

Uniwersytet Rzeszowski. Wydział Pedagogiczny

WALDEMAR FURMANEK

furmanek@ur.edu.pl

*Konsekwencje metodologiczne ujmowania pracy
jako wartości*

The Methodological Consequences of Recognizing the Work as the Value

STRESZCZENIE

Stawiając w opracowaniu pytanie o to, co jest istotą nauk humanistycznych, autor zwraca uwagę na znaczenie, jakie ma zróżnicowanie dwóch modeli poznawania rzeczywistości. Poznanie humanistyczne, przez interpretację wykorzystującą wartościowanie, wiedzie do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych. Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samodzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania. Badania wartości w pedagogice pracy wymagają koncentracji na osobie i jej modelu oraz na procedurach poznania rozumiejącego, w tym intuicjonizmie, fenomenologii i modelu hermeneutyki.

Słowa kluczowe: model metodologiczny; osoba; czyn; fenomenologia; hermeneutyka

WPROWADZENIE

Przedstawione poniżej treści są zbiorem refleksji metodologicznych nawiązujących do wcześniej opublikowanych moich prac (zob. Furmanek 2006b, s. 15–36; Furmanek 2006a, s. 75–91). Publikacje metodologiczne dotyczące problematyki pedagogiki pracy w zasadzie podejmowane są sporadycznie, poza jednym wyjątkiem. Jest nim bez wątpienia – odbywające się od 16 lat – Ogólnopol-

skie Seminarium Badawcze (Sprawozdanie z XXV Jubileuszowego Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego...), którego pomysłodawcą i kierownikiem oraz gospodarzem jest prof. Franciszek Szlosek z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie¹.

Idee wiodące każdego z tych spotkań formułowane są już na etapie programowania seminarium, a wprowadzeniem do dyskusji są zamówione i dedykowane tej idei wykłady wybitnych polskich pedagogów. Pytanie, które postawił F. Szlosek w części wprowadzającej do seminarium w 2014 r., podejmującego metodologiczne problemy nauk humanistycznych i społecznych w pedagogice, brzmiało: czy rzeczywiście można mówić o jedności założeń metodologicznych nauk społecznych czy też istnieje pewna grupa założeń wspólnych, a część jest odrębna? Czy pedagogika jest bardziej zorientowana na nauki humanistyczne czy na nauki społeczne?

Pytania te wskazują, że ważną zasadą organizacyjną Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego jest ukazanie metodologii pedagogiki pracy – jako subdyscypliny nauk pedagogicznych – w szerokim kontekście metodologii nauk humanistycznych i społecznych. Między innymi z tego powodu podzielałam pogląd, że spotkania te są szkołą dobrego myślenia pedagogicznego, polem wymiany doświadczeń i poglądów oraz kuźnią umiejętności prowadzenia naukowych sporów.

KONIECZNOŚĆ REORIENTACJI METODOLOGICZNEJ W PEDAGOGICE PRACY

Ukazane dotychczas merytoryczne znaczenie pracy jako wartości w strukturze problematyki humanistycznej pedagogiki pracy uświadamia nam potrzebę odmiennego i zgodnego ze specyfiką przedmiotu badań podejścia metodologicznego (Furmanek 2010, s. 66). Wszak praca – sama pozostając wartością – jest terenem uzewnętrzniania wartości.

Z pedagogicznego punktu widzenia w pracy i poprzez nią, a dalej przez zróżnicowane procesy pracy i czynniki determinujące ich walory prakseologiczne, dostrzegamy potencjalne szanse na efektywne wspomaganie człowieka w jego całonocnym rozwoju. Mówimy o wychowaniu ku wartościom pracy.

Świadomość centralnej roli człowieka w tych procesach ukierunkowuje badania pedagogiki pracy na badania humanistyczne. Dziś, jak chyba nigdy dotychczas, zdajemy sobie sprawę z tego, że podane określenie pojęcia „humanistyczny” jest nieadekwatne w swojej treści do zmieniającej się rzeczywistości. W naszych czasach upowszechnia się inne rozumienie humanizmu, które nazywa się często nowym humanizmem (Gajda 2000).

¹ Warto zauważyć, iż cennym owocem każdego Seminarium jest corocznie ukazująca się pod red. F. Szloska praca zbiorowa pod wspólnym tytułem *Badanie. Rozwój. Dojrzwianie*. Tom wydany w 2014 r. nosi podtytuł *Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych*.

Jak zauważył B. Suchodolski, obecnie pojęcia „humanizm” używamy na określenie pewnej postawy ideowej i mówimy chętnie o wielkich ideałach humanizmu, staramy się bronić humanistycznych wartości, podejmujemy walkę o humanizację pracy, określamy za pomocą tego terminu stosunki między ludźmi, a także stosunek ludzi do świata rzeczy; używamy określenia „humanista” nie tylko do specjalistów w dziedzinie filologii, nazywamy humanizmem różne kierunki filozoficzne, wiążemy humanizm z różnymi koncepcjami człowieka (Suchodolski 1980, s. 12).

Paradygmat badań systemowych określa kierunek myślenia o wyborze strategii badań. Jest to w tym względzie decyzja podstawowa. Oznacza to jednocześnie konieczność stosowania podejścia i zasadę myślenia systemowego. Badania wartości z istoty swojej wymagają badań jakościowych. Nie oznacza to jednak całkowitej eliminacji badań ilościowych.

Stosowanie podejścia systemowego wymaga systematycznego stosowania się do następujących reguł metodologicznych:

- system poddawany badaniu powinien być dostatecznie ściśle określony; musi być jednoznacznie wiadomo, co do niego należy, a co nie należy;
- raz określony system nie może być zmieniany w toku procesu badania. Szczególnie wyraziście należy podkreślić to, że raz przypisane komponenty do danego systemu (podsystemu) należą do niego do końca prowadzonej analizy systemowej;
- badane systemy i podsystemy powinny być logicznie rozłączne, co oznacza, że te same komponenty nie mogą równocześnie należeć do różnych systemów czy podsystemów;
- podział systemu na podsystemy musi być zgodny z zasadami logiki, a szczególnie musi być podziałem zupełnym. Nie może być tak, iż jakieś komponenty całości pozostają poza systemem czy wyróżnionymi podsystemami.

Przykładów stosowania powyższych zasad w badaniach problematyki humanistycznej pedagogiki pracy jest wiele. Zatrzymajmy się na dwóch. Pierwszy dotyczy badania miejsca pracy człowieka w cywilizacji industrialnej. Potraktowanie np. fabryki jako systemu oznacza konieczność określenia jej struktury organizacyjnej w znaczeniu technologicznym, organizacyjnym i społecznym i ukazania miejsca człowieka pracującego w każdej z nich. To jednocześnie rzutuje na siatkę problemów badań. Przykład drugi dotyczy badania przydatności do zawodu. W takich badaniach określić wtedy należy problematykę z wielu punktów widzenia. I tak, z punktu widzenia językoznawstwa, określić należy nie tylko zakres pojęcia, ale także jego sens; z punktu widzenia metodologii ustalić jego komponenty, sprawdzić, czy zostaną one zbadane (możliwości), ocenić, czy jakiś ważny komponent nie zostanie pominięty; z punktu widzenia procesu pracy sprawdzić jej stabilność i zmienność; z punktu widzenia osoby zainteresowanej diagnozować potencjalne kompetencje danego człowieka.

Zilustrujmy zastosowanie podejścia systemowego do określania zbioru możliwych relacji na przykładzie człowieka współpracującego w procesie pracy z jednym innym pracownikiem. W powyższej sytuacji wyróżnimy trzy podsystemy: pracownika, maszynę i współpracownika (pomocnika).

- 1) Od jakich relacji w tym systemie zależy efektywność pracy pracownika?
- 2) Jakimi kompetencjami dysponuje interesujący nas pracownik?
- 3) Jak pracownik wykorzystuje maszynę (dokładnie, niedokładnie, sprawnie, mniej sprawnie)?
- 4) Na ile maszyna dostosowana jest do psychofizycznych możliwości pracownika?

- 5) W jakim otoczeniu realizowane są zadania zawodowe? Czy mogą one wpływać na jakość pracy?
- 6) Jakie relacje występują pomiędzy pracownikiem i jego pomocnikiem i odwrotnie?
- 7) Jak otoczenie i warunki pracy wpływają na pomocnika?

Wyróżnione pojęcia wskazują na to, że najważniejsze relacje analizowanego systemu koncentrują się wokół zbioru relacji związanych z opisem podsystemów: człowiek – człowiek; człowiek – maszyna; człowiek – otoczenie (Furmanek 2013).

Jak odnieść wymagania i reguły wynikające z tych paradygmatów do badań realizowanych na terenie humanistycznej pedagogiki pracy? Bez wątplenia wartości wpisują się w strukturę badań humanistycznych. Dokładniej zaś w strukturę metodologii badania wartości (Furmanek 2006a, 2006b, 2006c). Dlatego uświadomić sobie musimy odmienną poznanie humanistycznego, szczególnie względem poznania przyrodniczego. A to ukierunkowuje nasze myślenie na konieczność wielo-paradygmatyczności badań, w tym potrzebę uwzględnienia paradygmatu antynaturalistycznego.

TRIANGULACJA

Strategia metodologiczna stosowana w badaniach społecznych, mająca zapewnić wyższą jakość prowadzonych badań i ograniczenie błędu pomiaru. Polega na zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod (np. obserwacja razem z sondażem czy analizą treści), a następnie porównywaniu i łączeniu wyników. Może też oznaczać łączenie metod jakościowych i ilościowych. Badany problem ujmuje się z co najmniej dwóch różnych punktów widzenia. Zwykle tego rodzaju wielorakie ujęcie uzyskuje się dzięki zastosowaniu różnych perspektyw metodologicznych. Wyróżnia się cztery jej rodzaje:

- triangulacja danych, porównywanie badań prowadzonych na różnych populacjach, w różnych odcinkach czasowych oraz w różnych miejscach,
- triangulacja badaczy, prowadzenie badań przez wielu badaczy,
- triangulacja teorii, sięganie po wiele koncepcji teoretycznych mających tłumaczyć zjawiska społeczne,
- triangulacja metod, łączenie w pomiarze wielu metod badawczych.

POZNAWIE HUMANISTYCZNE W PEDAGOGICE PRACY

Dla podkreślenia oraz oznaczenia filozoficznego i metodologicznego paradygmatu pedagogiki najczęściej stosuje się określenie „orientacja pedagogiczna”. Określenie „humanistyczna pedagogika pracy” wskazuje na wybraną orientację pedagogiczną. Oznacza to, z jednej strony, przyjęcie wybranego punktu widzenia na problematykę badań pedagogicznych. Uznajemy pedagogikę za naukę humanistyczną (jako naukę o człowieku) o orientacji społecznej (człowiek we współ-

ności i wspólnotowej aktywności). Z drugiej strony obejmuje ono źródło określonego sposobu uprawiania pedagogiki – jako nauki o wychowaniu człowieka. W naszym przypadku jest to ukierunkowanie na wspomaganie człowieka w jego rozwoju. Przyjęcie za podstawę analiz wyników badań naukowych określonego paradygmatu naukowego ukierunkowuje nasze myślenie na pedagogikę o charakterze teoretyczno-praktycznym (w istocie zaś prakseologicznym). Przyjęcie paradygmatu fenomenologiczno-modernistycznego ukierunkowuje nas na podstawy pedagogiki humanistycznej, pedagogiki kultury czy pedagogiki alternatywnej itp.

Co stanowi więc o osobliwościach nauk przyrodniczych, a co jest istotą nauk humanistycznych? Szukać ich możemy w różnicowaniu modeli poznawania rzeczywistości.

Poznanie humanistyczne przez interpretację wykorzystującą wartościowanie wiedzy do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych. Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samodzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania, które wcześniej scharakteryzowałem.

Pierwszym, który przeprowadził zdecydowaną linię rozdziału między naukami humanistycznymi i przyrodoznawstwem, był W. Dilthey (1833–1911). Uznał on metody zalecane przez pozytywistów dla doszukiwania się prawidłowości za nienadające się do stosowania w humanistyce. Jak twierdził, wyjaśniać można przyrodę; świat ducha trzeba zrozumieć, interpretować (tzw. interpretacja humanistyczna). Oznacza to odkrycie związku sensu w pozostawaniu lub stawaniu się właśnie takim. Nauki przyrodnicze – podkreślał Dilthey – wyjaśniają, wskazując na naturalne prawidłowości zjawisk lub na ich właściwości strukturalne, aby umożliwić racjonalne przewidywanie (za: Kuderowicz 1987). Nauki humanistyczne stosują szeroko pojęte wyjaśnianie, które jest w istocie interpretacją faktów. W tym ujęciu posługują się one także wartościowaniem faktów. Samo przewidywanie jest bardzo utrudnione.

Przyrodoznawstwo nie stanowi jednolitej dziedziny naukowej. Terminem tym określa się nauki o przyrodzie, czyli tym wszystkim, co nie zależy w swojej naturze – w swoim istnieniu – od woli i działań człowieka (Kamiński 1992; Kmita 1977).

Pedagogika jako nauka o wielorakich zjawiskach wychowania musi być powiązana z naukami przyrodniczymi przez fakt, że człowiek jest częścią natury, natomiast z naukami społecznymi – przez fakt, że człowiek jest istotą społeczną i żyje w określonej społeczności, wśród konkretnych uwarunkowań społecznych. Pedagogika wiąże się z naukami humanistycznymi, gdyż człowiek jest istotą du-

chową, przekształca naturę, czyniąc z niej dzieła kultury. A dzięki duchowości człowiek jest nie tylko twórcą kultury, ale także żyje i rozwija się dzięki kulturze.

Jak pisał S. Kunowski, ponieważ „pedagogika swą podbudową przyrodniczą należy częściowo tylko do nauk przyrodniczych, a głównie do humanistycznych, dlatego też musi się posługiwać metodami badawczymi obydwu tych grup nauki” (Kunowski 1993, s. 42). Pedagogika eksperymentalna musi dodatkowo wyniki swoich badań „rozumieć” i „interpretować”, a to zakłada obecność obu rodzajów podejść do problematyki wychowania.

1. Osoba podsystemem modelu metodologicznego

Skoro w centrum naszych zainteresowań jest człowiek (paradygmat prymatu człowieka), to konsekwencją jest to, że punktem wyjścia do badań jest modelowanie człowieka. Zauważmy, że najważniejszym ze zjawisk jest w tym przypadku doświadczanie siebie jako osoby, jako faktu bycia człowiekiem. Zjawiska związane z określeniem własnej tożsamości są decydujące we wszystkich próbach określenia istoty człowieka. Istotną kategorią modelu OSOBA – CZYN jest pierwsze odniesienie do budowania założeń metodologicznych. Przyjęty model determinuje ciąg dalszych poczynań badawczych. W humanistycznej pedagogice pracy człowiek rozumiany jest jako osoba, a nie osobnik – jak to ma miejsce w biologii; przez duchowy wymiar swego istnienia wyłamuje się spod praw natury (Furmanek 2015, s. 9). Podstawowe założenia dotyczące tego komponentu są następujące. Osoba to wyjątek pośród świata rzeczy, istota zdolna przez wrodzoną jej – każdej na równi z wszystkimi innymi – moc do wolnego stanowienia o sobie w świetle prawdy o sobie. Ale też osoba to – każda z osobna – wyjątek wśród wszystkich pozostałych osób. Wszak żadna osoba żadnej nie wyręczy w decydowaniu o profilu jej własnej psychiki. To wyjątkowość wśród wyjątków.

Z tego powodu dla potrzeb dookreślenia relacji pedagogiki pracy z pedagogiką wartości należy w świetle antropologii filozoficznej przyjąć, że niezaprzeczalnymi atrybutami osoby ludzkiej są:

- godność jako poczucie własnej wartości, samoświadomość wartości,
- jedyność, zwana także indywidualizmem, lub jednorazowość,
- przeżywanie świata i swojego w nim istnienia, zwłaszcza w odniesieniu do wartości (egzystowania),
- otwartość podczas nieustającego procesu stawania się człowiekiem (dziejowość, zmienność w czasie, transgresja).

Człowiek ma być nie tylko *homo faber*, *homo laborens*, ale także *homo artifex* (człowiek twórca) – pisze T. Pszczołowski (1978). Podstawowymi elementami charakteryzującymi pracę człowieka są te jej właściwości, dzięki którym człowiek rozwija swoją: godność, wolność, odpowiedzialność, konieczność, ciągłość, wysiłek, radość, poczucie obowiązku, tworzenie wartości.

Zauważmy, że przyjmując powyższe atrybuty osoby ludzkiej, można określić listę paradygmatów współczesnej pedagogiki pracy, dokumentując w ten sposób założenie o poliparadygmatyczności badań pedagogicznych.

2. Czyny człowieka podstawą modelu poznania humanistycznego

Drugą kategorią przyjętego modelu są czyny i sploty czynów uzewnętrznianych w postępowaniach. I one stają się ważnym odniesieniem do budowania założeń metodologicznych w badaniach humanistycznej pedagogiki pracy. Zatrzymajmy się najpierw na ukazaniu dynamizmu czynów człowieka. Oto stwierdzamy: ja jako osoba działam, dochodzę do określonych wyników. W procesach działania coś dzieje się także we mnie, podmiocie działania. Tak ujmowana samoświadomość uczestniczy w każdym działaniu człowieka.

W świadomym i wolnym działaniu, które opisuję określeniem „ja działam”, pojawia się świadomościowa refleksja nad „momentem przeżycia sprawczości, opisywanego wyrażeniem »coś się dzieje we mnie«”. Na ile potrafię docenić znaczenie tej refleksji?

Na ile te momenty przeżycia odróżniam „od fenomenu pasywnego uczynienia, a świadomościowo pozbawionego momentu przeżycia sprawczości”. Wyrażam to określeniami: „nie działałam”, „nic we mnie się nie dzieje”.

Dynamizm zjawiska „ja działam (nie działałam)”, poddany analizie, pozwala człowiekowi na „wieloaspektowe odsłanianie wnętrza osoby, aż po dotarcie do »tego, co nieredukowalne« w człowieku, czyli jego niepowtarzalnego bycia osobowego”.

Koncepcja człowieka zaproponowana przez K. Wojtyłę w *Osobie i czynie* łączyła fenomenologiczny opis przeżyć istotnych dla samoświadomości osoby z ich ugruntowaniem w ontologii osoby ludzkiej; łączyła wymiar niezmienny bycia osobowego (niezmiennność natury człowieka) z wymiarem dynamicznym, dziejowym – spełnianiem się osoby przez jej wolne i świadome działania (Galarowicz 2000, s. 103).

W omawianej koncepcji osoba jest uzdolniona do działania wolnego, świadomego i odpowiedzialnego. Z tych też relacji orzeka się o osobie ludzkiej, że jest bytem samoistnym i samowładnym, samozależnym, a więc dzięki strukturze samoposiadania, samopanowania i samostanowienia osoba jest podmiotem swoich aktów (Chlewiński 1979, s. 905), rozumnie podejmuje decyzje. Dzięki tym właściwościom osoba transcenduje świat rzeczy materialnych i tworzy specyficznie ludzki świat kultury, nauki i techniki.

Czyn człowieka jest fenomenem ludzkiego doświadczenia, jest tzw. doświadczeniem podstawowym. „Czyny – pisze K. Wojtyła – są szczególnym momentem (...) doświadczalnego poznania osoby” (Wojtyła 1969).

Doświadczanie czynów adekwatnych do celów i wartości sytuacji życia umożliwia „ujawnienie istoty osobowej podmiotowości bytu ludzkiego jako swoistej transcendencji człowieka w czynie”. Dlatego właśnie doświadczanie czynu jest podstawowym kluczem do zrozumienia głębi prawdy o człowieku. „Czyny stanowią niejako najwłaściwszy punkt wyjścia dla zrozumienia jej dynamicznej istoty”.

Każdy czyn człowieka jako osoby odsyła nas w kierunku osoby; doświadczenie czynu jest niezwykle bogate; czyn jest rzeczywistością, w której uczestniczy cały człowiek; czyn jest doświadczalny od strony przeżyciowej oraz jako fakt dostępny na zewnątrz; czyn jest faktem (Wojtyła 1969). Ten fakt, ujawniający swoje właściwości w wynikach czynów, poddajemy interpretacji.

Wyjaśnienie istoty osoby ludzkiej ujawnia wymiar poznawczo-świadomościowy, wymiar moralny i społeczny osoby oraz scalający je wszystkie – wymiar metafizyczny. Jak pisał K. Wojtyła: „Nie można zatrzymać się na samym doświadczeniu; także wówczas, gdy wyraża ono i ujawnia wewnętrzność człowieka i jego duchowość, refleksja racjonalna winna docierać do poziomu istoty duchowej i do fundamentu, który jest jej podłożem” (Wojtyła 1969).

Doświadczenie człowieka „od zewnątrz” – przez czyny i ich wyniki – potwierdza jego podmiotową tożsamość, która wyraża się przede wszystkim w tym, że człowiek postrzega siebie jako byt, który nie podlega całkowitej determinacji ze strony świata przyrody. Uwidacznia się to we wszelkich formach poznania intelektualnego, w międzyludzkiej komunikacji, religii, sztuce, technice, organizacji życia społecznego czy w jakimkolwiek innym przejawie kultury.

Człowiek – szczególnie przez pracę – dostrzega w sobie zdolność nie tylko do przetwarzania natury, ale i do panowania nad nią. Dokonuje się to za sprawą rozwoju kultury, która znów odsyła do swojego jedyne źródła i podmiotu, jakim ostatecznie jest sam człowiek. Poznając i rozumiejąc pracę człowieka, dochodzimy do jakiegoś rozumienia człowieka. Twierdzenie to prawdziwe jest również w „drugą stronę”.

Przyjmując jakiś model człowieka, mamy szansę na wniknięcie w istotę realizowanych przez niego splotów postępowań. Integralny, epistemologiczny model człowieka, obejmujący doświadczenie, zrozumienie, interpretowanie i wyjaśnianie, pozostaje w konieksji z personalistycznym obrazem człowieka w psychologii humanistycznej – obrazem, który jest podstawą współczesnej pedagogiki, w tym podstawą współczesnej pedagogiki pracy.

3. Relacja osoby i czynu

Fundamentalną dla omawianej problematyki kwestią jest to, że istota osobowej podmiotowości bytu ludzkiego uzewnętrznia się jako:

(...) transcendencja ludzkiego „ja” wobec „swego”, nawet wobec czegoś tak bardzo „swego”, jak decyzja „ja”, która swe zainteresowanie zawdzięcza „wkroczeniu” w nią „ja” i „wypełnianiu” jej przez „ja”, czyli immanencji „ja” w „swoim”.

To „wykraczanie” „ja” poza „swoje”, a nawet samo „ja” jako wykraczające poza swoje decyzje, jest dane wprost „ja”; dzięki aktom jego świadomości towarzyszącej (świadomym) czynom „ja”; w jego aktach (samostanowienia, samopanowania i samoposiadania) samozależności, ujawniając zarazem tę samozależność jako ontyczną strukturę osobowego bytu ludzkiego.

Ta samozależność ujawnia się „ja” zawsze i tylko jako samozależność w samouzależnianiu się (...) od prawdy o osobie ludzkiej: własnej (własnego „ja”) i innych (jako innych „ja”) (Wojtyła 1969).

W procesie refleksji filozoficznej, opartej na doświadczeniu człowieka, Jan Paweł II dostrzegał wzajemnie przenikające się etapy: doświadczenie, zrozumienie, interpretowanie i wyjaśnianie.

Ujawnienie metafizycznej implikacji faktu przygodności istnienia osoby ludzkiej ukazuje jej bytowanie jako bytowanie z daru Absolutnego Dawcy Osobowego... (Galarowicz 2000, s. 103). Jak pisze K. Wojtyła:

Osoba ludzka istnieje jako osobowy podmiot wydarzenia daru, którego nie jest inicjatorem. Adekwatnym inicjatorem takiego daru nie mogą być bowiem osoby mające ten sam status bytowy, co ich dziecko. Inicjatorem tym jest – i może nim być tylko – Osobowy Absolut: Jego bezpośrednia interwencja w zapoczątkowanie i trwanie wydarzenia osobowego daru jest konieczna (Wojtyła 1969, s. 18).

Postępowanie człowieka jest podstawowym źródłem refleksji filozoficznej w poszukiwaniu istoty człowieka. Dla K. Wojtyły były one podstawą opisu (bycia człowiekiem) doświadczenia człowieka: a) bezpośrednio (podmiotowe), b) przedmiotowe, rozumiejące, c) pośrednie – przez czyny i ich wyniki. Człowiek może doświadczać siebie, swego najgłębszego wnętrza, dzięki refleksji towarzyszącej każdemu działaniu (czynowi). Refleksyjna analiza ludzkiego działania, doświadczenie rozumiejące, prowadzi do odkrycia podmiotu – sprawcy działania i tego, kto przeżywa swoją podmiotowość, a więc do odkrycia osoby.

Postępowanie człowieka jako kategoria pedagogiczna – wprowadzona w miejsce zachowania – oznacza uznanie, że oprócz celu i sposobu jego osiągnięcia ważne jest wszystko, co stanowi podstawę motywacji decydującej o sensie zachowania. Jest ona związana z nadrzędną racją, powodem, intencją; z dominującym obszarem intencjonalności jednostki (Straś-Romanowska 1992; Obuchowski 1993), wiodącą ideą życia (Popielski 1987), ukierunkowaniem życiowym; ideą życia (Kuczyński 1979; Furmanek 2007).

W tym miejscu dochodzimy do określenia relacji między osobą i jej czynami. Dodajmy, że zasadniczy zrąb filozoficznej wizji człowieka K. Wojtyły doty-

czy przede wszystkim ujawnienia istoty osobowej podmiotowości bytu ludzkiego jako swoistej transcendencji człowieka w czynie.

4. Antynaturalistyczny model rozumiejącego człowieka

Współczesną pedagogikę pracy zaliczamy do systematycznych nauk o człowieku i jego wytworach kulturowych. Wszak także systemy pedagogiczne są wytworami kultury danej epoki. Specyficznym dla humanistyki punktem widzenia przedmiotu badań jest indywidualność i niepowtarzalność bytu, jakim jest człowiek. Ta właśnie niepowtarzalność nie pozwala na daleko idące uogólnienia, tworzenie typologii i reguł fragmentarycznych. Można powiedzieć, że upowszechniony pozytywistyczny redukcjonizm metodologiczny zubaża przedmiot badań i prowadzi do zafałszowania prawdy o człowieku. W świetle dotychczasowej refleksji naukowej dotyczącej człowieka dostrzegamy potrzebę poszerzenia granic paradygmatu naturalistycznego i przyjęcie obok niego również paradygmatu humanistycznego – antynaturalistycznego. Wydaje się on być odpowiednim modelem poznawczym, modelem rozumiejącego człowieka (w tym antynaturalistycznym modelem rozumienia). W publikacjach zwany jest też interpretacją humanistyczną (lub jeszcze inaczej – interpretacjonizmem).

HUMANISTYCZNE MODELE POZNANIA A PARADYGMAT SYSTEMOWOŚCI BADAŃ

1. Procesy badania systemu aksjologicznego człowieka jako procesy poznania humanistycznego

W swojej epistemologicznej postaci procesy poznania humanistycznego różnią się od procesów poznania charakterystycznego dla przyrodoznawstwa. Poznanie humanistyczne przez interpretację wykorzystującą wartościowanie wiedzy do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych. Wartości w badaniach humanistycznych występują w dwojakej funkcji: jako przedmiot badań i jako podstawa do wartościowania tej sytuacji. Przewidywanie jest bardzo utrudnione, a formułowanie reguł o charakterze uogólnionych stwierdzeń jest wręcz niemożliwe. Jak zauważa S. Kamiński (1992, s. 299), „w naukach humanistycznych nie występuje jako typowe wyjaśnianie czysto kauzalne czy funkcjonalne, lecz strukturalno-topologiczne, strukturalno-genetyczne, teleologiczne, pragmatyczne itd.”. Tym, co determinuje kulturę jako obiekt humanistyki – jak zauważyliśmy wcześniej – są wartości. To do nich odnosimy postępowanie człowieka. W badaniach humanistycznych wartości decydują o ich odrębności metodologicznej i epistemologicznej. Badanie systemów postępowania człowieka w zróżnicowanych sytuacjach ujawnia wartości preferowane przez człowieka, pozwala zrozumieć i poznać człowieka.

Zrozumienie odrębności nauk przyrodniczych i humanistycznych jest koniecznym warunkiem wstępnym do podejmowania wysiłków zmierzających do określenia tożsamości psychologii i pedagogiki oraz rozwijanych w ich obrębie subdyscyplin. Ich ujednoczanie metodologiczne, czego wyrazem jest brak refleksji metametodologicznych, prowadzi do zubożenia problematyki i redukcji przedmiotu badań każdej z tych nauk o człowieku².

Dla wartości w pedagogice ważne są pytania dotyczące określenia aksjologicznej istoty człowieka. Dokładniej zaś pytania, na które poszukuje odpowiedzi filozofia człowieka: jak wyjaśnić istotę, określić i zdefiniować człowieczeństwo?³ Na tej podstawie pedagogika bowiem poszukuje rozwiązań problemów: „(...) jak realizować człowieczeństwo?, jak budować człowieczeństwo w człowieku?” (Furmanek 1995, s. 39).

Bez jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania stajemy w teoretycznej i metodologicznej pustce. Wiedza o tym, „jaka jest epistemologiczna i aksjologiczna wartość człowieka” (Furmanek 1995, s. 39), a także o tym, „jaki jest system uznawanych i wdrażanych w postępowaniu człowieka wartości”, była i jest – i, jak sądzę, dalej będzie – podstawą wiedzy o tym, jak wychowywać człowieka. To zaś prowadzi do potrzeby sformułowania podstawowych paradygmatów pedagogiki.

Nie mniej istotne, w powyższym kontekście, staje się założenie, że pedagogikę pracy w kontekście wartości należy konstruować na gruncie uznania humanistycznego modelu poznania, respektującego tezę o osobowym charakterze człowieka oraz stawiającego sobie za cel opisanie i wyjaśnienie rozmaitych przejawów osobowego życia, z uwzględnieniem wewnętrznego, subiektywnego doświadczenia osobowego wynoszonego z uczestnictwa w procesach pracy.

W procesach poznania humanistycznego występują: model poznania rozumiejącego oraz model poznania wyjaśniającego.

Systemowość badań jako paradygmat oznacza, że wszelkie badanie pracy musi być realizowane w ujęciu systemowym. Przyjmując ten paradygmat badań – wpisany w system paradygmatów współczesnej pedagogiki pracy – podstawowym modelem metodologicznym dla badań czynimy model: OSOBA – (1) CZYN.

² Humanistyka nie sięga tak daleko, aby wykluczała jakiegokolwiek stosowanie metod przyrodnictwa. Różnicowanie nauk pociąga za sobą jednocześnie ich unifikację (por. Kamiński 1992, s. 299).

³ Analizując zagadnienia podstawowe dla pedagogiki, B. Suchodolski w znanym powszechnie podręczniku akademickim *Pedagogika* (1976), wydanym pod jego redakcją, omawia m.in. „swoistość gatunku *homo sapiens*”, a także zagadnienie „konceptja człowieka a wychowanie”. Do tak rozumianych pytań powraca się zawsze, gdy dokonuje się swoistego „bilansu osiągnięć”, gdy zamierza się ocenić stan badań realizowanych i potrzeby nowych badań w naukach o wychowaniu. Zatem uznać należy, że odpowiedzi na postawione pytania są ciągle dla nauk o wychowaniu ważne.

Ten model określa system badanych zjawisk. Jego interpretacja musi dotyczyć obu podsystemów: osobę i splot czynów (pracę). Tak opisany system należy postrzegać w jego otoczeniu bliższym i dalszym. Otoczenie bliższe to środowisko pracy. Otoczenie dalsze to społeczeństwo i czynniki określające jego swoiste wymiary. Nie bez znaczenia są także wszystkie relacje spinające w jedność cały analizowany system. W dalszej analizie zatrzymam się tylko na relacji wskazanej w modelu (1).

2. Model i procedury poznania rozumiejącego w pedagogice pracy

Człowiek jako osoba, a nie osobnik (jak to ma miejsce w biologii), przez duchowy wymiar swego istnienia wyłamuje się spod praw natury. Osoba to wyjątek pośród świata rzeczy, istota zdolna przez wrodzoną jej – każdej na równi z wszystkimi innymi – moc do wolnego stanowienia o sobie w świetle prawdy o sobie. Ale też osoba to – każda z osobna – wyjątek wśród wszystkich pozostałych osób. Wszak żadna osoba żadnej nie wyręczy w decydowaniu o profilu jej własnej psychiki. To wyjątkowość wśród wyjątków.

Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samodzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania.

Psychologia rozumienia staje się aktualnie fundamentem badań wartości w pedagogice pracy. Dlatego podkreślić należy różnicę między psychologią naturalistyczną, zajmującą się problemami regulacyjnymi zachowań człowieka, a psychologią egzystencjalno-humanistyczną. Moim zdaniem leży ona zarówno w celach, jak i charakterze procesów poznawania. Tę odrębność zauważył W. Dilthey: „Przyrodę wyjaśniamy, życie psychiczne rozumiemy”. Stąd spotkać można stwierdzenie, że w badaniach zjawisk pedagogicznych konieczne jest stosowanie dwóch modeli poznawania: modelu wyjaśnienia i modelu rozumienia. To również uzasadnia tezę o dominacji badań jakościowych nad ilościowymi w problematyce wartości obecnej w pedagogice pracy.

Chęć dotarcia przez psychologów do ponadindywidualnych uogólniających związków zależnościowych zubaża obraz ludzkiej osobowości, pozbawia samego badacza rzeczywistych możliwości dotarcia do tego, co stanowi o niepowtarzalnych wymiarach życia psychicznego człowieka. Jest wyrazem stosowania redukcyjnego modelu badań.

Model poznania rozumiejącego, jako uzupełniający (i komplementarny) względem modelu wyjaśniającego, zakłada potrzebę przyjmowania za podstawę drogi odkrywania świata znaczeń, świata wielorakich wartości, samo-

dzielnego oraz dialogicznego dochodzenia do porozumienia, co określa intencjonalność zachowań podmiotu. Dzięki intencjonalności osobowe zachowanie zyskuje status postępowania.

Procedury te ujmuje się na trzy sposoby: 1) intuicjonizmu, 2) sposobu hermeneutyczno-egzystencjalnego, 3) poznania fenomenologicznego.

3. Intuicjonizm

Intuicjonizm jest realizowany w badaniach według klasycznego modelu Diltheyowskiego. Rozumienie jest w nim swoistym eksperymentem myślowym, polegającym na wczuciu się w przeżycia drugiej osoby (to niejako przeżycie jej przeżyć; przeżycie odtwórcze), zaakceptowaniu jej porządku wartości i punktu widzenia po to, by uchwycić związek między określonym sensem podmiotowym a postępowaniem jednostki oraz cechami wytworów jej czynności. Interpretacja sensów leżących u podstaw działań podmiotu jest możliwa dzięki temu, że ludzie żyjący w określonej kulturze korzystają z tego wszystkiego, co stanowi jej rdzeń konstytutywny.

Intuicyjne uchwycenie sensów w ramach danej kultury Dilthey określił mianem rozumienia (por. Kuderowicz 1987; Straś-Romanowska 1992, s. 30). Wyjaśnienia były więc procesami przeciwstawianymi rozumowaniu i rozumieniu, odnosiły się bowiem tylko do procesów logicznego myślenia, charakteryzującego postępowanie badawcze w naukach przyrodniczych. W psychologii rozumienia powstał kierunek zwany koncepcjonizmem (Szewczuk 1972). Dla porządku przypomnijmy także dwie inne koncepcje rozumienia: nocjonizm (od *noctia* – ‘pojęcie’) oraz mnemizm (*mneme* – ‘pamiętać’). Mechanizm rozumienia, w tym rozumienia intuicyjnego, nie został do końca wyjaśniony. Możemy ogólnie stwierdzić, iż:

- wiadomo, że rozumienie to coś więcej niż wiedza, w stosunku do wiedzy zawiera pewien naddatek,
- nie wiadomo, co jest tym (naddatkiem), tym czymś więcej,
- „ów naddatek to to, co sprawia, że rozumienie jest czymś więcej niż wiedza »o tym, że« i »o tym, jak« jest trudny lub wręcz niemożliwy do zidentyfikowania (...)” (Cichoń 1987, s. 111),
- większość autorów zauważa, że rozumienie oparte jest raczej na procesach syntezy i analogii, w przeciwieństwie do wyjaśniania logicznego, które angażuje procesy analizy i różnicowania,
- nie jest rozumienie ani zdolnością, ani funkcją zdolności, związanym z racjonalnym opisem czy wiedzą (Kuderowicz 1987; Straś-Romanowska 1992, s. 30).

Rozumienie drugiego człowieka nie zależy od tego, ile o nim wiemy, lecz od tego, na ile głęboko potrafimy wniknąć w jego subiektywny świat znaczeń (Szewczuk 1972). W przytoczonym opracowaniu Straś-Romanowska pisze dalej, iż:

Spengler twierdzi, że rozumienie należy raczej do kategorii stanów umysłu czy postaw konwersacyjnych (*conversational attitude*), umożliwiających ogólną ocenę postępowania osoby z punktu widzenia jej osobistych kryteriów odpowiedzialności, a nie do kategorii czynności rozumowania (Straś-Romanowska 1992, s. 30).

Rozumienie dotyczy przede wszystkim wyboru (ściślej – powodu) subiektywnej reakcji uzasadniającej wybór, zwłaszcza wybór moralny (*moral choice*), nie zaś praktycznego działania, u którego podstaw leży wyćwiczona umiejętność czy racjonalność związana z intelektem, a więc z takimi umiejętnościami, jak rozumowanie, przewidywanie, kalkulowanie. Jest więc rozumienie swoistym przypisywaniem (*ascription*) odpowiedzialności za wybór działania, nie zaś opisywaniem (*discription*) mechanizmu działania... (Straś-Romanowska 1992, s. 31)

4. Model hermeneutyczno-historyczny

Drugi sposób ujmowania procedury rozumowania zwany jest hermeneutyczno-historycznym. Badania heurystyczne to zestawienie opisów, które stanowią wyjaśnienie dynamiki struktur rzeczowych w sytuacji; kończy je kreatywna synteza. Badacz, poza opisami narracyjnymi, poszukuje odczuć wewnętrznych, wewnętrznego przeżycia. Rzadko wykazuje się jeden przykład albo sytuację, aby zobrazować przeżycia. Kończy się to ogólnym opisem. Współbadacz niknie w procesie interakcji i analizy strukturalnej.

Prekursorem tego modelu był M. Weber. Rozumienie opiera się w nim na założeniu racjonalności człowieka. Oznacza to przyjęcie tego, że działania jednostki wynikają z jej wiedzy, systemu wartości (sensów) i są nastawione na realizację określonych, świadomie przyjętych celów. Rozpoznanie związku między wiedzą podmiotu, porządkiem jego wartości a działaniem jest swoistym wyjaśnianiem polegającym na strukturalizowaniu rzeczywistości podmiotowej i czynieniu jej przez to zrozumiałą, dlatego ten typ rozumienia nazywany jest instrumentalnym lub wyjaśniającym (Straś-Romanowska 1992, s. 30).

Łatwo dostrzec, że obydwa podejścia mają cechy wspólne, dotyczą w istocie ustalania związku między przebiegiem działania podmiotu a sensem tkwiącym u jego podstaw, tyle że ma ono charakter czynności racjonalnej, opartej na zasadach logiki i – jak zauważa J. Kmita (1977) – rozumienie jest w tym ujęciu po prostu jedną z postaci wyjaśniania dedukcyjnego. Psychologia rozumienia oczekuje na swoje odkrycie problematyki, oczekuje badań i wyjaśnień wielu odczuwanych tylko aktualnie prawidłowości.

Metoda hermeneutyczna to metoda interpretowania i rozumienia tekstów oraz dokumentów prezentujących różne procesy życiowe, w tym także te ujmowane w perspektywie historycznej. Warto zauważyć za W. Diltheyem, iż jest to metoda refleksji i rozumienia zjawisk i faktów. W rzeczywistości wychowawczej występują fakty i procesy psychiczno-duchowe, które jakże często wymykają się wyjaśnieniu przyczynowemu. Konieczne jest objaśnienie ich znaczenia i sensu prowadzącego do zrozumienia czegoś ludzkiego.

5. Model fenomenologiczny

Trzeci sposób metodologicznej interpretacji problematyki badań wartości w pedagogice dotyka fenomenologii⁴. To koncepcja zakładająca, że podstawowym naszym kontaktem z rzeczywistością jest doświadczenie wewnętrzne. Jest ONO w nas, jest człowiekowi dane, jest więc podmiotowe. Cechą owego doświadczenia jest wolność, czyli osobiste prawo doświadczenia według zbioru cech mieszczących się w pojęciu JA. Doświadczenie jest zatem indywidualne, osobiste, jest fenomenem ludzkiego poznania podmiotowo-przedmiotowego. Korrespondują te tezy ze wskazaną wcześniej koncepcją przestrzeni aksjologicznej jako swoistego fenomenu funkcjonowania człowieka w świecie wartości.

Metoda fenomenologiczna zwraca uwagę na znaczenie zjawisk dla wyjaśniania „konkretów życia”. Jest ona użyteczna w „podejmowanych wysiłkach na rzecz” wydobywania oraz ukazywania sensu i znaczenia poszczególnych zjawisk. Wychodząc od opisu oddającego stan rzeczy, prowadzi do zrozumienia istoty rzeczy, „do sedna zjawiska. Idąc ponad bezpośrednie dane badań empirycznych, metoda ta usiłuje ująć podstawowe struktury, znaczenie i sens procesu wychowania” (Nowak 2000, s. 63).

Fenomenografia jest praktyczną egzemplifikacją i zastosowaniem fenomenologii. Ich wspólną podstawą jest uznanie za przedmiot badań ludzkiej świadomości i obecnych w jej ramach form doświadczenia podmiotu.

Sposób nadawania znaczeń zjawiskom, pojęciom, jest związany z jednostkową wiedzą o świecie, a zarazem charakteryzuje kulturowy kontekst zjawiska, to, co ludzi różni, to właśnie odmienność w postrzeganiu rzeczywistości i nadawaniu jej pojęciowego kształtu.

Chociaż fenomenografia budowana jest na podstawowych tezach fenomenologii, zawiera znaczne różnice w stosunku do swej filozoficznej odpowiedniczki. Przede wszystkim w badaniach

⁴ Fenomenologia (gr. *phainomenon* – ‘to, co się zjawia, pokazuje’ + *logos* – ‘słowo, nauka’). Dla I. Kanta (1724–1808) nauka o fenomenach była przeciwstawiana wiedzy o „rzeczach w samym sobie”. Dla W.G.F. Hegla (1770–1831) była to nauka o fazach rozwojowych świadomości. Dla E. Husserla (1859–1938) był to jeden ze współczesnych kierunków filozofii nastawiony na badanie istoty zjawisk. W Polsce – R. Ingarden. Fenomenologia stanowiła inspirację dla ukształtowania się egzystencjalizmu (zwłaszcza M. Heideggera), wywarła wpływ na wszystkie ważniejsze kierunki filozoficzne XX w. oraz na sposoby badania zjawisk kulturowych (m.in. sztuki, religii).

fenomenologicznych badacz poddaje analizie własną świadomość, która w założeniu stanowi wierne odbicie rzeczywistości, z kolei w fenomenografii przedmiotem poznania staje się świadomość innych (Szkudlarek 1997, s. 186).

Warto zauważyć, że cechą metody fenomenologicznej jest to, iż opisujący:

(...) nie jest do końca pewny do czego jego opis może doprowadzić, co z niego wyniknie, jaki sens ukaże mu się po momencie analizy tego, co zapisał, a tym mniej, jaki sens wydobędzie czytający. Mówić o „zjawisku wychowania” jako „fenomenie wychowania” lub o „fakcie wychowania” oznacza przywoływać zdarzenia występujące w wychowaniu i widzieć możliwość ujmowania ich i określania przy pomocy analizy racjonalnej lub naukowej (Szkudlarek 1997, s. 186).

BADANIA DOTYCZĄCE PROCESÓW WPROWADZANIA W ŚWIAT WARTOŚCI

Trudności w badaniach procesów wprowadzania w świat wartości jest wiele. Wynikają one z istoty samych wartości. Ujawniają się one już na etapie projektowania narzędzi i metod badań. O tym najlepiej świadczą stosowane narzędzia badań na każdym z etapów procesu dochodzenia do dojrzałości aksjologicznej (Furmanek 2006b, s. 75–91).

W badaniach orientacji poznawczych w świecie wartości szczególną rolę odgrywa wrażliwość na wartości, umiejętność wyróżniania poszczególnych wartości z tła aksjologicznego czy z przestrzeni aksjologicznej, nazywanie poszczególnych wartości oraz wskazywanie na ich podstawowe cechy i relacje, w jakich pozostają z innymi wartościami.

Badania poszczególnych nazw wartości obejmują badanie znajomości, a dalej także: poczucia rozumienia wartości; rozumienia danej wartości w kontekście (poznawczym bądź emocjonalnym) innych pojęć występujących w sądach; rozumienia treści pojęcia wartości w konfrontacji z odpowiednią dla niej antywartością (prawda – kłamstwo, fałsz). Czy w tym przypadku możemy się posługiwać metodami skalowania, w tym skalami dyferencjału semantycznego?

Badania procesu internalizowania wartości jako procesu przyjęcia i zaakceptowania wartości wiążą się z kompetencjami człowieka do autorefleksji. Jednocześnie, tylko pod warunkiem, że wartość zostanie zaakceptowana, możliwe jest dalsze jej funkcjonowanie. W przypadku braku akceptacji wartość jest po prostu odrzucana.

Badania procesu uczenia postępowania według wartości (preferowania i stosowania wartości) obejmują ćwiczenia w stosowaniu wartości w różnorodnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych – to droga do realizacji celów omawianego etapu procesu wprowadzania wychowanka w świat wartości. Oczywiście jest stwierdzenie, że wychowanek na terenie szkoły powinien żyć i stosować wartości, jakie będą dla niego istotne w życiu dorosłym. Muszą one stano-

wić ideę pedagogiczną przenikającą programy i działania pedagogiczne wszystkich osób zaangażowanych w procesy pedagogiczne (od woźnego do dyrektora szkoły). Jednocześnie spostrzeżenie to wskazuje, iż badania wartości w procesach pedagogicznych muszą stosować metodologię badań systemowych.

Badanie funkcjonowania wartości w życiowej aktywności wychowanków to badanie doświadczeń i procesów poznawania wartości. Doświadczenie wartości nie jest beznamiętnym ujmowaniem poznawanego obiektu, lecz zajmowaniem postawy wobec osób, rzeczy i zdarzeń zdominowanych przez akty uczuciowe. W aktach tych odnosimy się do czegoś ze względu na rozpoznaną wartość, w wyniku czego świadomość emocjonalna obiera właściwą postawę.

ZAKOŃCZENIE

Oto niektóre wspólne cechy badań prowadzonych w perspektywie pedagogiki wartości:

1. Uznanie wartości za ważną kategorię nauk pedagogicznych, w aspekcie nauk pedagogicznych zorientowanych zarówno teoretycznie, jak i praktycznie.
2. Uznanie znaczenia poznawczego projektów badań jakościowych i ich metodologii, badania dotyczą bowiem człowieka jako osoby, do której nie można dotrzeć przez pomiary ilościowe.
3. Poszukiwanie sensu, esencji przeżyć, dochodzenie do ich zrozumienia, a nie tylko dokonywanie pomiarów i poszukiwanie wyjaśnień. Uznanie danych wywiedzionych z analizy za rzecz konieczną jako dowód w badaniach naukowych; dążymy do zrozumienia zachowania ludzi.
4. Koncentracja na całości doświadczenia, a nie na wyodrębnionych jego obiektach czy wątkach. Może temu służyć metodologia badań systemowych.
5. Stosowanie paradygmatu polimetodyczności badań. Uzyskanie opisów doświadczenia w pierwszej osobie w trakcie nieformalnych i formalnych pomiarów i wywiadów.
6. Formułowanie pytań i problemów, które odzwierciedlają zainteresowanie, zaangażowanie i osobiste oddanie badacza.
7. Ujmowanie przeżycia i postępowań jako scalonej i nierozłącznej sytuacji podmiotu i przedmiotu, części i całości.

W badaniach wartości w pedagogice z powodzeniem stosuje się szereg różnorodnych metod oraz konstruuje się narzędzia odpowiadające specyfice przedmiotu badań. Zwrócę w tym miejscu uwagę na dwie ich grupy. Metody dialektyczne przydatne są zwłaszcza w tych problemach badań pedagogicznych, w których interesują nas wpływy rozmaitych czynników na treść i procesy wy-

chowania. Można dzięki refleksji obejmującej przeciwstawne sobie bieguny dochodzić do pełniejszej syntezy. Kolejne są metody witalistyczne w wersji autorskiej R. Guardiniego, którą omawia i proponuje do stosowania w badaniach pedagogicznych M. Nowak (2000).

BIBLIOGRAFIA

- Chlewiński Z. (1979), *Człowiek. Struktura psychiczna*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin: KUL.
- Cichoń W. (1987), *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Furmanek W. (1995), *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie (wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Furmanek W. (2006a), *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice*, [w:] W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2006b), *Wartości w pedagogice. Wybrane problemy metodologiczne*, [w:] W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2006c), *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Furmanek W. (2007), *Praca jako wartość w pedagogice współczesnej*, [w:] W. Furmanek (red.), *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, Rzeszów–Warszawa: Wydawnictwo UR, IBE.
- Furmanek W. (2010), *Przedmiot badań we współczesnej pedagogice pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 1.
- Furmanek W. (2013), *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2015), *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio”, nr 2.
- Gajda J. (2000), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Galarowicz J. (2000), *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kmita J. (1977), *Metodologia humanistyki*, [w:] R. Mierzejewski (red.), *Podstawy naukoznawstwa. Wybór tekstów*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kuczyński J. (1979), *Homo creator*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kunowski (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowak M. (2000), *Problemy pedagogiki otwartej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popielski K. (1987), *Człowiek – pytanie otwarte*, Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL.
- Pszczołowski T. (1978), *Praca człowieka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sprawozdanie z XXV Jubileuszowego Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, Ustroń, 2–4 luty 2015 roku, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13827/1/SE_35_2015_z%20zycia_naukowego_Joanna_Lukasik.pdf [dostęp: 10.09.2016].
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Suchodolski B. (1980), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. (red.) (1976), *Pedagogika*, wyd. 4, Warszawa: PWN.
- Szewczuk W. (1972), *Wielki spór o psychikę. Psychologia na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa: PWN.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania”, nr 13.
- Wojtyła K. (1969), *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.

Inne prace dotyczące omawianej problematyki

- Chafas K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Jedność*, Lublin-Kielce: Jedność.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Denek K. (2003), *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Furmanek W. (2002), *Edukacja wobec poliparadygmatyczności nauk o niej*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk o niej i społeczeństwa*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Furmanek W. (2003), *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Furmanek W. (2005), *Humanistyka współczesna a pedagogika*, [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Pedagogika wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2008), *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Furmanek W. (2010), *Cechy pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy (inspiracje kardynała Stefana Wyszyńskiego)*, [w:] L. Marszałek, A. Solak (red.), *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Furmanek W. (2010), *Praca człowieka w perspektywie wartości. Refleksje z lektury książek prof. Z. Wiatrowskiego*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 1.
- Furmanek W. (2013), *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio”, nr 1.
- Furmanek W. (2013), *Godność obiektem badań nauk humanistycznych*, [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2013), *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka (z aksjologicznego punktu widzenia)*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Furmanek W. (2013), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, „Annales UMCS. Sectio J”, t. 26, DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2013.26.1-2.11>.
- Gałdowa M.A. (1990), *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 33, nr 1.
- Goryńska-Bittner B., Stępień K. (2000), *Wprowadzenie do etyki zawodowej*, Poznań 2000: Wydawnictwo „eMPI2”.
- Gurycka A. (1979), *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krasnodębski Z. (1986), *Rozumienie ludzkiego zachowania*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kreutz M. (1962), *Metody współczesnej psychologii*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2006), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lipiec J. (1997), *Człowiek i wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Matyjas B., Ratajek Z., Trafiałek E. (1997), *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stańczyk P. (2013), *Człowiek, wychowanie, praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Straś-Romanowska M. (2010), *Badania ilościowe vs jakościowe. Pytanie o to samo psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 13, nr 1.
- Straś-Romanowska M. (red.) (1995), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska M. (red.) (2000), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Styczeń T. (1983), *Człowiek w ujęciu Jana Pawła II podstawową dyrektywą programowania pracy Instytutu Jana Pawła II*, „Przegląd Uniwersytecki” (2 grudnia).
- Śliwowski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tischner J., Jedliński R. (2001), *Praca jako wartość*, Warszawa: Fundacja Opoka.
- Uchnast Z. (1983), *Hermeneutyczna orientacja w psychologii osobowości*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Wołoszyn S. (1977), *Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć?*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Wyszyński S. (2001), *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*, Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego Soli Deo, Pax.

SUMMARY

Raising the question of what is the essence of the humanities we pay attention to the importance of differentiation of two models of reality learning. Humanistic cognition, using valuation through the interpretation, leads to the understanding of humanities phenomena (including axiological phenomena) which are interesting for the researcher. Model of understanding knowledge, which is complementary (and complementary) to the explanatory model, assumes the need to take as the basis the way to discover the world of meanings, the world of multiple values, independent investigation and dialogical agreement, which defines the intentionality of the behaviour of the entity. Personal behaviour gains the status of the proceedings because of intentionality. The study of values in work pedagogy needs to be focused on the person and its model, and, in addition, on the procedures of understanding knowledge, including intuitionism, phenomenology and hermeneutics model.

Keywords: methodological model; person; action; phenomenology; hermeneutics