ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN — POLONIA
VOL. V, 1 SECTIO J 1992

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Teorii Wychowania

Mieczysław ŁOBOCKI

Moralne aspekty badań pedagogicznych

Moral Aspects of Pedagogical Studies

Nie jest przesadą stwierdzenie, iż pracownicy naukowi — podobnie jak inne grupy zawodowe — wykazują zróżnicowany poziom moralny w wykonywaniu swego zawodu. Istnieje jednak realna możliwość ulegania przez nich różnym formom sprzeniewierzania się obowiązującym normom etyki zawodowej czy — inaczej wyrażając się — normom etosu naukowego, stanowiącego „zabarwiony emocjonalnie zespół wartości i norm uważanych za obowiązujące ludzi nauki" (R. K. Merton 1973). Składają się na nie, zgodnie z przypuszczeniem Mertona, cztery cechy moralności naukowej: uniwersalizm (tj. obiektywizm, bezstronność, niezależność), zorganizowany sceptycyzm (czyli krytycyzm wobec głoszonych idei), wspólna własność wiedzy naukowej (tzn. „komunizm") i bezinteresowność (czyli poznanie świata nie dla zysku, lecz zaspokojenia własnej ciekawości) (Merton 1982). B. Barber do wymienionych cech dołącza jeszcze dwie: racjonalność, tj. dążność do jasnego, ścisłego, spójnego i logicznego wywodu naukowego oraz neutralność emocjonalną, a więc unikanie w opisie naukowym wyrażania osobistych emocji, wzruszeń i preferencji (Barber 1962).

W wyniku badań przeprowadzonych w Polsce na temat etosu naukowego okazało się, iż badani naukowcy doceniają takie obowiązujące ich wartości i normy, jak uczciwość i rzetelność naukową, uniwersalizm, krytycyzm i sceptycyzm, skromność naukową, bezinteresowność i dbałość o poprawność metodologiczną (warsztatową) poczynań naukowo-badawczych (30,1% wszystkich badanych). Podkreślają też ogólne wartości i normy moralne świadczące o postawie uczonego jako człowieka. Zaliczają do nich uczciwość, rzetelność, tolerancję, brak oportunizmu, odwagę oraz prawość i moralność (23,3%). Na trzecim miejscu wymieniają cechy naukowca określające jego kompetencje zawodowe, jak posiadany przez niego zasób wiedzy, fachowość, pracowitość,

dokładność, dociekliwość, zamiłowanie i entuzjazm dla wykonywanego zawodu, talent, zdolności, inteligencja i unikanie „łatwizny" naukowej (19,2%). W mniejszym stopniu — w porównaniu z poprzednimi wartościami i normami — eksponuje się te, które kreują naukę jako działalność poznawczą (13,2%), określają wzory interakcji wewnątrz środowiska naukowego (7,1%) i postawy naukowców wobec rzeczywistości społecznej (6,7%) (B. Post 1985, s. 215-217).

Jak wynika z zasygnalizowanego tu rejestru wartości i norm składających się na etos pracowników naukowych, stawiane im wymagania są bezsprzecznie wysokie, ale — jak śmiem twierdzić — na pewno niewygórowane. Wprawdzie sprostanie tym wymaganiom nie należy do zadań łatwych, jednak jest ono w pełni opłacalne i stanowi konieczny warunek osobistego rozwoju naukowca, a co za tym idzie — gwarantuje niezawodny postęp w uprawianej przez niego dyscyplinie naukowej. Istnieje na ogół zgodność opinii co do tego, iż wymienione wartości i normy stanowią istotne kryteria oceny i weryfikacji działalności naukowo-badawczej łącznie z jej końcowymi rezultatami. „Wyznaczają i regulują wzory zachowań charakterystyczne dla członków zbiorowości naukowych" (Post 1988, s. 143).

Nie ma również przesady w powiedzeniu, iż rozwój nauki jest wprost proporcjonalny do stopnia przestrzegania w niej wymagań postulowanych w etyce zawodowej naukowców, a więc — najogólniej wyrażając się — reprezentowanego przez nich poziomu moralnego. Dzieje się tak zwłaszcza, jak się wydaje, w naukach społeczno-humanistycznych, do których należy także pedagogika. Dlatego też nie jest bez znaczenia znajomość niektórych przynajmniej aspektów moralnych związanych z działalnością naukowo-badawczą pedagogiki. Są one przedmiotem niniejszego artykułu, w którym omawia się kolejno: zagadnienie naczelnego celu badań pedagogicznych, wiarygodność i kompetencje badacza, konieczność nawiązywania przez niego stałej łączności z praktyką pedagogiczną oraz zobowiązania, jakie zaciąga on wobec osób badanych.

POSZUKIWANIE PRAWDY GŁÓWNYM CELEM BADAŃ

Niebagatelnym aspektem moralnym badań pedagogicznych jest przygotowywanie się do nich, przeprowadzanie ich i opracowanie otrzymanego materiału badawczego z pełną świadomością badacza o naczelnym celu wszelkich badań naukowych czy w ogóle jakiejkolwiek działalności naukowej. Celem takim, podkreślanym od wieków, jest poznawanie prawdy, czyli ujawnianie w miarę obiektywnego stanu rzeczy i to bez względu na przykre następstwa, jakie może ono spowodować w życiu badacza. Chodzi tu zarówno o odkrywanie, jak i głoszenie prawdy naukowej. Szczególnie upowszechnianie jej naraża niekiedy badacza na poważne przykrości i brak rozumienia. Toteż wymaga niejednokrotnie wyjątkowej odwagi cywilnej i samozaparcia.

Głoszenie prawdy jest wyrazem nie tylko odwagi, lecz niekiedy także prawdziwego męstwa, a nawet bohaterstwa. Wystarczy przypomnieć choćby tragiczny los Sokratesa i po części Galileusza oraz dramaty wielu uczonych naszych czasów. Uczeni ci dla prawdy wyrzekali się kariery, awansu i innych form uznania publicznego. Pozostawali oni w zapomnieniu i na uboczu, aby ocalić swą tożsamość i nie poddawać się opłacanej tendencyjności lub głosić określone hasła na tzw. zamówienie społeczne, nie mające żadnego związku z nauką i postawą naukowca.

Odkrywanie czy poszukiwanie prawdy i zarazem jej głoszenie jest jedynie słuszną drogą zarówno z naukowego, jak i moralnego punktu widzenia. Tylko w ten sposób badacz może pozostać w zgodzie z pełnioną przez siebie zawodową rolą naukowca. „W pełnieniu tej roli [...] nie może pozwolić sobie na kompromisy, polegające na mówieniu nieprawdy czy półprawdy, gdyż właściwe pełnienie roli zawodowej uczonego jest jego obowiązkiem moralnym" (S. Nowak 1985, s. 474 i n.). Tego oczekuje od niego nauka i szerokie kręgi społeczne, które zazwyczaj mu zawierzają. Tym większą więc ponosi odpowiedzialność moralną za własny wkład w poszukiwanie prawdy i jej upowszechnianie.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż pomimo najbardziej nawet konsekwentnych i bezkompromisowych dążeń badacza do prawdy nie jest on w stanie wykazać prawdziwość wielu głoszonych twierdzeń w sposób niezawodny. Można więc mówić o różnych stopniach prawdziwości twierdzeń naukowych. Ma to szczególną wymowę w badaniach pedagogicznych, za pomocą których pragnie się udowodnić niekiedy zbyt ogólnie sformułowane hipotezy, wymykające się wszelkiemu empirycznemu sprawdzeniu.

Ponadto pedagogika obfituje w twierdzenia, które trudno byłoby oceniać w kategoriach prawdy lub fałszu. Należą do nich zwłaszcza twierdzenia przyjmowane na mocy raczej wiary czy wewnętrznego przekonania niż w wyniku poszukiwań badawczych. Takim twierdzeniem jest na przykład założenie, iż dziecko jest z natury dobre lub złe, albo upatrywanie przyczyn zachowania człowieka wyłącznie według paradygmatu behawiorystycznego, psychoanalitycznego czy też założeń psychologii humanistycznej. Uczciwość naukowca nakazuje, aby nie mówił o „prawdzie" tam gdzie jej nie ma, gdzie zakładana jest ona życzeniowo lub wynika jedynie z jego głębokiego przeświadczenia, co nie jest wystarczającym kryterium prawdziwości wyznawanych przez niego poglądów.

Głównym zadaniem naukowca czy badacza jest poszukiwanie prawdy, nie zaś składanie deklaracji na rzecz gołosłownych twierdzeń, nie mających nic wspólnego z nauką. Tymczasem szeroko pojęta praktyka badawcza w zakresie pedagogiki dostarcza niemało dowodów na to, iż zamiast dawania świadectwa prawdzie i uporczywego jej poszukiwania realizuje się niejednokrotnie tzw. zamówienie społeczne na z góry oczekiwane wyniki. Badania tego typu mają „naukowo" potwierdzić słuszność określonych dyrektyw, uznawanych z góry za

uzdrowieńcze remedium na niezadowalający stan rzeczy w oświacie i wychowaniu. Zapomina się tu lub — co gorsza — nie dopuszcza się do świadomości słusznego przekonania, iż „do nauki przychodzi się z pytaniam, a nie gotowymi odpowiedziami" i że dla „skutecznej przemiany rzeczywistości społecznej (w tym także pedagogicznej — przyp. M. Ł.) przydatna jest tylko wiedza prawdziwa" (S. Nowak 1985, s. 477).

Oczywiście na sposób wykorzystania wiedzy badacz ma na ogół niewielki wpływ. O tym decydują przeważnie nauczyciele i wychowawcy oraz władze oświatowe. Niemniej jednak firmowane przez niego idee nie pozostają bez echa. Mogą — chociaż nie muszą — odegrać przynajmniej pewną rolę w usprawnieniu procesu nauczania i wychowania. Badacz powinien poczuwać się do współodpowiedzialności za panującą w oświacie i wychowaniu sytuację. Dlatego też nie wydaje się rozsądne i uzasadnione podejmowanie przez niego każdego tematu czy problemu.

Naczelnym celem działalności naukowej, co warto raz jeszcze podkreślić, powinno być poszukiwanie, odkrywanie i głoszenie prawdy. Wszelkie poczynania, które uniemożliwiają lub utrudniają spełnianie owej powinności, uwłaczają roli zawodowej naukowca. Łatwo bowiem spychają go na margines karierowiczostwa, klikowości, tendencyjności, zawiści. Jest też rzeczą znamienną, że poznawanie prawdy w sposób rzetelny, bezinteresowny podnosi prestiż naukowca w społeczeństwie. Nade wszystko autorytet naukowy tworzy się dzięki prawdziwie twórczym i odważnym dokonaniom, podporządkowanym poszukiwaniu prawdy w określonej dyscyplinie naukowej.

WIARYGODNOŚĆ I KOMPETENCJE BADACZA

Ważnym aspektem moralnym badań pedagogicznych jest zagadnienie wiarygodności i kompetencji badacza, jego rzetelnej wiedzy z zakresu metodologii i fachowych umiejętności praktycznego jej wykorzystania dla celów badawczych. Nie jest więc wiarygodnym badaczem ten, kto przystępuje do badań bez uprzedniego przestudiowania lub znajomości podstawowych zagadnień metodologicznych. Nie może on np. nie wiedzieć, że istnieje wyraźny priorytet problemu badawczego przed sposobami jego rozwiązywania. W odwrotnym przypadku, tj. dopracowywania lub wręcz naginania problemu do gotowej metody mamy nierzadko do czynienia z badaniami pseudonaukowymi, które odznaczają się na ogół znikomym stopniem trafności i rzetelności. Badaniami są one tylko z nazwy i niczego nie wnoszą do ogólnego dorobku nauki.

Istotna jest też znajomość rodzajów i problemów badawczych oraz tzw. operacjonalizacji badanych zmiennych, a także znajomość etapów i typów badań pedagogicznych oraz niezbędnego w nich pomiaru łącznie z możliwymi jego błędami i nadużyciami. Niebagatelny wydaje się dobór i konstruowanie

metod i technik badawczych stosownie do sformułowanego uprzednio problemu badawczego i hipotez roboczych. Nieuczciwe jest dobieranie lub konstruowanie sposobów badań, które wyraźnie wybiegają poza nasze kompetencje zawodowe. Do tego rodzaju metod i technik należą nierzadko testy inteligencji i osobowości, jak np. test Wechslera, Ravena, Rorschacha i Marraya, a także psychologiczna analiza wytworów dziecięcych w formie ekspresji plastycznej i werbalnej.

Z powodu niekompetencji, jaka może być udziałem badań pedagogicznych, należy poważnie rozważyć fakt, czy naukowiec ma prawo korzystać z badań „drugiego" obiegu. Są to zwykle badania przeprowadzane wprawdzie z inicjatywy uczonego i za jego przyzwoleniem, lecz nie przez niego samego, a często przez osoby mało kompetentne, czy wręcz zupełnie nieuprawnione do przeprowadzania badań naukowych. Zwykle też osoby te pozostają z nim jednocześnie w stosunkach zależności służbowej. Owa zależność zapewnia wykonanie zleconego im zadania. Praktyka tego rodzaju budzi wiele zastrzeżeń, pomimo że obecnie staje się ona coraz powszechniejsza, szczególnie w badaniach typu sondażowego i eksperymentalnego. Badania takie pozbawione są minimum kontroli co do obiektywności zgromadzonego z ich pomocą materiału badawczego, toteż bezkrytycznie niemal przyjmuje się robioną w pośpiechu sprawozdawczość z badań. Jest ona często przygotowywana na zamówienie i według ściśle sformalizowanych zaleceń. Nie ma tu więc na ogół miejsca na samodzielne przemyślenia, krytyczny osąd otrzymanych wyników i głębsze zaangażowanie w pracy nad badanym problemem. Prowadzona w ten sposób sprawozdawczość pozwala na sprzeniewierzanie się wartościom i normom, składającym się na etos pracownika naukowego. Niektórzy badacze uszczypliwie podkreślają, że na tego rodzaju badania zdobywają się etatowi pracownicy nauki, ale nie naukowcy autentyczni. Twierdzą oni, że nauki nie wystarczy uprawiać, lecz także należy się jej poświęcić, czyli są zdania, aby pracować naukowo nie tyle na zamówienie, ile z potrzeby zaspokajania własnej ciekawości. Istotne są również korzyści materialne, jakie zapewnia osoba lub instytucja zamawiająca badania na określony temat. Ważne jest jednak, aby o podejmowaniu badań decydowały ostatecznie motywy poznawcze, a nie wyłącznie względy finansowe lub zwykła tylko lojalność wobec projektodawcy badań.

Wiarygodność traci również ten badacz, który przywłaszcza sobie cudzą wiedzę, nie przyznając się do tego (np. w formie cytatu lub odnośnika) i przekazuje ją jako wynik osobistych przemyśleń lub badań. Istnieją również częste przypadki powoływania się bezpośrednio na literaturę w językach obcych, podczas gdy korzysta się z niej pośrednio za pomocą np. tłumaczeń lub relacji o zawartych w niej problemach w publikacjach rodzimych. Zapomina się o tym, iż wiarygodność nakazuje powoływanie się również na te publikacje, które były bezpośrednim źródłem otrzymanych informacji lub inspiracji własnych pomysłów, koncepcji czy teorii. Całkowicie zaś niweczące wiarygodność naukowca jest przyznawanie się do autorstwa artykułu lub komunikatu naukowego przy

znikomym lub żadnym udziale w ich powstaniu. Znane są również przypadki dopisywania kogoś do autorstwa z motywacji koleżeńskiej lub na zasadzie wzajemnych świadczeń. Praktyka taka godzi nie tylko w dobre imię nauki, lecz zasługuje również na miano czynu w pełni niegodziwego, który nie tylko gratyfikuje umyślną bezczynność, ale także świadomie wprowadza w błąd czytelnika danej publikacji.

Z wiarygodnością pracownika naukowego kłóci się także podejmowanie przez niego problemu na którym się nie zna. Podobnie niemoralny wydaje się nadmierny pośpiech w rozpoczynaniu i finalizowaniu badań, gdy warunki wewnętrzne i zewnętrzne badacza jeszcze na to nie pozwalają. To samo można powiedzieć o pochopnym upowszechnianiu wyników badań o wątpliwej wartości poznawczej, jak również o formułowaniu wniosków końcowych z badań w kategoriach stwierdzeń bezwarunkowych, pomimo niedoskonałości warsztatu badawczego jakim się posłużono.

Szczególnym warunkiem wiarygodności i kompetencji badacza jest liczenie się z dotychczasowym dorobkiem badań nad interesującym go problemem. Ma on wówczas możliwość weryfikowania i wzbogacania swych przemyśleń w świetle przeprowadzanych badań lub dostępnych mu publikacji naukowych. Chodzi tu zarówno o pozycje w języku ojczystym, jak i w językach obcych. Stąd też słusznie podkreśla się konieczność znajomości przez pracownika naukowego co najmniej dwóch języków obcych. Ważne jest bowiem, aby mógł on samodzielnie korzystać z tekstów obcojęzycznych. Pozwala to na dobrą orientacją w całokształcie wiedzy o zasięgu światowym tak niezbędnej w każdej działalności naukowej.

ŁĄCZNOŚĆ Z PRAKTYKĄ PEDAGOGICZNĄ

Nawiązywanie przez badacza stałej łączności z praktyką pedagogiczną bywa nie tylko koniecznym wymogiem metodologicznym, lecz również stanowi jedno z przewodnich kryteriów moralnych działalności naukowej. Twórcze uprawianie pedagogiki jako nauki w dużej mierze praktycznej nie jest możliwe w oderwaniu od faktów, zjawisk i doświadczeń związanych z procesem wychowania i nauczania w naturalnych warunkach życia. Brak częstego kontaktu pracownika naukowego z codzienną praktyką pedagogiczną wyobcowuje go z zakresu spraw najbardziej doniosłych zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Niemożliwością jest rozwijanie przydatnej praktyce wiedzy o wychowaniu i nauczaniu bez nawiązywania bezpośredniej łączności z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami, wychowawcami i nauczycielami. Niejednokrotnie okazuje się, że nawet dorywcze kontakty z nimi mają niekiedy większą nośność w sensie zrewidowania własnych poglądów pedagogicznych niż zapoznanie się z najnowszą lekturą na temat interesującej nas problematyki wychowawczej.

Naukowiec zajmujący się pedagogiką ma prawo do postulowania całkowicie oryginalnych rozwiązań w dziedzinie poczynań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Nie wolno mu jednak lekceważyć opinii nauczycieli, uczniów. W tym celu zmuszony jest on do konfrontacji zaproponowanych poczynań dydaktyczno-wychowawczych z konkretnymi warunkami życia szkolnego. Trzeba liczyć się z faktem, iż nie zawsze to, co z punktu widzenia czystej teorii lub logiki jest poprawne, musi także sprawdzać się w praktyce.

Dlatego słuszne jest założenie, iż w sprawach wychowania i nauczania udanymi doradcami naukowca zajmującego się pedagogiką mogą być i są niejednokrotnie również rodzice, wychowawcy i nauczyciele, chociaż nie zawsze są oni doradcami w pełni kompetentnymi. Mając jednak bogatą praktykę w pracy z dziećmi i młodzieżą są w stanie ustosunkować się do różnych twierdzeń teoretycznych i postulatów praktycznego oddziaływania. Wydawane przez nich oceny są często stronnicze, ale i to ma dla naukowca kapitalne znaczenie. Pozwala mu bowiem ustrzec się od zgłaszania propozycji nierealnych lub wyzwalających przesadny opór praktyków. Poza tym dzięki kontaktom z nimi posiadana przez niego wiedza — zwłaszcza ta na wysokim poziomie ogólności — staje się bardziej zrozumiała i ma szansę na coraz większą jej konkretyzację. Nade wszystko zaś kontakty takie umożliwiają pracownikom nauki zachowanie równowagi między oderwaną od życia teorią a konwencjonalną i nierzadko stereotypową praktyką pedagogiczną.

Nietrudno również dostrzec tu różnorakie korzyści, jakie płyną dla praktyków z nawiązywania łączności z naukowcami. Stwarza to praktykom dobrą okazję do zapoznania się z najnowszymi tendencjami nauk pedagogicznych, pozwala im na poczucie użyteczności w rozwoju teorii wychowania i nauczania, a tym samym jest swoistym aktem dowartościowania — tak niezbędnego szczególnie w zawodzie nauczycielskim. Obie strony są więc moralnie zobowiązane do wzajemnej współpracy. Współpraca taka jest uzasadnioną nadzieją na oczekiwane zewsząd przemiany i przeobrażenia zarówno w dziedzinie teorii, jak i praktyki pedagogicznej.

ZOBOWIĄZANIA WOBEC OSÓB BADANYCH

Szczególnym aspektem moralnym badań pedagogicznych są zobowiązania, jakie zaciąga badacz wobec osób badanych. Zobowiązany jest on przede wszystkim do wyjaśnienia im podstawowego celu badań i sposobu wykorzystania ich wyników oraz uzyskania pełnej zgody na osobisty udział w badaniach. W przypadku niespełnienia tego rodzaju zobowiązań zachodzi niebezpieczeństwo nieposzanowania podmiotowości osób badanych, a nawet niekiedy — w ich osobistym odczuciu — jawnego nimi manipulowwania. Nikt nie lubi wykonywać zadań, co do sensowności których nie jest osobiście przekonany. Narzucone

zadania realizuje się przeważnie niedbale i niechętnie. Stwarza się wówczas jedynie pozory prawidłowego wykonania z niepowetowaną szkodą dla celu, jakiemu mają one służyć. Stąd też osoby, które nie rozumieją głębszego sensu swego udziału w badaniach i nie akceptują ich wewnętrznie, są na ogół niewiarygodnym źródłem informacji.

Ujemny wpływ na rzetelność i wiarygodność gromadzonego materiału badawczego może mieć nadmierne wkraczanie w sferę intymności osób badanych. Dzieje się tak, gdy badacz domaga się od nich dzielenia swym prywatnym życiem, w tym zwłaszcza odsłaniania wstydliwych dla nich stron własnego funkcjonowania w rodzinie, szkole czy zakładzie pracy. Pod tym względem badacz staje niejednokrotnie przed trudnym zadaniem. Granice bowiem odczuwanej przez ludzi intymności są różne i bardzo płynne. To, co dla jednego oznacza naruszanie lub gwałcenie jego prywatności, dla drugiego może okazać się sprawą zupełnie normalną (T. Szustrowa 1987, s. 69). Względy moralne nakazują sprawdzać, czy zastosowane metody badań nie godzą w sferę intymną osób badanych.

Należy również zastanowić się, czy osobom badanym nie przysługuje prawo — tam, gdzie to możliwe — przynajmniej do jednorazowego kontaktu z uczonym, ponoszącym główną odpowiedzialność za przeprowadzane z jego poręki badania i opracowywanie ich wyników. Obecność jego podczas badań mogłaby z pewnością skłonić osoby badane do aktywniejszego uczestnictwa niż w przypadku pośrednictwa studentów lub asystentów. Bezpośredni jego udział wydaje się konieczny szczególnie w badaniach eksperymentalnych. Chodzi tu zarówno o kontrolę zmiennych niezależnych, czyli świadomie wprowadzanych innowacji pedagogicznych (tzw. czynników eksperymentalnych), jak i zmiennych zależnych czyli badań, wstępnych i końcowych. Naukowiec, który jedynie zleca tego rodzaju badania, przypomina lekarza leczącego pacjenta wyłącznie na podstawie symptomów chorobowych otrzymanych od domowników chorego, a więc bez zetknięcia się z nim i wnikliwej diagnozy lekarskiej, jaką może sam postawić na podstawie własnych badań. Myślę, że w porównaniu tym nie ma przesady. Ani bowiem lekarz, ani naukowiec nie są zwolnieni od odpowiedzialności moralnej za to, co robią. Nie można zatem wymagać więcej od lekarza niż pracownika nauki, zwłaszcza zaś naukowca zajmującego się problematyką rozwoju dzieci i młodzieży w procesie wychowania i nauczania.

Moralne względy przemawiają także za tym, aby w miarę możliwości udostępnić osobom badanym wyniki przeprowadzonych z ich udziałem badań, np. w formie łatwego w odbiorze doniesienia lub przynajmniej pewnego sygnału o przyszłym opracowaniu na dany temat. Istnieją ponadto inne jeszcze aspekty moralne badań pedagogicznych, o których nie wspomniano w niniejszym artykule. Należą do nich postulaty nakazujące między innymi:

1) stronienie od uprawiania pedagogiki w sposób doktrynersko fanatyczny lub przesadnie przeteoretyzowany;

2) wynoszenie wartości i norm o charakterze doraźnym ponad względy ogólnoludzkie i ponadczasowe;

3) traktowanie awansu naukowego jako ubocznego produktu poszukiwania prawdy, nie zaś jako celu samego w sobie;

4) nienarzucanie sposobu rozumienia podstawowych pojęć pedagogiki, czyli nieodmawianie innym różnych, czy nawet lepszych od siebie kompetencji naukowych;

5) nieośmieszanie sposobów i wyników cudzych badań, lecz polemizowanie z nimi raczej na zasadzie partnerstwa niż z pozycji próżnej wyższości;

6) poszanowanie osobistej godności zarówno osób przeprowadzających badania, jak i badanych.

Wszystkie przedstawione lub jedynie zasygnalizowane tu aspekty moralne badań pedagogicznych są na ogół zbieżne ze stawianymi pod ich adresem wymaganiami stricte metodologicznymi. Na tym właśnie polega wyjątkowa ranga owych aspektów moralnych, których uwzględnienie zapewnia badaniom pedagogicznym poczesne miejsce w pedagogice jako nauce o wychowaniu.

BIBLIOGRAFIA

Barber B., *Science and the Social Order*, New York 1962.

Merton R. K., *Science and the Social Order* [w:] *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical investigations*, Chicago 1973.

Merton R. K., *Szkice z socjologii nauki* [w:] *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.

Post B., *Etos warszawskich pracowników nauki — 1983* [w:] *Nauka w kulturze ogólnej*, Cz. I, *Problemy upowszechniania postawy naukowej*, pod red. S. Grzywna i J. Stępnia, Wrocław 1985.

Post B., *Nauka – Etyka – Uczony* [w:] *Sposoby istnienia, działanie wobec siebie i innych*, pod red. J. Rudniańskiego i K. Murawskiego, Warszawa 1988.

Szustrowa T. (red.), *Swobodne techniki diagnostyczne. Wywiad i obserwacja*, Warszawa 1987.

SUMMARY

The present article discusses the moral aspects connected with the scientific and research work of pedagogy. It is emphasized here that the scientific development of pedagogy is directly proportional to the degree in which it observes the requirements postulated in professional ethics which are obligatory for the men of science. Especial attention is directed here to the necessity of realising the principal aim of all scientific research which is finding out and proclaiming the truth, independent of the unpleasant consequences which it can cause in a researcher's life. Considerable importance is attached to the latter's credibility and competence. A necessary moral requirement placed before the people who are professionally occupied with pedagogy is almost permanent contact with pedagogical practise, which means that they should not limit themselves only to theoretical considerations, that is to cultivating pedagogy abstracting from the facts or direct experiences related to the process of education. It is also suggested that a researcher should have certain obligations towards the investigated persons. The moral aspects of pedagogical studies are simultaneously considered as significant conditions of methodological correctness of scientific and research conduct within the range of pedagogy.