowany pod groźbą utraty możliwości korzystania przez andragogów z ich dorobku, z drugiej zaś przez ewolucję aksjologicznych podstaw praktyki oświatowej. Jeżeli wyniki badań nad oświatą dorosłych mają mieć walor społecznej użyteczności, aksjologia ta musi być przez badaczy bezwzględnie respektowana.

Biorąc pod uwagę obydwie typy wyznaczników, zamierzam skrótkowo nakreślić zarys paradygmatu badawczego, w stronę którego będą ewoluować badania nad oświatą dorosłych w Polsce. Ujmując rzecz najkrócej, można w ślad za J. Habermasem nazwać go paradygmatem interpretatywnym (hermeneutycznym) (Habermas, 1986).

Pojęcie metodologii

Pojęcie metodologii należy do grupy pojęć budujących podręczny słownik badaczy i z uwagi na częstotliwość posługiwania się nim wydaje się tak oczywiste, że pytanie o jego sens wydaje się czymś zgoła nietaktownym. Tymczasem pojęcie to ma znaczenie fundamentalne, ponieważ ogniskuje w sobie zakres samoświadomości każdej dyscypliny naukowej i regulując proces badawczy, zakreśla tym samym możliwe dla niej granice rozwoju.

Polska andragogika, która swój status nauki akademickiej osiągała w okresie niepodzielnego panowania scjentyzmu, przyjęła punkt widzenia reprezentowany już przez wczesnych pozytywistów, dla których metodologia była związana przede wszystkim z metodą. Fascynacja odkryciami nauk przyrodniczych związanych ze stosowaniem metod eksperymentalnych zrodziła przekonanie, że metoda naukowa jest ponadhistoryczna i uniwersalnie ważna. Stosowana poprawnie, a poprawnie oznaczało tu standardowo, wedle jednolitego, obowiązującego wszystkich wzoru, dawała rękojmię prawdziwości formułowanym przy jej użyciu wnioskom.

Jeżeli poprawność metody poręczała za prawdziwość naukowego wyniku, to staje się zrozumiałe, dlaczego każdy z opublikowanych w Polsce podręczników pedagogiki, a w ślad za tym także podręczników andragogiki, musiał zawierać rozdział metodologiczny, tj. rozdział prezentują-

cy metody i techniki badawcze możliwe do stosowania w badaniach nad edukacją. Zabieg ten nie tylko umożliwiał zaznajamianie studentów z elementami warsztatu badacza-empirysty, ale – co już jest dostrzegane rzadziej – miał gwarantować naukowość dyscypliny i legitymizować jej akademicki charakter. Dla nauk pedagogicznych, których naukowy status wciąż jeszcze bywa kwestionowany, nie była to rzecz bez znaczenia.

Poczynając od lat 60. XX w., w naukach społecznych zaczyna narastać sceptycyzm wobec twierdzeń konstytuujących scjentystyczną koncepcję nauki, co można wiązać z rosnącą znajomością i popularnością prac K. Poppera i Th. Kuhna. Pomimo tego przedstawiciele nauk pedagogicznych nie modyfikują swojego rozumienia terminu „metodologia” i nadal pojmują go jako wiedzę o metodach i normatywnych regułach posługiwania się nimi w procesie badawczym. Można sądzić, iż wpływ na to miały dynamicznie przebiegające w latach 70. procesy wewnętrznej specjalizacji w nauce. W ich wyniku uczeni zaczęli dzielić się na teoretyków, czyli specjalistów od zadań teoretycznych, empiryków, czyli specjalistów od standardowych badań empirycznych, i metodologów, czyli specjalistów od metod i technik badawczych. W ten sposób nastąpiło rozerwanie jedności procesu poznawczego, a instrumentalnie traktowana wiedza metodologiczna, zepchnięta na margines i zarezerwowana wyłącznie dla „specjalistów”, przestała wyznaczać naszej dyscyplinie nowe kierunki rozwoju.

Podejmując temat sformułowany w tytule tego opracowania, pojęcie „metodologia” będę rozumiał szeroko. Metodologia to dyscyplina meta-naukowa. Operując ogólną teorią nauki jako przedsięwzięcia epistemologicznego o charakterze społecznym, należy uznać, że jest ona czymś więcej aniżeli zbiorem praktycznych recept na poznawczy sukces. Metodologia to samoświadomość dyscypliny obejmująca cztery wzajemnie skorelowane płaszczyzny.

Pierwsza, najbardziej ogólna, jest płaszczyzna ontologiczna. W jej obrębie dyscyplina operuje wizją swojego przedmiotu badania, odpowiadając na pytanie, co bada. Druga jest płaszczyzną epistemologiczną. Precyzuje ona typ (rodzaj) wiedzy, jaki nauka chce uzyskać o swoim przedmiocie, uzasadniając to zwykle poprzez wskazanie funkcji, dla których osiągnięcia wiedza ta jest niezbędna. W ścisłym związku pozostaje z nią płaszczyzna aksjologiczna. Konstytuują ją wartości, w imię których proces badania jest prowadzony. Płaszczyzną ostatnią, najbardziej wyrazistą, jest płaszczyzna metodologiczna. Sytuuje się tu wiedza o metodach i technikach badaw-

czych, których poznawczą prawomocność uzasadniają trzy pierwsze płaszczyzny. Płaszczyzna czwarta jedynie je dopełnia.

Teza, że badania nad edukacją dorosłych stoją w obliczu metodologicznego przełomu, wymaga uzasadnienia we wszystkich czterech wyróżnionych płaszczyznach.

Sytuacja paradygmatycznej reorientacji

Ontologiczny wymiar każdej dyscypliny naukowej budują poglądy i przekonania żywione przez większość jej przedstawicieli o charakterze rzeczywistości w ogóle, a przedmiocie badania w szczególności. Mogą one być wyraźnie uświadamianym systemem filozoficznym, mogą także stanowić zespół przekonań intuicyjnych, nie zawsze uświadamianych, choć regulujących proces badawczy niejako „z ukrycia” (Gouldner, 1984).

D.O. Hebb stwierdza, że „[...] najważniejsze aspekty tego świata, którymi zajmuje się nauka, nie mogą być poznane bezpośrednio. Świat, którym zajmuje się nauka, jest światem wyobrażonym” (Hebb, 1987, s. 171).

Jest to pogląd stosunkowo nowy. Kartezjańsko-baconowska koncepcja metody naukowej opierała się na założeniu o obiektywnym charakterze świata społecznego. Założenie to, potwierdzone odkryciami nauk przyrodniczych wieku XIX, a później materialistyczną teorią marksistowską, stało się metodologicznym fundamentem nauk społecznych. Najdobitniej ujawniło się ono w pytaniu postawionym już przez A. Comte’a i ustawicznie ponawianym aż po T. Parsonsa. Brzmiało ono: *Jak jest możliwe społeczeństwo?*. To niemal obligatoryjnie obowiązujące pytanie dotyczyło także pedagogów, dla których zagadnienie edukacji jako czynnika ciągłości życia społecznego, a zarazem jego pożądanej modernizacji, wciąż pozostaje aktualne.

Społeczeństwo jako statutowy dla nauk społecznych przedmiot badania opatrzone zostało pewnymi atrybutami. Przynajmniej trzy z nich wymagają podkreślenia.

- Po pierwsze, zostało ono uznane za byt autonomiczny, strukturalnie i funkcjonalnie uporządkowany, istniejący na zewnątrz człowieka i determinujący granice i formy aktywności w danej mu, a więc społecznie zamkniętej przestrzeni.
- Po drugie, świat społeczny widziany jako byt obdarzony tendencją do rozwoju, przy czym nie był to rozwój chaotyczny, lecz zorien-

towany na pewien generalny kierunek. Przyjęcie takiego założenia A. Giddens wiąże z dominującą w owym czasie teorią ewolucji. Nawet Marksowska teoria materializmu historycznego – twierdzi on – ujmująca rozwój społeczny dyskontynualistycznie, traktowała następujące po sobie formacje społeczno-ekonomiczne jako nieuchronną prawidłowość historyczną, która nie tylko że nie zakłóca procesu dziejowego, ale przeciwnie, stanowi konieczną korektę jego trajektorii (Giddens, 1990, s. 5).

- Po trzecie, uznanie, że świat społeczny rozwija się w sposób konieczny, stało się przesłanką dla tezy, że rozwój ten przebiega wedle praw przyczynowo-skutkowych. Traktowane łącznie, wyznaczały one naukom pedagogicznym ich przedmiot badania. Była nim edukacja rozumiana jako proces społeczny, podejmowany w imieniu społeczeństwa i realizowany przez instytucje społeczne, którego zasadniczym celem była socjalizacja, a więc włączenie jednostki w tryby maszyny społecznej i wywoływanie motywacji do kooperacji z systemem. Zasadniczym pytaniem dla wszelkich badań nad edukacją dorosłych było pytanie o jej efektywność. Rozpadało się ono na setki szczegółowych problemów badawczych. Dla przykładu:
 - *Czy system oświaty dorosłych kształci zgodnie z potrzebami rynku pracy?*
 - *Czy programy kształcenia są nowoczesne i dobrze przygotowują do ról społecznych?*
 - *Czy organizacja, programowanie, zarządzanie i finansowanie instytucji oświatowych zapewniają ich efektywne funkcjonowanie?*
 - *Czy nauczyciele dorosłych są dobrze przygotowani do swojego zawodu?*
 - *Czy uczestnicy oświaty dorosłych przejawiają należyłą motywację uczenia się?*

Te i podobne pytania animowały przedsięwzięcia poznawcze andragogów przez wszystkie ostatnie lata. Możliwość ich zmiany rodziła się stopniowo i niezwykle wolno wraz z krystalizacją opozycyjnej wobec realizmu ontologicznego koncepcji nominalistycznej.

Jej początek wiąże się z nazwiskiem W. Diltheya i jego najsłynniejszego kontynuatora Maxa Webera. Wraz z tzw. Szkołą Chicagowską

(Ch.H. Cooley, I. Dewey, G.H. Mead, W.I. Thomas) tworzą oni tradycję intelektualną określaną skrótowo jako nurt humanistyczny (Mokrzycki, 1971).

Odrzucając pozytywistyczną tezę o naturalistycznym charakterze rzeczywistości społecznej, w centrum uwagi stawiali oni problematykę znaczenia i wartości, sprowadzając przedmiot badań nauk społecznych do zagadnienia świadomości i jej zobiektywizowanych w kulturze korelatów. Przyjmując, że rzeczywistość społeczna jest eksternalizacją świadomości ludzi jako głównych aktorów sceny społecznej, przypisywali jej status bytu intersubiektywnego. Warunkiem jego adekwatnego poznania jest uzupełnienie metodologicznej strategii scjentystycznej o tzw. podejście rozumiejące, prowadzenie badań – jak postulował to F. Znaniecki – ze współczynnikiem humanistycznym.

Drugi atak na założenia pozytywistycznej metodologii nauki nastąpił ze strony E. Husserla i uważanego za drugą postać szkoły fenomenologicznej – A. Schutza. Negując dogmat obiektywnego charakteru rzeczywistości społecznej i kwestionując możliwość bezpośredniego poznania zmysłowego, E. Husserl wysunął tezę o podmiotowym charakterze rzeczywistości istniejącej dzięki zbiorowemu procesowi nadawania jej składnikom sensów (Turner, 1985, s. 466–470). Sytuując proces wymiany sensów w kontekście interakcji społecznej, A. Schutz ujmuje społeczeństwo jako dynamiczne i płynne. Świat społeczny nie jest obiektywnie dany, lecz nieustannie kreowany w kierunku konsensusu znaczeń i sensów (tamże).

Dwa inne nurty teoretyczne podważające fundamentalne założenia pozytywistycznej koncepcji nauki to etnometodologia i hermeneutyka. Akceptując wiele z wątków rozwijanych przez fenomenologię i interakcjonizm symboliczny, etnometodologowie koncentrują się na roli języka jako instrumentu społecznej organizacji zachowania się ludzi. „Kto ma język, ten »ma« świat” – mówi H.G. Gadamer (1993, s. 411).

Do podobnego poglądu skłaniają się także niektórzy teoretycy zaliczani do tzw. orientacji postmodernistycznej. Jak głosi J.F. Lyotard: „społeczeństwa to wielkie obłoki materii językowej” (Lyotard, 1988, s. 294).

Zasygnalizowane wyżej nurty refleksji intelektualnej operują mniej lub bardziej wyrazistą nominalistyczną ontologią świata społecznego jako bytu intersubiektywnego, nieustannie kreowanego i podtrzymywanego przez ludzi w ich codziennych interakcjach z innymi. Dokonująca się dzięki podmiotowej postawie eksternalizacja wartości, przekazania, sensów i znaczeń niesionych przez jednostki i grupy społeczne w świat poza „ja” sprawia, że świat ten staje się „ludzki”, skoncentrowany wokół jednostek

i grup, staje się światem na miarę człowieka. Lista problemów, jakie artykułuje ontologia nominalistyczna, układa się zupełnie inaczej aniżeli ta, którą badacze oświaty dorosłych zajmowali się dotychczas. Kluczowe stają się tu pytania:

- *Jakie potrzeby, zainteresowania i aspiracje poznawcze wiążą ludzi dorośli z edukacją? W jaki sposób je realizują?*
- *Jakie bariery (subiektywne i obiektywne) uniemożliwiają lub utrudniają uczestnictwo edukacyjne dorosłych?*
- *Czy oświata dorosłych wyposaża w kompetencje, których ludzie oczekują?*
- *Czy uczestnictwo oświatowe przyczynia się do pożądaney zmiany sytuacji społecznej jednostek i grup (np. bezrobotnych, imigrantów, mniejszości narodowych, seksualnych itp.)?*

Ontologiczna redefinicja przedmiotu badań andragogiki pociąga za sobą nie mniej istotne konsekwencje w epistemologicznej płaszczyźnie procesu badawczego. Badania osadzone w tradycji pozytywistycznej nakładały na uczonych obowiązek racjonalizacji rzeczywistości społecznej poprzez dostarczanie instrumentów jej celowej zmiany. Jak pisał L. Nowak: „[...] nauka jest tą formą działalności człowieka, której funkcją jest czynienie bardziej efektywnymi innych form działalności ludzkiej” (Nowak, 1977, s. 170).

W przypadku pedagogiki istnienie takiej powinności zaowocowało koncepcją tzw. badań ideologicznych. Podejście to polegało na „[...] poszukiwaniu takiej wiedzy i wykrywaniu tych zależności, które są niezbędne do opracowywania najbardziej efektywnych sposobów realizacji z góry założonych celów” (Muszyński, 1970, s. 48). Prowadzone według tej procedury badania naraziły pedagogikę na zarzut „pozostawania w służbie” (Hejnicka-Bezwińska, 1989). To samo można by powiedzieć i o andragogice. Rzecz w tym, czy którakolwiek z dyscyplin pedagogicznych, mających przecież status nauk praktycznych, może w służbie nie pozostawać. Nominalistyczna wizja świata społecznego, której centralnym punktem jest jednostka, właśnie ją czyni układem odniesienia dla badań andragogicznych. Andragogika jako nauka o edukacyjnym wspomaganium rozwoju ludzi dorosłych bada uczestników oświaty dorosłych w ich roli podmiotowo-przedmiotowej i do nich adresuje wyniki swoich badań. Celem tego zabiegu jest dopomożenie im w świadomym i autonomicznym korzystaniu z wartości

edukacji poprzez wskazanie barier, które w tym przeszkadzają, pomaganie w osiągnięciu tych kompetencji życiowych, które uznawane są przez innych za niezbędne.

Zarysowane wyżej przesunięcia w ontologicznej i epistemologicznej płaszczyźnie procesu badawczego mogą być nazwane przesunięciem w kierunku subiektywizmu.

Paradygmat interpretatywny nie odzęgkuje się od tego. Wręcz przeciwnie. Jak mówi A. Schutz: „[...] zachowanie subiektywnego punktu widzenia jest jedyną i wystarczającą gwarancją, że świat rzeczywistości społecznej nie zostanie zastąpiony przez fikcyjny i nieistniejący świat skonstruowany przez obserwatora naukowego” (Schutz, 1980, s. 155).

Subiektywność przyszłych badań nad edukacją dorosłych jeszcze wyraźniej zaznaczyć się powinna w dwu pozostałych wymiarach procesu eksploracyjnego. Pozytywistyczna norma metodologiczna nakazująca badaczowi zachowanie postawy obiektywizmu i aksjologicznej neutralności jest coraz częściej otwarcie kwestionowana. Manifestuje się to przełamywaniem odrębności ról „badacz – badany” i prowadzeniem badań bądź z pozycji uczestnika (Adler, Adler, 1987), bądź w sposób partnerski (np. badania dialogowe). Towarzyszy temu otwarte niekiedy opowiadanie się po stronie wybranych wartości i wybór takich procedur badawczych, które realizację owych wartości umożliwiają już w trakcie badań. Przykładem mogą być badania nad ludźmi ubogimi, mniejszościami etnicznymi, imigrantami itp., realizowane według procedury action research, poprzez badania dialogowe, badanie przez doświadczenie itp. (Smolińska-Theiss, 1990).

Zarysowana pokrótce paradygmatyczna zmiana, przed którą stoi polska andragogika, daje się określić obrazowym zwrotem użytym przez A. Giddensa: „O ile dotychczasowe badania – twierdzi on – pozostawały w imperializmie systemu, o tyle obecne są imperializmem jednostki” (Giddens, 1984, s. 2).

Czy badania nad oświatą dorosłych są skazane na wybór między tymi dychotomicznymi paradygmatami? Metodologowie coraz częściej podnoszą jednostronność obydwu podejść paradygmatycznych. Badaniom realizowanym wedle wzoru scjencyjnego zarzuca się błąd skrajnego decentralizmu, a badaniom typu interpretatywnego – błąd skrajnego woluntaryzmu (Bhaskar, 1979, s. 39–40) i próbuje się szukać „trzeciej drogi metodologicznej”. Spośród licznych prób tego rodzaju za szczególnie godną uwagi uważa się realistyczną teorię nauki (Bhaskar, 1987). Rezygnując z prezentowania jej założeń, kierując się nie tylko faktem, że teoria ta wciąż jeszcze znajduje

się w stadium krystalizacji, lecz tym, że poszukując nowych wzorców metodologicznych, znajdujemy się w sytuacji ograniczonego wyboru.

Czy mamy wolny wybór?

Czy rozprzestrzeniający się w naukach społecznych paradygmat interpretatywny stanie się także dla andragogów paradygmatem obligatoryjnym? Czy możemy odrzucić go jako ofertę metodologiczną i pozostać przy starych wzorach badań empirycznych implikowanych przez orientację scjencyzną? Innymi słowy: czy mamy wolny wybór?

Istnieje dość powszechna zgodność poglądów, że instrumentarium metodologiczne, jakim posługują się badacze, musi respektować założenia, które w badanej przez nich rzeczywistości są empirycznie spełnione (Nowak, 1984, s. 33).

Procesy transformacji, jakie zachodzą w naszym kraju, kreują nową rzeczywistość. Prywatyzacja, wolny rynek, pluralizm aksjologiczny, respektowanie praw człowieka, w tym także jego praw do indywidualnego rozwoju – oto najbardziej znaczące cechy przesunięcia liberalnego, jakie obecnie obserwujemy. Zmiana dominującej ideologii społecznej musi pociągnąć za sobą nowy sposób widzenia edukacji. Oświata przestanie być organizowana z uwagi na potrzeby państwa, a stanie się elementem indywidualnych aspiracji życiowych jednostek i grup społecznych. Tym samym ograniczeniu ulega ważność jej instytucjonalnych aspektów, na które dotąd głównie zwracaliśmy uwagę, a w centrum stanie aktywność edukacyjna jednostek i grup społecznych. Ta radykalna zmiana w wymiarze służby społecznej musi pociągnąć za sobą zmianę metodologicznych wzorów badań empirycznych w kierunku opisywanym przez paradygmat interpretatywny.

Czy powyższa konkluzja oznacza, że wykorzystywany dotychczas paradygmat strukturalno-funkcjonalny przestanie ideologicznie korelować z rzeczywistością edukacyjną i straci swą metodologiczną przydatność? Czy nasza powinność formułowania twierdzeń optymalizujących rzeczywistość edukacyjną zostanie unieważniona, a kompetencje warsztatowe związane z posługiwaniem się metodami i technikami ilościowymi ulegną dezaktualizacji?

Nie sądzę, aby takie niebezpieczeństwo było realne. Pośrednicząc między jednostką a systemem społecznym, edukacja „produkuje” kompetencje i zaangażowanie, dzięki czemu pełnione role społeczne stabilizują

i podtrzymują system niezależnie od rodzaju ideologii, na której jest on zorganizowany (Melosik, 1993).

Dlatego w żadnym cywilizacyjnie rozwiniętym kraju państwo nie zrezygnowało z wpływu na edukację. Żaden liberalizm, przynajmniej w wydaniu europejskim, nie przekreślił polityki oświatowej państwa i nie oddał jej całkowicie w pacht wolnym stowarzyszeniom edukacyjnym obywateli. Oznacza to, że paradygmat strukturalno-funkcjonalny zachowa swą dotychczasową ważność, a kompetencje badaczy-scjentyistów nie zostaną zdezaktualizowane. Rzecz w tym, abyśmy wyłaniającego się nowego świata edukacji dorosłych nie badali wyłącznie przy użyciu starych narzędzi metodologicznych.

Bibliografia

- Adler P.A., Adler P. (1987), *Membership Roles in Field Research*, Sage, Newbury Park.
- Bhaskar R. (1979), *The possibility of Naturalism*, Harvester.
- Bhaskar R. (1987), *A Realist Theory of Science*, Harvester, Brighton.
- Gadamer H.G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Inter Esse, Kraków.
- Giddens A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens A. (1984), *The Constitution of society*, Polity Press, Cambridge.
- Habermas J. (1986), *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.
- Hebb D.O. (1987), *Nauka i świat wyobraźni*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 1.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki: świadomość teoretyczno-metodologiczna pedagogiki polskiej*, Bydgoszcz.
- Liotard J.F. (1988), *Kondycja postmodernistyczna*, „Literatura na Świecie”, nr 8–9.
- Melosik Z. (1993), *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, „Edukacja”, nr 1.
- Mokrzycki E. (1971), *Założenia socjologii humanistycznej*, Warszawa.
- Muszyński H. (1970), *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa.
- Nowak L. (1977), *Wstęp do idealizacji teorii nauki*, Warszawa.
- Nowak S. (1984), *Odmiany filozofii nauki*, [w:] S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa.
- Schutz A. (1980), *Świat społeczny i teorie działania społecznego*, [w:] P. Sztompka (red.), *Metodologiczne podstawy socjologii*, Kraków.
- Turner J. (1985), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa.

