

LESZEK WAGA

PARADYGMATY BADAŃ W NAUKACH O RODZINIE  
W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH DYSKURSÓW  
METODOLOGICZNYCH W PEDAGOGICE

Jednym z obszarów wiedzy wyróżnionym w klasyfikacji dokonanej przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development, dalej: OECD), w dokumencie zatytułowanym *Revised Fields of Science and Technology* (dalej: FOS), jest nauka o rodzinie (*Family studies*) (FOS, 2007, s. 10). Wskazanie tego odrębnego obszaru wiedzy wiąże się z koniecznością podjęcia refleksji metodologicznej dotyczącej badań nad rodziną. Ważnym i współcześnie podejmowanym tematem jest kwestia paradygmatów badań w naukach o rodzinie. W poszukiwaniu jak najbardziej adekwatnych sposobów badania rodziny dużą rolę mogą odgrywać rezultaty analiz prowadzonych w obszarze metodologicznych podstaw pedagogiki. Wykazanie związków pomiędzy obszarami metateoretycznej wiedzy z zakresu pedagogiki i nauk o rodzinie jest celem niniejszego artykułu. Natomiast podejmowany tu problem badawczy można sformułować za pomocą pytania o znaczenie rozważań nad paradygmatami badań pedagogicznych w tworzeniu metodologicznych podstaw nauk o rodzinie.

Pierwsza część artykułu będzie syntetyczną, bardzo skróconą, prezentacją głównych problemów związanych z metodologicznym statusem nauk o rodzinie. W drugiej części skrótowo zostanie ukazana problematyka administracyjnego usytuowania nauk o rodzinie w systemie obszarów, dziedzin i dyscyplin naukowych. W trzeciej części zostanie udzielona odpowiedź na pytanie o przydatność

---

Dr LESZEK WAGA – Uniwersytet Opolski, Instytut Nauk Pedagogicznych, Katedra Metodologii Badań Społecznych i Myśli Pedagogicznej; adres do korespondencji: ul. Oleska 48, 45-052 Opole; e-mail: [lwaga@uni.opole.pl](mailto:lwaga@uni.opole.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2159-5950>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

metodologicznych dyskursów prowadzonych w obszarze współczesnej pedagogiki w budowaniu podstaw metodologii nauk o rodzinie. W czwartej części skrótowo będzie ukazany obecny stan analiz dotyczących paradygmatów badań pedagogicznych. W piątej części zostaną zaprezentowane wybrane stanowiska dotyczące kwestii paradygmatów badań nad rodziną wraz z autorską propozycją ujęcia tej kwestii.

Części: pierwsza, druga i czwarta będą miały charakter typowo sprawozdawczy, natomiast część piąta – charakter projektujący. Rozważania części trzeciej, leżące na styku dwóch płaszczyzn: opisowej i projektującej, zilustrują ogólną autorską ideę o charakterze metodologicznym (lub może szerzej: meta-teoretycznym), polegającą na podstawowym założeniu, że współczesne dyskusje nad metodologią pedagogiki mogą mieć wartość dla innych dyscyplin humanistycznych i społecznych (w tym w szczególności dla nauk o rodzinie).

Zaprezentowane poniżej badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody analizy i krytyki piśmiennictwa (względnie metody analizy literatury przedmiotu), która – odwołując się do badań innych autorów – pozwala przystosować nowy problem do dotychczasowej wiedzy (Pieter, 1975, s. 103). Metoda ta umożliwia także – po dokonaniu analizy (zwłaszcza logicznej) oraz interpretacji studiów literaturowych (*literature research*) – wysunięcie postulatów dotyczących sposobu opracowania norm metodologicznych bądź reguł postępowania badawczego (Duraj-Nowakowa, 2012, s. 192–252).

## 1. PROBLEM STATUSU METODOLOGICZNEGO NAUK O RODZINIE

Analizując status metodologiczny jakiejkolwiek nauki, należałoby udzielić odpowiedzi na pytanie: czy spełnia ona kryteria pozwalające uznać ją za samodzielną dyscyplinę wiedzy. Kryteria te dzielą się na rzeczowe i instytucjonalne. Do pierwszych zalicza się posiadanie: własnego przedmiotu badawczego, własnej, odrębnej problematyki, własnych celów i zadań, własnych metod i wypracowanych pojęć. Kryteriami instytucjonalnymi są natomiast: funkcjonowanie odrębnych placówek naukowo-badawczych oraz kierunków kształcenia akademickiego (Kamiński, 1992, s. 183–248; zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 70–124; Nowak, 2000, s. 127–177). W sensie ścisłym status metodologiczny nauki wyznaczają kryteria rzeczowe (por. Bronk, 2003, s. 48, 52–53), dlatego proces osiągania tych kryteriów nazywany bywa dyscyplinaryzacją określonego obszaru

wiedzy, w odróżnieniu do procesów instytucjonalizacji i akademizacji, związanych z grupą kryteriów instytucjonalnych (zob. Kantowicz, 2008, s. 100).

Procesy instytucjonalizacji oraz akademizacji mogą dokonywać się na dwa sposoby. Pierwszy z nich polega wprost na powstawaniu instytucji naukowych oraz kierunków kształcenia akademickiego w wyniku zaistnienia zapotrzebowania społecznego na rozwój nowego obszaru wiedzy (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 77–78).

Powstanie i rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej jest tu najlepszym przykładem „oddolnego” rozwoju placówek naukowo-dydaktycznych. Ten „proces rozwoju tożsamości i autonomii pedagogiki jako dyscypliny naukowej” został zainicjowany i wsparty poprzez uwarunkowania i potrzeby społeczne i kulturowe, a „jednym z symptomów nowych wyzwań i odpowiedzią na wspomniane potrzeby była [...] *pedagogizacja* studiów uniwersyteckich, które zaczęły przygotowywać swoich absolwentów do pracy wychowawczej i dydaktycznej” (Nowak, 2000, s. 90–91).

Drugi sposób instytucjonalizacji i akademizacji dyscypliny polega na podejmowaniu działań administracyjnych, czyli zewnętrznych względem nauki, zmierzających do „podporządkowania działalności badawczej interesom różnych układów politycznych i ekonomicznych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 79).

Kryteria instytucjonalne decydujące o uznaniu konkretnego obszaru wiedzy za odrębną dyscyplinę naukową są bardziej jednoznaczne niż kryteria rzeczowe. Wystarczy jedynie zidentyfikować nazwę takiej dyscypliny w wykazach funkcjonujących instytucji badawczo-dydaktycznych lub w administracyjnie zatwierdzonych listach dyscyplin naukowych. Jednakże arbitralne regulacje narzucane działalności naukowej z zewnątrz, np. przez dysponentów publicznych środków przeznaczonych na finansowanie badań naukowych, mogą hamować dynamikę rozwoju samej dyscypliny. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy proces instytucjonalizacji wyprzedza proces dyscyplinaryzacji konkretnej dyscypliny naukowej. Taką sytuację można zaobserwować nie tylko w pedagogice (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 79), lecz również w naukach o rodzinie.

## 2. ADMINISTRACYJNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU NAUK O RODZINIE

Rozstrzygnięcia administracyjne instytucji międzynarodowych, a następnie poszczególnych krajów, wyznaczyły określone miejsce naukom o rodzinie. We wspomnianym już dokumencie OECD nauka o rodzinie (*family studies*) obok studiów nad płcią (*women's and gender studies*), problemów społecznych (*social*

*issues*) i pracy socjalnej (*social work*), zaliczane jest do problemów społecznych (*social topics*), które wraz z socjologią, demografią, antropologią i etnologią tworzą dyscyplinę o nazwie: socjologia. Socjologia natomiast wraz z psychologią, ekonomią i biznesem, naukami o edukacji, prawem, naukami o polityce, geografią społeczno-ekonomiczną, naukami o mediach i komunikacji oraz innymi konstituuje dziedzinę nauk społecznych (*social sciences*) (FOS, 2007, s. 10).

Bazując na tych rozstrzygnięciach, wyznaczano odpowiednie miejsce naukom o rodzinie w polskich klasyfikacjach dziedzin i dyscyplin naukowych, przy czym decyzjom tym towarzyszyła zmienność. W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (dalej: Rozporządzenie, 2011) dyscyplina o nazwie „nauki o rodzinie” została zaklasyfikowana do dziedziny nauk humanistycznych, która razem z dziedziną nauk teologicznych tworzyła obszar nauk humanistycznych.

Kolejne Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (dalej: Rozporządzenie, 2018) jest bardzo zbliżone do klasyfikacji OECD. Ponieważ jednak zawiera ono wyłącznie spis dziedzin i przypisanych do nich dyscyplin, bez ich uszczegółowienia, dlatego wprost nie przytacza się w nim określenia „nauki o rodzinie”. Zestawienie wykazu OECD z tym Rozporządzeniem pozwala na wyciągnięcie wniosków, że nauki o rodzinie mieszczą się w socjologii.

Obecnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (dalej: Rozporządzenie, 2022) zmieniło zasadniczo pozycję nauk o rodzinie, które będąc odrębną dyscypliną naukową zaliczane są jako jedyne do dziedziny nauk o rodzinie. Rozporządzenie to zostało zmienione w roku 2023, lecz zmiany nie dotyczyły omawianych nauk.

Zestawiając zatem trzy powyższe polskie akty prawne można zauważyć istotne zmiany, którym podlegały nauki o rodzinie. Były one początkowo zaliczane do dziedziny nauk humanistycznych (Rozporządzenie, 2011) i społecznych (Rozporządzenie, 2018), a ostatecznie konstituują odrębną dziedzinę (Rozporządzenie, 2022), przy czym w roku 2018 straciły status dyscypliny, aby zgodnie z wykazem OECD wchodzić w skład socjologii.

Zmieniające się usytuowanie nauk o rodzinie w klasyfikacjach dziedzin i dyscyplin jest zapewne w jakiejś mierze rezultatem poszukiwania własnego statusu metateoretycznego i metodologicznego tychże nauk. Trudno jednak nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że na gruncie polskim zakres badań nauk o rodzinie

w znacznej części mieścił się w obrębie zainteresowań dotychczas uprawianej pedagogiki rodziny. Teza ta zostanie rozwinięta w punkcie trzecim artykułu. W tej perspektywie tendencje do traktowania nauk o rodzinie jako części socjologii można nazwać procesem kolonizowania tradycyjnych obszarów badań pedagogiki przez nauki socjologiczne (por. Waga, 2023, s. 45–46).

### 3. PRZYDATNOŚĆ DYSKURSÓW METODOLOGICZNYCH W PEDAGOGICE DLA NAUK O RODZINIE

Dyskusje prowadzone przez przedstawicieli pedagogiki nad jej statusem metateoretycznym i metodologicznym mogą okazać się przydatne do budowania wiedzy z zakresu nauk o rodzinie. Wynika to z kilku przyczyn.

Po pierwsze, obszar badań nauk o rodzinie mieści się w dużej części w tradycyjnie ujmowanym polu zainteresowań pedagogiki rodziny (Mastalski, 2014, s. 45; Żukiewicz, 2023, s. 530).

Po drugie, pedagogika w ogólności (a zatem także pedagogika rodziny) wymaga „pedagogicznego myślenia humanistycznego”, którego jedną z cech jest holizm (Kubinowski, 2006, s. 177–178). Przejawia się on w ujmowaniu procesu wychowania w kontekście jego złożonych uwarunkowań (Sośnicki, 1964, s. 9–12), tzn.

[...] w wymiarze biologicznym, społecznym, kulturowym, duchowym itd. Holizm w tym [przypadku] to także całościowe traktowanie pedagogiki, która jest jednocześnie sztuką i filozofią wychowania, teorią i metodyką kształcenia, refleksją i dyrektywą pedagogiczną, badaniem praktyki edukacyjnej i jego rezultatami [...]. Jest to również wymóg komplementarnej adekwatności jej wymiaru ontologicznego, epistemologicznego, metodologicznego i prakseologicznego (Kubinowski, 2006, s. 178).

Postulat holizmu i towarzyszącego mu integralizmu jest obecny także w obszarze badań nad rodziną (Żukiewicz, 2023, s. 520) i wpływa on z potrzeby holistycznego traktowania rodziny jako takiej (Matyjas, 2024, s. 31; por. Kawczyńska-Butrym, 2006, s. 169).

Po trzecie, pedagogika, a w tym pedagogika rodziny, prowadzi zaawansowane badania nad swoim własnym statusem i sposobem budowania wiedzy (Opozda, 2012b, s. 6–10), przez co rozwijana w tym zakresie kultura logiczno-metodologiczna (zob. Bronk, 2004, s. 22; por. Bauman, 2013) może okazać się pożyteczna dla będących *in statu nascendi* nauk o rodzinie.

Po czwarte, w pedagogice, w tym w szczególności w pedagogice rodziny, prowadzone są liczne badania interdyscyplinarne, co także charakteryzuje sposób uprawiania nauk o rodzinie (Opozda, 2014; Śliwerski i Wnuk-Lipiński, 2014).

Po piąte, pomimo wciąż stawianych pytań o subdyscyplinarny wymiar pedagogiki rodziny oraz o dyscyplinarny charakter nauk o rodzinie (Mazan, 2013; Opozda, 2012a; Parzyszek, 2020, s. 5–7), obie gałęzie wiedzy mierzą się z problemami dotyczącymi sposobów badania swojego przedmiotu zainteresowań, w tym też z problematyką własnych paradygmatów naukowych.

#### 4. OBECNY STAN ROZWAŻAŃ NAD PARADYGMATAMI W PEDAGOGICE

Analizując problem paradygmatów w pedagogice, należy uściślić, że zagadnienie to odnosi się do paradygmatów pedagogicznych, a nie paradygmatów edukacyjnych. Odróżnienie to – którego potrzebę sygnalizowała Teresa Hejnicka-Bezwińska – pełni funkcję porządkującą. Paradygmat pedagogiczny to model uprawiania pedagogiki jako dyscypliny naukowej, natomiast paradygmat edukacyjny wskazuje na praktykę edukacyjną jako wytwór kulturowy (Hejnicka-Bezwińska, 2007, s. 463; por. Krause, 2022, s. 33).

Pedagogika jako dyscyplina, podobnie jak nauki humanistyczne i społeczne, jest wieloparadygmatyczna i wciąż stawia sobie pytania o własny paradygmat badań (Śliwerski, 2007, s. 444). Autorami najczęściej przywoływanej w literaturze pedagogicznej mapy paradygmatów, zaprezentowanej już w 1979 r., są Gibson Burrell i Gareth Morgan (2019). Mapa ta była opisywana i analizowana w wielu publikacjach (m.in. Ciechowska, 2018; Kwieciński, 2000; Paulston, 1993) oraz ujmowana w licznych podręcznikach pedagogicznych (m.in. Rubacha, 2003, s. 59–67; 2008, s. 305–314; Śliwerski, 2004, s. 34–36, 42–43).

Wszystkie paradygmaty są usytuowane na tej mapie na dwóch osiach: *obiektywizm – subiektywizm* oraz *orientacja na radykalną zmianę – orientacja na stopniową regulację*. We wspomnianych wyżej publikacjach pierwszej osi przypisuje się jeszcze inne opozycyjne stanowiska (ontologiczne: *nominalizm – realizm*, epistemologiczne: *antypozytywizm – pozytywizm*, względnie: *metaforyzm – empiryzm*, metodologiczne: *badania idiograficzne – badania nomotetyczne*, antropologiczne: *woluntaryzm – determinizm*, ideologiczne: *pajdocentryzm – didaskalocentryzm* oraz *koncentracja na jednostce i kulturze – koncentracja na społeczeństwie i państwie*). Natomiast druga oś opisywana jest przez opozycje: *socjologia regulacji – socjologia radykalnej zmiany*, i dalej odpowiednio: *status*

*quo* – radykalne zmiany, porządek społeczny – strukturalny konflikt, zgoda – dominacja, integracja społeczna i spójność – sprzeczności, solidarność – emancypacja, zaspokajanie potrzeb – niedobory, aktualność – potencjalność.

Inną ważną propozycję zestawienia podejść badawczych zaproponowali Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln, wyróżniając pięć paradygmatów: pozytywistyczny, postpozytywistyczny, teorii krytycznej, konstruktywistyczny i partycypacyjny (2005).

Komentując te i inne schematy paradygmatów w pedagogice, niektórzy autorzy zauważają, że podejścia badawcze traktowane są przez poszczególnych badaczy albo jako uzupełniające się, albo rywalizujące, przez co wprowadzają do metodologii pedagogiki tak zwaną „wojnę paradygmatyczną” (Krause, 2022, s. 31).

Faktycznie nietrudno dostrzec toczące się w pedagogice dyskursy na temat ważności poszczególnych paradygmatów w badaniach społecznych. Z jednej bowiem strony przyjmowane są założenia, że nie istnieją prawdziwe lub fałszywe paradygmaty, które przecież są jedynie różnymi sposobami patrzenia na życie społeczne. „Mogą zyskiwać lub tracić popularność, lecz rzadko zostają odrzucone [...]. Ostatecznie żaden z nich nie może być prawdziwy czy fałszywy; tak jak sposoby patrzenia na rzeczywistość mogą być tylko mniej lub bardziej użyteczne” (Babbie, 2008, s. 49). Przy takim podejściu bez zastrzeżeń można przyjąć, że składnikami paradygmatu są:

[...] jasno sformułowane prawa, sprecyzowane założenia teoretyczne, typowe sposoby stosowania podstawowych praw w różnorodnych sytuacjach teoretycznych, instrumentarium naukowe i techniczne sposoby odnoszenia praw paradygmatycznych do rzeczywistego świata, bardzo ogólne, metafizyczne zasady, kierujące pracą badawczą w ramach jednego paradygmatu (Siegień, 2005, s. 36).

Z drugiej jednak strony przyjmowane są niekiedy perspektywy nowych paradygmatów, w których stare paradygmaty są oceniane w kategoriach „nieprawidłowości” czy „anomalii” (zob. Śliwerski, 2007, s. 443).

Przyczyny wzajemnej rywalizacji różnych podejść paradygmatycznych są zapewne złożone. Na jedną z nich może naprowadzić stwierdzenie Dariusza Kubinowskiego, głoszące, iż twórcy paradygmatów odnoszą je „nie tylko do aksjomatów ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, lecz wykraczają znacznie dalej, nawiązując do wymiaru aksjologicznego, prakseologicznego, teleologicznego, etycznego czy politycznego” (2010, s. 100). Sytuacja pluralizmu zakładającego istnienie odmiennych aksjomatów, zwłaszcza aksjologicznych czy etycznych, może doprowadzać do wzajemnego antagonizmu wyrażanego przez przedstawicieli odmiennych perspektyw badawczych.

Wobec takich okoliczności można stawiać pytania: czy konieczne jest podejmowanie wartościowania poprzednich paradygmatów? według jakich kryteriów ma dokonywać się to wartościowanie? i dlaczego te kryteria mają być traktowane jako bardziej właściwe? Ponadto: czy nie można byłoby przyjąć takiej koncepcji paradygmatu, która od strony czysto formalnej oferowałaby – przywołane wyżej – „instrumentarium naukowe i techniczne sposoby odnoszenia do rzeczywistego świata” bez jakichkolwiek założeń ideologicznych, co pozwoliłoby na bardziej równoprawne funkcjonowanie różnych podejść metodologicznych? I wreszcie, czy zestawianie aksjomatów ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych z aksjomatami aksjologicznymi, prakseologicznymi, teleologicznymi, etycznymi i politycznymi jest w ogóle przydatne w tworzeniu map paradygmatycznych, jeśli generuje to wiele nieścisłości i trudności w przyporządkowaniu konkretnych stanowisk na osiach *obiektywizm – subiektywizm* i *orientacja na zmianę – orientacja na regulację*? Trudności te bowiem są sygnalizowane w opracowaniach, w których część prezentowanych paradygmatów niełatwo jest zaliczyć do grup nadrzędnych, określanych jako: strukturalizm, humanizm, funkcjonalizm i interpretatywizm (Śliwerski, 2004, s. 42; por. Rubacha, 2008, s. 310).

## 5. PARADYGMATY NAUK O RODZINIE – PROPOZYCJA

Problematyka podejść badawczych i paradygmatów w naukach o rodzinie została szeroko opisana w wielu publikacjach (zob. Śliwerski i Wnuk Lipiński, 2014). W Polsce była ona rozwijana przede wszystkim w początkach dyscyplinaryzacji tych nauk. Stanisław Kawula i Andrzej W. Janke zaproponowali badania w ujęciach: interakcyjnym, strukturalno-funkcjonalnym, sytuacyjnym, instytucjonalnym oraz rozwojowym (2000, s. 22–24). Zofia Kawczyńska-Butrym wskazała z kolei na cztery możliwe podejścia: teoretyczne, historyczno-kulturowe, kontekstowe i praktyczne (2006). Wraz z rozwojem nauk o rodzinie ich paradygmaty badań i podejścia metodologiczne były poddawane analizom i krytyce, nierzadko wskazującym na ich wzajemną opozycyjność, względnie konkurencyjność. Taką analizę przeprowadziła Mirosława Nowak-Dziemianowicz, która zaprezentowała i poddała ocenie zarówno paradygmaty: pozytywistyczny i interpretatywny, jak i obecne w naukach o rodzinie dyskursy: normatywny, instrumentalno-techniczny oraz praktyczno-moralny, proponując własną koncepcję fenomenologiczno-hermeneutyczną (2002).

Uwzględniając jednakże fakt, że nauki o rodzinie cechuje swoista heterogeniczność dyscyplinarna polegająca na tym, że przesłanki dla tych nauk tkwią w wielu innych dyscyplinach, a prowadzone w ich obszarze poszukiwania naukowe charakteryzuje swoisty „paradygmat interdyscyplinarności” i „holistyczne podejście do przedmiotu badań” (Śliwerski i Wnuk-Lipiński, 2014, s. 98, 100, 105–109), można byłoby zaproponować przyjęcie specyficznego układu paradygmatów równoważnych, które służyłyby badaczom w takim zakresie i w takich rodzajach badań, w jakich byłyby użyteczne, bez założenia o ich wzajemnym antagonizowaniu się. Można bowiem wskazać taki rodzaj badań nad rodziną, dla których paradygmat interpretatywny jest najwłaściwszy, ale istnieją także i takie obszary wiedzy – np. w zakresie ekonomii czy demografii rodziny – dla których najwłaściwsze byłyby paradygmaty obiektywistyczne.

Aby było możliwe równoważne podejście do wszystkich paradygmatów w naukach o rodzinie i teza o ich wzajemnym uzupełnianiu się, konieczne wydaje się przyjęcie przynajmniej dwóch założeń.

Po pierwsze, decyzja o zastosowaniu określonego paradygmatu w konkretnym badaniu musiałaby gruntownie uzasadniać posłużenie się tymże paradygmatem ze względu na przedmiot badań. Jest to zgodne z oczywistą zasadą, że przedmiot badań determinuje odpowiednie podejście metodologiczne, uzależnione od założonego celu badań i narzucające potrzebę zaakceptowania ograniczonych przez te podejścia wniosków z badań, konstruując adekwatne obrazy badanej rzeczywistości. W ten sposób strategie ilościowe i jakościowe budują inne obrazy rzeczywistości badanej, odpowiednio do przyjętych w tych strategiach założeń (Rubacha, 2008, s. 19–22).

Po drugie, niezbędną byłaby rezygnacja z elementów wartościujących paradygmaty pod względem przyjmowanych aksjomatów aksjologicznych, teleologicznych, etycznych czy politycznych, odpowiadając tym samym na obecny we współczesnym świecie pluralizm. Aby osiągnąć to założenie, można byłoby zmodyfikować drugą oś w mapie paradygmatów Burrella i Morgana, wprowadzającą dotychczas założenia ideologiczne i światopoglądowe.

Nowa propozycja zakładałaby takie klasyfikowanie podejść badawczych, które posługiwałyby się wyłącznie aksjomatami ontologicznymi, epistemologicznymi i metodologicznymi. Pierwsza oś mapy paradygmatów pozostając bez zmian, nadal wskazywałaby na bieguny *obiektywizm* – *subiektywizm*, druga natomiast zostałaby zastąpiona opozycją: *badania eksploracyjne* – *badania weryfikacyjne*. W pewnym sensie tę drugą oś można byłoby zestawić z dotychczas przyjmowaną parą: *orientacja na zmianę* – *orientacja na regulację*, ale nie ze względów ideologicznych, aksjologicznych czy politycznych, tylko

metodologicznych. Jeśli przyjąć, że badania eksploracyjne w większym stopniu angażują intuicję badawczą, a rezygnując z hipotez (zawsze jakoś zastanych w teoriach naukowych) poszukują twórczych pytań badawczych, to są one bardziej zorientowane na zmianę. Z kolei badania weryfikacyjne, przyjmujące w formie hipotez gotowy, teoretyczny obraz rzeczywistości, oferują uzyskiwanie danych, z których tworzy się twierdzenia sprawdzone bądź sfalsyfikowane, zawsze jednak opisujące swój przedmiot w wymiarze jego aktualności, a nie potencjalności (por. Rubacha, 2008, s. 21–26).

Powyższa propozycja nie pozwalałaby na przyporządkowanie konkretnych nurtów filozoficznych do konkretnych pól mapy, ale byłoby to i tak przedsięwzięciem karkołomnym, gdyż – jak stwierdzono wcześniej – autorzy wskazywali na wiele stanowisk pogranicznych, które trudno byłoby jednoznacznie przyporządkować do konkretnej grupy nadrzędnej (strukturalizmu, humanizmu, funkcjonalizmu, interpretatywizmu).

W zamian za to, propozycja ta w przejrzysty sposób oferowałaby uporządkowaną mapę możliwych podejść badawczych, ułatwiającą jednoznaczne określenie własnego podejścia, a przez to podnoszącą samoświadomość metodologiczną badacza. Takie rozstrzygnięcie pozwoliłyby spełnić założenie komparatystyczne ujęte w stwierdzeniu, że „żadnemu z paradygmatów czy nurtów nie przysługuje prawo priorytetu, nie powinien on zajmować centralnego miejsca i być tym samym punktem odniesienia dla pozostałych” (Śliwerski, 2007, s. 452).

\*

Przedstawiciele nauki o rodzinie, podobnie jak pedagogiki, prowadząc dyskursy na temat własnych podejść badawczych, próbują uporządkować i wartościować określone paradygmaty swoich dyscyplin. Mapy tych paradygmatów odwołują się do różnych przesłanek: z jednej strony ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, a z drugiej – aksjologicznych, prakseologicznych, teleologicznych, etycznych czy politycznych. Ze względów zwłaszcza ideologicznych w tak ujmowanych podejściach badawczych może dochodzić do zupełnie niepotrzebnej „wojny paradygmatycznej”. Wprowadza ona nierówne i wartościujące podejście do niektórych strategii badawczych.

Autorska propozycja uporządkowania podejść badawczych odwołuje się do mapy paradygmatów Burrella i Morgana, modyfikując jej drugą oś. Wszystkie paradygmaty w naukach o rodzinie proponuje się sklasyfikować według dwóch

wymiarów: dotychczasowego, opisywanego na osi *obiektywizm – subiektywizm* (wraz z pochodnymi opozycjami przedstawionymi powyżej) oraz nowego, skonstruowanego na osi *eksploracja – weryfikacja*. Taka propozycja może przyczynić się do bardziej jednoznacznego i przejrzystego określania własnych badań przez prowadzących je badaczy.

#### BIBLIOGRAFIA

- BABBIE, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BAUMAN, T. (2013). Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna. W: T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych* (s. 81–97). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- BRONK, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?. W: M. Nowak, T. Ożóg i A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie* (s. 47–76). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- BRONK, A. (2004). Nauki humanistyczne i kultura logiczno-metodologiczna. *Edukacja Humanistyczna*, (1–2), 18–26.
- BURRELL, G., i MORGAN, G. (2019). *Sociological paradigms and organisational analysis. Elements of the sociology of corporate life*. London: Routledge.
- CIECHOWSKA, M. (2018). Podstawy badań jakościowych w pedagogice. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych* (s. 25–100). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- DURAJ-NOWAKOWA, K. (2012). *Studiowanie literatury przedmiotu*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- GUBA, E. G., i LINCOLN, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 191–215). Thousand Oaks: Sage Publications.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. (2007). Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika humanistyczna. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 462–470). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- KAMIŃSKI, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- KANTOWICZ, E. (2008). *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- KAWCZYŃSKA-BUTRYM, Z. (2006). Familiologia – przedmiot, zakres i metodologia badań. *Studia nad Rodziną*, 10(1-2), 163–170.
- KAWULA, S., i JANKE, A. W. (2000). Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną. W: S. Kawula, J. Brągiel i A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 21–44). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- KRAUSE, A. (2022). Paradygmat jako narzędzie analizy krytycznej. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(3), 29–43. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1123>
- KUBINOWSKI, D. (2006). Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna. W: D. Kubinowski i M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 171–180). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- KUBINOWSKI, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- KWIECIŃSKI, Z. (2000). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (s. 37–65). Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- MASTALSKI, J. (2014). Pedagogiczne wymiary nauk o rodzinie. W: J. Stala (red.), *Nauki o rodzinie w służbie rodziny* (s. 43–56). Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Wydawnictwo Naukowe.
- MATYJAS, B. (2024). Badania nad rodziną. Perspektywa pedagogiki społecznej. *Pedagogika Społeczna Nova*, 4(7), 29–44. <https://doi.org/10.14746/psn.2024.4.7.2>
- MAZAN, T. (2013). Podstawowe problemy metodologiczne nauk o rodzinie. *Roczniki Nauk o Rodzinie*, 5, 221–238.
- NOWAK, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: RW KUL.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ, M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- OPOZDA, D. (2012a). Rozwój wiedzy w pedagogice rodziny w kontekście wybranych problemów metodologicznych pedagogiki. W: A. Ładyżyński (red.), *Pedagogika rodziny – in statu nascendi czy uznana subdyscyplina?* (s. 67–89). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- OPOZDA, D. (2012b). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- OPOZDA, D. (2014). Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny. *Paedagogia Christiana*, 34(2), 169–183. <https://doi.org/10.12775/PCh.2014.029>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2007). *Revised Fields of Science and Technology*. Pobrano z: <http://www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf> (3.09. 2020).
- PARZYSZEK, M. (2020). Pedagogika rodziny jako subdyscyplina pedagogiczna o charakterze teoretycznym i empirycznym. Z doświadczeń Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. *Roczniki Pedagogiczne*, 12(4), 5–16. <https://doi.org/10.18290/rped20124-1>
- PAULSTON, R. G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 25–50). Warszawa – Toruń: Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Edytor.
- PIETER, J. (1975). *Zarys metodologii pracy naukowej*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych. Dz.U. 2018, poz. 1818.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych. Dz.U. 2022, poz. 2202.
- RUBACHA, K. (2003). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 1, s. 59–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- RUBACHA, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- SIEGIEŃ, A. J. (2005). Paradygmat. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 4, s. 36–37). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- SOŚNICKI, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- ŚLIWERSKI, B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania* (Wyd. 4). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, B. (2007). Jaki paradygmat?. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 443–454). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- ŚLIWERSKI, B., i WNUK-LIPIŃSKI, E. (2014). Nauki o rodzinie. W: J. Stala (red.), *Nauki o rodzinie w służbie rodziny* (s. 97–124). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- WAGA, L. (2023). Pojęcie interdyscyplinarności w pracy socjalnej. Integrująca rola pedagogiki w budowaniu teorii pracy socjalnej. *Viae Educationis. Studies of Education and Didactics*, 2(4), 43–50. <https://doi.org/10.15804/ve.2023.04.05>
- ŻUKIEWICZ, A. (2023). „Nauki o rodzinie” w systemie nauki polskiej. Wstęp do dyskursu o dziedzinie i dyscyplinach naukowych. *Family Forum*, 13, 517–534. <https://doi.org/10.25167/FF/5063>

PARADYGMATY BADAŃ W NAUKACH O RODZINIE  
W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH DYSKURSÓW  
METODOLOGICZNYCH W PEDAGOGICE

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje analizy dotyczące paradygmatów pedagogicznych i ich znaczenie w budowaniu klasyfikacji paradygmatów nauk o rodzinie. Celem jest ukazanie przydatności dyskursów metodologicznych pedagogiki w budowaniu metateoretycznych podstaw nauk o rodzinie. W artykule zaproponowano autorską klasyfikację podejść badawczych w tych naukach. Badania z zakresu nauk o rodzinie można by klasyfikować, poprzez ich umiejscowienie w dwóch kluczowych wymiarach, definiowanych przez opozycyjne stanowiska: *obiektywizm* – *subiektywizm* oraz *eksploracja* – *weryfikacja*.

**Słowa kluczowe:** nauki o rodzinie; paradygmaty badań społecznych; metodologiczne dyskursy w pedagogice; klasyfikacja dziedzin nauki; dyscyplinaryzacja

RESEARCH PARADIGMS IN FAMILY STUDIES  
IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY  
METHODOLOGICAL DISCOURSES IN PEDAGOGY

SUMMARY

The article presents analyses of pedagogical paradigms and their significance in constructing the classifications of family studies paradigms. The aim is to show the relevance of pedagogical methodological discourses in constructing metatheoretical foundations of family studies. The article proposes an original classification of research approaches in this field. Research in family studies may be classified by situating it along two key dimensions, defined by opposing positions: *objectivism* – *subjectivism* and *exploration* – *verification*.

**Keywords:** family studies; social research paradigms; methodological discourses in pedagogy; fields of science classification; disciplinarization