



## Kultura pamięci i jej znaczenie dla badań porównawczych

**Streszczenie:** Analiza kontekstualna, w tym osadzenie zjawisk w ich logice historycznych wydarzeń, jest podstawowym zadaniem pedagogiki porównawczej. W polskiej pedagogice porównawczej zwykle się przywiązuje mniejszą wagę do roli historii i znaczenia pamięci dla całościowego uchwycenia znaczeń analizowanych zjawisk i poszukiwania odpowiedzi na istotne problemy poznawcze. Tradycyjne podejście skoncentrowane jest na perspektywie teraźniejszej i przyszłej, i tak też postrzega się problemy edukacyjne w prowadzonym dyskursie pedagogiki porównawczej. Uwzględnianie znaczenia myślenia historycznego w metodologii pedagogiki porównawczej jest o tyle istotne, że ukazuje szeroki kontekst i pozwala na rozumienie, a nie wyłącznie przedstawianie zjawisk.

**Słowa kluczowe:** pedagogika porównawcza, metodologia pedagogiki porównawczej, badania porównawcze

### Wprowadzenie

Wiele miejsca w metodologii nauk społecznych, w tym w pedagogice, poświęcono badaniom pamięci, myśli pedagogicznej czy też historii dyskursu. Tę ostatnią zawdzięcza pedagogika przywiązaniu do metodologicznych pojęć wielkich szkół filozoficznych: francuskiej, w tym głównie filozofii Michaëla Foucaulta, oraz niemieckiej reprezentowanej przede wszystkim przez Thomasa Kuhna, które na stałe zagościły w badaniach pedagogicznych. W pedagogice porównawczej zwykle się jednak, zwłaszcza w polskich badaniach komparatystycznych, przywiązuje mniejszą wagę do roli historii i znaczenia pamięci dla całościowego uchwycenia znaczeń analizowanych zjawisk i poszukiwania odpowiedzi na istotne problemy poznawcze. Celem

tego artykułu jest ukazanie jednego z ważniejszych, choć rzadko omawianego paradygmatu w metodologii komparatystyki pedagogicznej, jakim jest uwzględnianie znaczenia myślenia historycznego, w tym przede wszystkim roli rozumienia znaczeń wydarzeń minionych jako nieodzownego elementu analiz porównawczych. Jest to o tyle istotne zagadnienie, że niezwykle dynamiczna i szybko dezaktualizująca się subdyscyplina nauk pedagogicznych, jaką jest pedagogika porównawcza, nie jest – w sensie konstrukcji postępowania badawczego – pełna, jeśli nie uwzględni historii zjawisk, które poddaje analizie. Historyczny kontekst pozwala równocześnie na rozumienie tego, co jest, poprzez to, jakim się stawało (por. Droysen, 1868). „Uczynić z analizy historycznej dyskurs oparty na ciągłości np. przedstawiając sformalizowaną wiedzę, *connaissance*, wyłaniającą się poprzez racjonalne, logiczne, ciągłe trajektorie oraz uczynić ze świadomości ludzkiej podmiot-początek wszelkiego rozwoju i wszelkiej praktyki, to dwie strony tego samego systemu myśli” (Foucault, 1969, s. 38).

### **Konceptualizacje i wybór istotnych problemów badawczych we współczesnych badaniach porównawczych. Trzy zasady postępowania metodologicznego**

Dyskusje wokół paradygmatów współczesnej komparatystyki pedagogicznej na ogół dotyczą ilościowych i jakościowych analiz zmian systemowych zachodzących w szeroko rozumianej edukacji. Teoriopoznawczy i metodologiczny problem związku między rzeczywistością jako przedmiotem i społeczno-naukowym aktem poznania stanowi nowy, istotny paradygmat ujmowania treści komparatystycznych. W pierwszym rzędzie należy zwrócić uwagę na to, że społeczno-naukowe poznanie nie jest odbiciem rzeczywistych struktur, a podlegająca zbadaniu rzeczywistość niedostatecznie determinuje pojęcia, modele i teorie mające służyć jej uchwyceniu. Drugą kwestią jest to, że naukowe formułowanie tematów, tworzenie pojęć i teorii zależy koniecznie od punktów widzenia determinowanych przez pozanaukowe orientacje odzwierciedlające wartości badacza. Po trzecie badania i sformułowane problemy naukowe, pojęcia i teorie zmieniają się z czasem i nie są w pełni homogeniczne w obrębie tego samego zakresu czasowego, zarówno w odniesieniu do poszczególnych badaczy, jak i szkół naukowych, co jednak nie wyklucza intersubiektywnie istotnych wypowiedzi. Po czwarte można stwierdzić, że obowiązujące systemy nauk społecznych nie istnieją raz na zawsze, lecz podlegają historycznie uzasadnionej erozji lub zmianie, zaś samo poznanie na-

ukowe może być zawsze tylko poznaniem częściowym, dokonującym się pod wpływem wybiórczych punktów widzenia i interesów poznawczych.

Zasadniczy spór metodologiczny w komparatystyce toczy się zatem z reguły wokół tak zwanego zarzutu decyzyjonizmu. W ujęciu Weberowskim historyczno-społeczna rzeczywistość jest potężnym i dziko płynącym nurtem w znacznej mierze pozbawionym struktury, amorficznym, w małym stopniu odnoszącym się do wypowiedzi uczonych, choćby im samym wydawało się, że potrafią ten nurt ujarzmić lub że ich odkrycia i teorie mają niezwykłą moc oddziaływania na rzeczywistość. Nie badacze decydują jednak o zdarzeniach. Mogą je jedynie uważnie obserwować i decydować, które z toczących się przed ich oczami problemów wymagają pogłębionej refleksji i analizy, i na tej podstawie podejmować kolejne decyzje o tym, co jest istotne lub co stanie się ważne za chwilę. Tę samą rzeczywistość możemy przy tym uchwycić pojęciowo i badać na nieskończenie wiele sposobów w zależności od tego, który punkt widzenia i które odniesienie do wartości ma aktualnie podstawowe znaczenie dla sformułowania celu, wyboru pojęć i ich wyjaśniania, stawiania pytań problemowych. Tak ujmował zadanie pedagogiki porównawczej m.in. Robert Cowen, który w swoim eseju *Comparing futures or comparing pasts?* (Cowen, 2000, pp. 334–342) zastanawiał się nad istotą porównania. Hermeneutyczna tradycja jest skłonna utożsamiać ze sobą rozumienie „co” i „skąd” istoty rzeczy i jej stawiania się lub też inaczej: rozumienie aktualne „co?” z genetycznym „skąd?”. Wyraża zatem tendencję do ontologicznego ujmowania problemu, coś bowiem, co należy zrozumieć, nie może być niczym innym jak tylko własną historią. I nawet pozór, że jest czymś innym, należy rozumieć genetycznie. Stawiam tę znaną tezę, potwierdzaną wielokrotnie w badaniach filozoficznych i historiograficznych, zwłaszcza przez Georga W.F. Hegla i jego zwolenników, uważam bowiem, iż nie jest możliwe podejmowanie badań komparatystycznych bez ukazania historycznych (genetycznych) uwarunkowań przedmiotu badań. Nie jesteśmy w stanie zrozumieć tego, co jest bez uchwycenia procesu „stawiania się”. To, co może uczynić pedagog porównawczy, to wybór istotnych problemów i istotnych cech rzeczywistości, którą chce analizować. Kategoria wyboru, jak pisał o niej Max Weber, zawsze jest związana z decyzją i wolnością wyboru (*Entscheidungs – und Wahlfreiheit*) (Weber, 1982, s. 142).

Czy w pedagogice porównawczej (tak jak i w innych subdyscyplinach i dyscyplinach nauk społecznych) jest możliwy wolny wybór i wolna decyzja badacza? Czy jednak nie jesteśmy jako badacze raczej zdeterminowani pojawiającymi się w rzeczywistości problemami i zamknięci w roli, która zobo-

wiązuje do podejmowania działań naukowych właśnie w odniesieniu do tych istotnych problemów, pomijając poboczne, nieistotne dla nas osobiście jako badaczy i społecznie zbędne? Gdybyśmy przyjęli, że obowiązuje wyłącznie to pierwsze, musielibyśmy zgodzić się, że takie postępowanie prowadzić może do absurdalnych konsekwencji. Jak bowiem wytłumaczyć np. zamawiane przez przemysł praktyczne prace badawcze o niepodważalnej wartości poznawczej, jednocześnie uznając metodologię wolności? Być może nie należy zakładać w naukach społecznych zupełnej wolności, ponieważ oznaczałoby to również uznanie braku struktury przedmiotu badań oraz jego indyferentność wobec naukowej procedury poznawczej: jestem wolny/wolna w wyborze, więc mogę również pomijać istotność (wagę) problemu badawczego.

Instancją kontrolną wobec wyboru poznawczych punktów widzenia, formułowania problemów, procedur, teorii i ustalania ważności wyników może być, i co do zasady jest, triada etyka-racjonalność-istotność. A więc może raczej powinniśmy uznać, że nauka daje nie tyle wolność absolutną, ile raczej swoiste „pole manewru”, w którego granicach mogłaby zaistnieć legalna konkurencyjność różnych ujęć tej samej rzeczywistości i dyskusja nad różnymi punktami widzenia, ujęciami i podstawami teoretycznymi. Max Weber wskazuje na kategorię „znaczenia kulturowego” (*Kulturbedeutung*) jako instancję kontrolną w postępowaniu badawczym (Weber, 2004, s. 153). Ważne jest to, co ma znaczenie kulturowe. Bez zrozumienia kontekstu kulturowego, w jakim występują dane zjawiska, nie da się zatem, idąc tropem Weberowskiej koncepcji, zrozumieć ani poddać rzetelnej analizie żadnego problemu występującego w naukach społecznych.

Pedagogika porównawcza jest nauką o rzeczywistości. Chcąc zrozumieć rzeczywistość życia, w której jesteśmy osadzeni, musimy dostrzegać jej specyfikę, zadać sobie wiele wstępnych pytań w tym o to, jak dzisiejsze zależności i znaczenie kulturowe poszczególnych zjawisk, powody ich historycznych przemian i obecnych kształtów, sprawiły, że są takie, a nie inne. Rozpatrując życie, którego bezpośrednio doświadczamy, stwierdzamy jego nieskończone bogactwo minionych, teraźniejszych i przyszłych wydarzeń dokonujących się w nas i poza nami. Absolutna nieskończoność tej różnorodności pozostaje nienaruszona nawet wówczas, gdy skupimy się na jednym „wyizolowanym obiekcie”, gdy zechcemy gruntownie opisać jego poszczególne elementy, a nawet zbadać je w ich przyczynowych uwarunkowaniach (Weber, 2004, s. 154). Max Weber w rozprawie *Obiektywność poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego* pisze: „Wszelkie rozumowe poznanie nieskończonej rze-

czywistości przez ograniczony umysł człowieka wychodzi z milczącego założenia, że zawsze tylko niewielka część owej rzeczywistości będzie stanowiła przedmiot naszych naukowych dociekań i że tylko ten przedmiot powinien być dla nas »istotny« to znaczy wart poznania” (Weber, 2004, s. 152). Idźmy jednak dalej: jak wyróżnić ów „istotny” przedmiot dociekań w komparatystyce pedagogicznej? Jakimi zasadami się kierować, dokonując wyboru? Nawiązując do koncepcji Weberowskiej, chciałabym zwrócić uwagę na trzy zasady postępowania metodologicznego, przy czym zdaję sobie sprawę, że dokonuję wyboru arbitralnego, wskazując tylko te zasady dokonywania wyboru istotnych problemów badawczych w komparatystyce, które wydają się w mojej ocenie najbardziej przydatne, a jednocześnie najczęściej niezauważane i niedoceniane.

Zasada pierwsza to podanie w wątpliwość prawidłowości nawrotów określonych przyczynowych powiązań. Zasada druga: poznanie rzeczywistości pod kątem jej znaczenia kulturowego, wreszcie trzecia: odrzucenie przesądów i myślenia ahistorycznego. Każda ze wskazanych zasad wynika z przekonania, że wybór problematyki badań komparatystycznych jest ściśle powiązany z procesem historycznym wyłaniania się i ciągu przyczynowego zdarzeń, logiki zdarzeń, i że bez uwzględnienia historii i elementów kultury pamięci nie jest możliwe prowadzenie badań porównawczych.

### **Zasada pierwsza – podanie w wątpliwość prawidłowości nawrotów określonych przyczynowych powiązań**

Komparatystyka pedagogiczna jest subdyscypliną nauk pedagogicznych należących do dziedziny nauk społecznych, a zatem jest nauką o rzeczywistości, w której jesteśmy osadzeni, której specyfikę chcemy zrozumieć i w której chcemy ustalić zależności i znaczenie kulturowe poszczególnych zjawisk wraz z logiką historycznych przemian i konfiguracją obecnych kształtów, które sprawiły, że zjawiska te są takie, a nie inne. Podejmując się rozważań o rzeczywistości społeczno-kulturowej, stwierdzamy więc nieskończone bogactwo minionych i teraźniejszych wydarzeń dokonujących się z naszym udziałem i poza nami, przy czym ta nieskończoność różnorodności pozostaje nienaruszona nawet wówczas, gdy skupimy uwagę na jednym obiekcie analizy (np. na konkretnym rozwiązaniu edukacyjnym), gdy chcemy gruntownie opisać jego poszczególne elementy lub też gdy chcemy zbadać je w przyczynowych uwarunkowaniach. Dlatego można zaryzykować stwierdzenie, że wszelkie rozumowe poznanie nieskończonej rzeczywistości przez ograniczony ludzki

umysł wychodzi z założenia, że zawsze jedynie niewielką część rzeczywistości będziemy w stanie poddać analizie i że tylko ta niewielka część właśnie powinna być dla nas istotna, czyli warta poznania. Jak jednak wyodrębnić ową wartą poznania część istotną? W naukach społecznych, w tradycyjnym paradygmacie opisowym leży przekonanie, jakoby można było znaleźć decydującą cechę w prawidłowości nawrotów określonych przyczynowych powiązań. Skoro zdołamy udowodnić obowiązującą bez wyjątku prawidłowość jakiegoś związku przyczynowego na drodze historycznej indukcji (wnioskowanie o prawdziwości racji z prawdziwości następstw) lub jeśli zdołamy wykazać jego oczywistość w obrębie naszych wewnętrznych doświadczeń, znaczy to, że znaleźliśmy formułę, której podporządkuje się każdą liczbę takich samych przypadków, zaś te składniki rzeczywistości, których prawidłowość nie będzie dotyczyła, są albo naukowo nieopracowaną luką, albo są przypadkowe i naukowo nieistotne, ponieważ nie podporządkowują się prawidłowościom, a więc nie są interesujące naukowo, lecz stanowią jedynie rodzaj „ciekawostki”.

Również w pedagogice porównawczej spotkać można przekonanie, że rzeczywistość edukacyjną można ująć w wymiernych „prawidłowościach”. Pomija się przy tym znaczenie niewymiernego „nieuchwytnego”, a więc fenomenów społecznych, czy też kauzalnych powiązań. Bez znaczenia dla pedagogiki porównawczej jest poznanie rzeczywistości poprzez wyliczenie regularnych powiązań pomiędzy wybranymi cechami społeczno-kulturowej rzeczywistości. Wyobraźmy sobie bowiem, że udałoby się nam rozłożyć wszystkie kiedykolwiek zaobserwowane przyczynowe powiązania wydarzeń związanych z ludzkim współbyciem w świecie do ich ostatecznych, prostych, mierzalnych czynników, by je następnie całkowicie zawrzeć w olbrzymiej kazuistycie pojęć oraz nieuchronnych prawidłowości. Jakie znaczenie dla historycznie danej rzeczywistości kulturowej albo poznania procesu tworzenia się ważności kulturowej miałby wynik takiego działania intelektualnego? Pewnie stworzylibyśmy encyklopedię pojęć komparatystyki pedagogicznej, jednak z pewnością nie zyskalibyśmy zrozumienia istoty zachodzących w społeczeństwie zmian. Pedagogika porównawcza jest nauką dążącą do zrozumienia znaczenia kulturowego zjawisk. Znaczenia, jakie posiada ukształtowane zjawisko kulturowe, oraz powodu tego znaczenia nie da się przy tym ani wydedukować, ani wyjaśnić za pomocą najdoskonalszego aparatu pojęciowego. Sens zjawisk kulturowych jest bowiem zawsze zanurzony w wartościach. Czy coś ma znaczenie (wartość) lub go nie ma i dlaczego ma znaczenie lub nie ma, wymyka się często racjonalnym ustaleniom. Wszystko, co ma związek



z rzeczywistością, w jakiej funkcjonujemy, możemy zbadać, ale przecież nie wszystko badać warto. I być może określenie tego, co „warto” poddać badaniom naukowym, jest współcześnie najistotniejszym zobowiązaniem nauki i samego badacza, zwłaszcza w świecie, w którym bardzo często nauka staje się poszukiwaniem nie tego, co prawdziwe, a tego, co może zainteresować *social media*. Podsumowując tę część rozważań, można postawić tezę (choć zapewne jest to teza dyskusyjna), że badań porównawczych nie da się ograniczyć do wąsko ujmowanej subdyscypliny pedagogiki, tym bardziej badań międzynarodowych. Są one częścią naukowych eksploracji w każdej dyscyplinie nauki i obecne w każdej dziedzinie wiedzy, do której dyscyplina należy. Rozważania te podejmuję szerzej w przygotowywanej obecnie monografii, zapewne będzie wówczas okazja, by tę kwestię omówić i uzasadnić w sposób pełny.

### **Zasada druga – poznanie rzeczywistości pod kątem jej znaczenia kulturowego**

„Żadne poznanie procesów kulturowych nie jest do pomyślenia poza tym, które dokonuje się na podstawie znaczenia, jakie dla nas posiada zawsze indywidualna jakość rzeczywistości życia w jej poszczególnych relacjach” (Weber, 1982, s.146). Odnosząc się do tego stwierdzenia Webera, możemy zauważyć, że kultura jest skończonym wycinkiem bezsensownej i bezładnej nieskończoności wydarzeń świata, któremu to my nadajemy sens i znaczenie. Założeniem każdej nauki, także pedagogiki porównawczej, nie jest to, że uznajemy jakąś kulturę za wartościową i godną analizy, lecz fakt, że my jesteśmy ludźmi kultury obdarzonymi zdolnością i wolą świadomego zajmowania stanowiska wobec świata i nadawania mu sensu. Co wynika z tego stwierdzenia? Równouprawnienie wszystkich kultur w procesie wyłaniania istotnego problemu badawczego. Każda kultura, która jest istotna z punktu widzenia badacza, zawsze będzie przy tym źródłem jego osobistej oceny i nadawania znaczenia określonym zjawiskom ludzkiego współżycia. Oczekując od badacza umiejętności odróżnienia rzeczy istotnych od nieistotnych oraz zastosowania obiektywizmu naukowego, żądamy *de facto* umiejętnego odniesienia wydarzeń dokonujących się w rzeczywistości do uniwersalnych wartości kulturowych oraz eksponowania tych zależności, które są znaczące. To, co najbardziej wartościowe w dziele naukowym, wyraża się w tym, co osobiste, co ukazuje sposób myślenia badacza oraz jego konstrukty myślowe. Wybór analizowanych źródeł, wskaźników porównania, zestawienia ujęć teoretycz-

nych oraz przeprowadzane wyjaśnienia i predykcje, każdy z tych zabiegów intelektualnych jest osobistym wyborem badacza. Procesem wyłaniania się znaczeń. W tym sensie pedagogika porównawcza nie musi mieć charakteru teleologicznego, bowiem przy całkowitej identyczności (choć to konstrukt prawie niemożliwy) porównywalnych aspektów rzeczywistości, ich znaczenie kulturowe będzie zawsze zmienne. Nie wszystkie wydarzenia są przecież celowe, choć zawsze mają swoje historycznie ugruntowane przyczyny. Komparatystyka pedagogiczna jest nauką eksploracyjną. O przedmiocie badań i o tym, jak daleko cofniemy się w przeszłość, by zbadać związki przyczynowe zjawisk, decydują idee i wartości, które dominują w danym czasie, oraz sam badacz, który na ich wyznawanie się decyduje. Nie musimy zmierzać do z góry wyznaczonego celu, czasem cel wyłania się niejako „w drodze” ku prawdzie naukowej. Niewyczerpywalna jest w przypadku pedagogiki porównawczej, tak jak i innych społecznych subdyscyplin i dyscyplin naukowych, kategoria ważnych poznawczo problemów.

### **Zasada trzecia – odrzucenie przesądów i myślenia ahistorycznego**

Nieustanne mieszanie naukowego rozpatrywania faktów i wartościującego rezonerstwa jest jedną z najczęściej spotykanych cech w pracy naukowej i jednocześnie jedną z najbardziej szkodliwych. Wydaje się, że nic nie jest jednak bardziej niebezpieczne niż pomieszanie teorii i historii wynikające z osobistych lub społecznych przesądów. Wyraża się ono albo w przeświadczeniu, że uda się utrwalić w teoretycznych twórcach pojęciowych „właściwą” zawartość oraz „istotę” rzeczywistości historycznej, albo poprzez próby wtłoczenia siłą rzeczywistości historycznej w konstrukty teoretyczne. Czasem mamy do czynienia również z hipostazą „idei”, które w ten sposób stają się „właściwą rzeczywistością” ukrytą za umykającymi zjawiskami. Ta ostatnia możliwość stwarza szczególny rodzaj zagrożenia, bowiem przywykliśmy rozumieć pod pojęciem idei jakiejś epoki myśli i ideały obecne w masowym myśleniu określonych zbiorowości i przez to stały się komponentem ich kulturowej specyfiki. Weźmy np. idee „liberalizmu” lub „socjalizmu”. Obecny kształt wymienionych zasad jest współcześnie raczej syntezą wielu przemian pierwotnych znaczeń aniżeli postacią idealną pierwotnego znaczenia. Im bardziej rozległe są przy tym zależności, które chcemy przedstawiać, tym bardziej różnorodne jest ich znaczenie kulturowe. Zastosowane jako instrumenty pojęciowe są jednak niezastąpione przy porównywaniu i mierzeniu elementów rzeczywistości społecznej ze względu na swoje heurystyczne



znaczenie. Gdybyśmy traktowali pedagogikę porównawczą wyłącznie jako prostą klasyfikację zjawisk i wydarzeń, popełnilibyśmy metodologiczny błąd pomijania skomplikowanych relacji historycznych stanowiących o znaczeniu kulturowym analizowanych zjawisk. Uwzględnienie relacji historycznych w komparatystyce pozwala spojrzeć na rzeczywistość poprzez proces tworzenia jej znaczeń. Historia w pedagogice porównawczej jest próbą rozumowego uporządkowania faktów przez tworzenie pojęć, poszerzeniem horyzontu naukowego. W nauce, która dotyczy kultury człowieka, a do takiej z pewnością należy komparatystyka pedagogiczna, tworzenie pojęć uzależnione jest od usytuowania problemów, a usytuowanie to zmienia się wraz z treścią kultury. To, co nowego dzieje się w metodologii komparatystyki, to przesunięcie opisu i analizy praktycznych problemów edukacji i kultury w kierunku ich krytyki. Konstruowanie pojęć nie jest już celem samym w sobie, lecz raczej środkiem w procesie poznania znaczących zależności oraz podania ich w wątpliwość (Wilson, 2003, pp. 15–33).

## Podsumowanie

Pedagogika porównawcza jest czymś więcej niż samowystarczalną specjalizacją. Regularnie przekracza granice definicji i im więcej sukcesów odnosi, tym częściej tak się dzieje. Rzetelna komparatystyka pedagogiczna nigdy nie będzie zaledwie „reprodukcją” empirycznych poglądów ani odbiciem wcześniejszych wydarzeń, które sprawiły, że analizowane zjawiska obserwujemy w ich obecnym kształcie. Tak jak w historii i tu nie mamy do czynienia wyłącznie z odtworzeniem zastanych faktów. Intuicja i rozumienie są w pedagogice porównawczej ważne, ale mogą podobnie jak w historiografii doprowadzić do całkowicie fałszywych wniosków, jeśli nie zostaną zweryfikowane przez postępowanie analityczne. Komparatystyka pedagogiczna współcześnie rozpięta jest pomiędzy dwoma biegunami postępowania badawczego. Z jednej strony jest postrzegana jako klasyczna nauka społeczna dokonująca kwantyfikacji, która postępuje zgodnie z regułami systematycznej nauki całościowej (*Einheitswissenschaft*), a z drugiej – mamy do czynienia z badaczami, ale także badaczami – quasi-dziennikarzami i badaczami – quasi-reportażystami, którzy chcieliby w niej widzieć wyłącznie powrót do osobistych narracji lub odzwierciedlenie swoistej geografii pedagogicznej, zapisków z własnych podróży. Poszukiwanie bezpośredniego dostępu do doświadczeń społecznych nie jest przy tym niczym niewłaściwym, raczej wskazanym, zwłaszcza tam, gdzie mamy do czynienia z relacjami świadków wydarzeń, badaniami etnope-

dagogicznymi czy biografistyką lub szeroko rozumianą pedagogiką pamięci.

Badania porównawcze służą wieloaspektowej, kontekstualnej analizie nie tylko systemów edukacji, jak zwykle się przedstawiać w tradycyjnym ujęciu tej subdyscypliny, ale również paradygmatów, dyskursów filozoficznych i politycznych obecnych w edukacji, jej historii, a także fenomenów społeczno-kulturowych. Metody historyczne zawsze będą uprzednie wobec porównania pedagogicznego. Wszystko, co nas otacza w świecie, a także my sami jesteśmy przecież wpisani w czas, pamięć i ich konsekwencje.

### **Bibliografia**

- Archer, M.S. 1995. *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bal, M. 2012. *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Tłum. M. Bucholc, Biblioteka Kultury Współczesnej. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Bereday, J. 1964. *Comparative Method in Education*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Bray, M. ed. 2007. *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Springer-Science+Business Media, pp. 15–33.
- Bray, M., Adamson, B. and Mason, M. eds. 2007. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
- Bray, M., Manzon, M. and Masemann, V. 2007. Introduction. In: Masemann, V., Bray, M. and Manzon, M. eds. *Common interests, uncommon goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer, pp. 1–12.
- Bray, M. and Thomas, R.M. 1995. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*. **65** (3), pp. 472–490.
- Cowen, R. 2000. Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*. **36** (3), pp. 333–342.
- Crossley, M. 1999. Reconceptualising comparative and international education. *Compare. A Journal of Comparative Education*. **29** (3), pp. 249–267.
- Domańska, E. red. 2002. *Pamięć, etyka i historia: anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*. Antologia przekładów. Poznań: Wy-

- dawnictwo Poznańskie.
- Droysen, J.G. 1868. *Grundriss der Historik*. Leipzig: Veit Verlag. [https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/droysen\\_historik\\_1868](https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/droysen_historik_1868) (22.09.2022)
- Erlil, A. 2020. *Kultura pamięci. Wprowadzenie*. Tłum. A. Teperek. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Foucault, M. 1969. *Archeologia wiedzy*. Tłum. A. Siemek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. 1994. *Aesthetics, metho, and epistemology*. New York: New Press.
- Heinrich, D. 1952. *Die Einheit der Wissenschaftslehre Max Webers*. Tübingen: J.C.B. Mohr Verlag, ss. 105–122.
- Holmes, B. 1984. Paradigm shifts in comparative education. *Comparative Education Review*. **4**, pp. 584–604.
- Jaspers, K. 2007. *Problem winy*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Mill, J.S. 1962. *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Melosik, Z. 1997. Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje). *Kultura Współczesna*. **1** (13), ss. 57–71.
- Mommsen, W.J. and Osterhammel, J. Hg. 1988. *Max Weber und seine Zeitgenossen*. London: Veröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts.
- Mommsen, W.J. 1974. *Max Weber. Gesellschaft, Politik und Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Noah, H.J. 1984. The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*. **28** (4), pp. 550–562.
- Olick, J.K. and Robbins, J. 2014. Badania nad pamięcią społeczną: od „pamięci zbiorowej” do socjologii historycznej praktyk pamięciowych [1998]. W: Kończal, K. red. *(Kon)teksty pamięci. Antologia*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, ss. 99–141.
- Popper, K. 1966. *The Open Society and its Enemies*. London: Routledge.
- Postlethwaite, T.N. 1988. Preface. In: Postlethwaite, T.N. ed. *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. XVII–XXVII.
- Tenbruck, F.H. 1959. Die Genesis der Methodologie Max Webers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. **11**, ss. 573–630.
- Watson, K. 1998. Memories, models and mapping: The impact of geopolitical changes on comparative studies in education. *Compare. A Journal of Comparative Education*. **28** (1), pp. 5–31.
- Weber, M. 1982. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen:

- J. Winckelmann, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), ss. 146–214.
- Weber, M. 2004. Obiektywność poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego. W: idem. *Racjonalność. Władza. Odczarowanie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- White, H. 2010. Przeszłość praktyczna. W: Domańska, E. red. *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, ss. 49–73.
- Wielecki, K. 2015. Socjologia na rozstaju dróg. Znaczenie teorii Margaret S. Archer. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*. **10** (1), ss. 47–59.
- Wilson, D. 2003. The Future of Comparative and International Education in a globalised World. In: Bray, M. ed. *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Springer-Science+Business Media, pp. 15–33.

### **The culture of memory and its importance for comparative research**

**Abstract:** The contextual analysis including the embedding of phenomena in their logic of historical events is the basic task of comparative education. The article presents a new approach to comparative education in the Polish comparative discourse, based primarily on the ideas of pedagogical constructivism, opening a discussion on a new methodological paradigm, which is the place of historical context and memory in comparative research. Taking into account the importance of historical thinking in the methodology of comparative education is important insofar as it shows a wide context and allows for understanding and not only presenting phenomena.

**Keywords:** comparative education, methodology of comparative education, comparative research

*Translated by Renata Nowakowska-Siuta*