



**JAKOŚCIOWE BADANIA
PEDAGOGICZNE**

2017
Tom II
Numer 2.

JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE

CZASOPISMO NAUKOWE ON-LINE

ISSN 2543-5655

RADA NAUKOWA:

Krystyna Ablewicz – Uniwersytet Jagielloński
Beata Borowska-Beszta - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Hana Červinková – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Beata Cytowska – Uniwersytet Wrocławski
Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński
Wanda Drózka – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Agnieszka Gromkowska-Melosik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Hanna Kędzierska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Lucyna Kopciwicz – Uniwersytet Gdański
Dorota Klus-Stańska – Uniwersytet Gdański
Barbara Kromolicka – Uniwersytet Szczeciński
Sławomir Krzychała – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Madalińska-Michalak – Uniwersytet Warszawski
Mirosława Nowak-Dziemianowicz - Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Ostrouch-Kamińska - Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Jacek Piekarski – Uniwersytet Łódzki
Elżbieta Siarkiewicz – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Krzysztof J. Szmidt – Uniwersytet Łódzki
Danuta Urbaniak-Zajac – Uniwersytet Łódzki
Teresa Żółkowska – Uniwersytet Szczeciński

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelny: Dariusz Kubinowski
Zastępca redaktora naczelnego: Justyna Nowotniak
Sekretarz redakcji: Aneta Makowska
Redaktorzy tematyczni:
Maksymilian Chutorański, Jacek Moroz, Oskar Szwabowski – studia filozoficzne
Joanna Król – badania historyczne
Marcin Wlazło – analiza i interpretacja tekstów kulturowych
Justyna Nowotniak – badania wizualne i studia ewaluacyjne
Elżbieta Perzycka – badania internetowe
Beata Bugajska, Joanna Nawój-Połoczańska – badania (auto)biograficzno-narracyjne
Aneta Makowska – etnografia
Joanna Buława-Halasz – fenomenografia
Agnieszka Materne – badania przez sztukę

ADRES REDAKCJI:

Uniwersytet Szczeciński
Wydział Humanistyczny
Instytut Pedagogiki
Ul. M. K. Ogińskiego 16/17
71-431 Szczecin
<https://wnus.edu.pl/jbp>

Pierwotną i jedyną postacią czasopisma jest wersja elektroniczna.

Projekt okładki: Marcin Puś

JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE

2017

Tom II

Numer 2.

DEDYKOWANY PAMIĘCI
PROFESOR TERESY BAUMAN
(1955-2017)



POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ
KRYSTYNY ABLEWICZ I DARIUSZA KUBINOWSKIEGO

SPIS TREŚCI

Tadeusz Pilch , <i>Od szkoły podstawowej do uniwersyteckiej profesury. Droga Tereni Bauman z Cieszanowa na Uniwersytet Gdański</i>	5
Teresa Hejnicka-Bezwińska, <i>Konstruowanie wiedzy o czasie minionym w pedagogice. Kilka uwag o praktyce edukacyjnej w warunkach zmian kulturowych w Polsce XX wieku</i>	21
Stanisław Palka, <i>Kompetencje badawcze i świadomość metodologiczna pedagogów (pobocza szlaku myślowego Teresy Bauman)</i>	40
Krystyna Ablewicz, <i>Dwie fenomenologie (Husserl – Perls) oraz ich funkcje w pedagogicznym procesie badawczym</i>	46
Dariusz Kubinowski, <i>Badanie jakościowe jako poznanie idiomatyczne</i>	65
Mirosława Nowak-Dziemianowicz, <i>Zmiana jako przedmiot i efekt społecznych badań jakościowych</i>	79
Danuta Urbaniak-Zajęc, <i>Ilość – jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium rozdzielania badań empirycznych</i>	101
Jarosław Jendza, <i>Teresy Bauman koncepcja hybrydycznych badań pedagogicznych – poszukiwanie komplementarności czy krytyka metodologiczna</i>	116
Katarzyna Wajszczyk, <i>Meandry badań etnograficznych w szkole</i>	132

Tadeusz Pilch

Uniwersytet Warszawski

**OD SZKOŁY PODSTAWOWEJ DO UNIWERSYTECKIEJ PROFESURY
DROGA TERENI BAUMAN Z CIESZANOWA
NA UNIWERSYTET GDAŃSKI**

Opowieść o drodze życiowej człowieka to z jednej strony bardzo indywidualna i osobista narracja. Z drugiej strony to historia indywidualna konkretnej osoby uwikłana w niesłychanie złożony splot zdarzeń, okoliczności i uwarunkowań, które naznaczają każde życie swoistym, indywidualnym piętnem. Ta refleksja nasunęła mi się w sytuacji, gdy zacząłem się zastanawiać, jakie czynniki i okoliczności zdecydowały o tym, że dziecko z małego miasteczka na obrzeżach kraju, z niezbyt zamożnej rodziny podejmuje decyzje, które doprowadzą je do godności akademickich, do faktycznego bycia globtroterem i Europejczykiem, swobodnie funkcjonującym w wielokulturowej rzeczywistości, w kształceniu studentów i doktorantów z innych kontynentów.

Teresa Bauman była jedyną córką Stefanii i Kazimierza Pilchów. Urodziła się w malutkim miasteczku - Cieszanowie na południowym Roztoczu. Tutaj się wychowywała, tu skończyła szkołę podstawową. Średnie, ogólnokształcące wykształcenie zdobyła w Liceum w pobliskim Lubaczowie, gdzie poznała swego przyszłego męża Pawła Baumana. Jej matka - urzędniczka gminna była świadkiem dramatycznych losów regionu zamieszkałego, od zawsze, przez Polaków i Ukraińców. Powojenne regulacje graniczne rozdzieliły rodziny. Część rodziny ze strony matki Teresy pozostała po wschodniej stronie granicy, na Ukrainie. Mimo dość rygorystycznej izolacji

rodzina Teresy utrzymywała ze swoimi krewnymi na Ukrainie stałe kontakty i odwiedziny.



Fotografia 1. Terenia z mamą (1956)

Ojciec Tereni – Kazimierz trafił na wschodnie rubieże w bardzo osobliwych okolicznościach. Żołnierz AK, więziony i torturowany przez UB, po „wydobyciu”, wielomiesięcznym areszcie wypuszczony na wolność wyjechał na tzw. „ziemie odzyskane”, gdzie w panującym powojennym rozgardiaszu łatwiej można było się ukryć przed wszechmocnym urzędem bezpieczeństwa. W Opolu rozpoczął naukę w technikum ekonomicznym. Wytropiony przez UB dostał zakaz dalszej nauki i przystąpienia do matury. Życzliwy dyrektor szkoły poradził mu, aby napisał podanie/prośbę do prezydenta Bieruta o pozwolenie na naukę i maturę. I takie pozwolenie otrzymał.



Fotografia 2. Terenia z dziadkami, ojcem i z tyłu autorem artykułu (1959)

Piszę o tym, aby ukazać istniejące, kuriozalne stosunki formalno-administracyjne i atmosferę owych czasów. Po maturze znika z Opola, aby podjąć pracę w „socjalistycznym sektorze gospodarki”, gdzie można liczyć na pewien rodzaj ochrony. Podejmuje pracę księgowego w PGR-ach. Tam poznaje swoją przyszłą żonę, matkę Tereni. Na początku lat 70. XX wieku spełnia swoje marzenia, rozpoczyna studia prawnicze w filii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Rzeszowie. Teresa jest świadkiem, jako uczennica szkoły podstawowej, najpierw marzeń ojca o studiach, a potem, jako uczennica szkoły średniej, tego mozolnego wysiłku ojca, który w dojrzałym już wieku, bez konieczności formalnych zdobywa wykształcenie wyższe. Takie doświadczenia osobiste nie pozostają bez śladu w pamięci dziecka. Mogą determinować i wyznaczać drogi życiowe w trwały sposób. Terenia przez przekaz ojca i matki, przez obserwację ich życia wypełniona była dojmującymi doświadczeniami czasów, które dla większości współczesnych Polaków są już tylko mglistą historią.



Fotografia 3. Teresa Bauman z rodzicami (1993)

Drugim ważnym środowiskiem, obok rodziny, które determinuje indywidualny los dziecka może być szkoła i jej nauczyciele. Zarówno ta podstawowa w Cieszanowie, jak i Liceum Ogólnokształcące w Lubaczowie, do

których uczęszczała Tereska, to dobre szkoły dzięki swoim nauczycielom. Przykładem takiej szczególnej roli nauczyciela była Pani profesor Alina Ciemięgowa, polonistka, która oglądanie poniedziałkowych spektakli teatralnych w telewizji uczyniła obowiązkiem i na dodatek zadawała obowiązkowe recenzje z dowolnego artykułu z „Życia Literackiego”. Warto tu wspomnieć, że w ówczesnych czasach Teatr Telewizji miał rangę jednej z najwspanialszych instytucji kulturalnych w kraju. W efekcie, kiedy Teresa przyjechała na studia do Warszawy była znakomicie zorientowana w życiu teatralnym i kulturalnym kraju. Ale taka wiedza odgrywa nie tylko rolę informacyjną i orientacyjną. Jest fundamentem, na którym wyrastają emocje społeczne i aspiracje poznawcze. W tych początkowych fazach życia, w tych ludziach i w tych okolicznościach można szukać odpowiedzi skąd u późniejszej nauczycielki akademickiej tyle pasji poznawczej, tyle zaangażowania w sprawy publiczne, zupełnego braku obojętności na to, co dzieje się w jej otoczeniu zawodowym, społecznym, publicznym. Psychologia społeczna i pedagogika społeczna uważają, że obojętność jest jedną z najgroźniejszych chorób społeczeństwa, jest zarazą niszczącą społeczeństwo obywatelskie. Większość wspomnianych, pozytywnych cech osobowych, na które zwracają uwagę przyjaciele Teresy Bauman ma swoje źródło w tych dwu czynnikach wychowania - w jej rodzinie i w jej szkołach: podstawowej i średniej.

Droga życiowa współczesnego człowieka przestała być wyznaczana przez przynależność klasową. W pewnym stopniu została uwolniona także od uwarunkowań materialnych, przestrzennych i wielu innych okoliczności, które w przeszłości determinowały szanse indywidualnej kariery zawodowej i społecznej. Nie znaczy to oczywiście, że mamy w naszym kraju swoistą odmianę amerykańskiego mitu „od pucybuta do milionera”. Nie znaczy to, że dla każdego otwarta została nieograniczona niczym możliwość swobodnego poruszania się w przestrzeni awansu społecznego. Wystarczy zagłębić się w niuanse demograficznych prawidłowości, aby przekonać się o silnych związkach zależności między zamożnością rodziny a dynamiką w pionowej ruchliwości jej członków. Wystarczy analiza składu społecznego studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, aby dostrzec, że w tej pierwszej grupie dominują dzieci z rodzin wielkomiejskich, relatywnie zamożniejszych, o korzeniach inteligentkich. Podczas gdy w drugiej grupie spotkamy dominację młodzieży wiejskiej, małomiasteczkowej, w starej nomenklaturze zwanej młodzieżą chłopsko-robotniczą.

Prawidłowości statystyczne są dość bezwzględne i pokazują pozorne oblicze równości i paskudną filozofię władzy politycznej, która niewiele lub nic nie robi, aby szanse dostępu i udziału były w naszym kraju równe. Pod tym względem okres rządów komunistycznych, przy wszelkich ułomnościach tamtego systemu, pełniej realizował zasadę równego dostępu. Nawet w początkowym okresie transformacji władze starały się szukać rozwiązań wyrównujących szanse równego dostępu do studiów wyższych przez system tzw. punktów za pochodzenie. Było to swoiste kuriozum, ale miało swój promocyjny i psychologiczny sens. Siła sprawcza owych punktów była dość nikła, ale sens wymowy społecznej duży. Naciski i manipulacje różnych sił i grup polityczno-społecznych, którym się wydawało, że punkty są czynnikiem dyskryminacji dla ich interesów grupowych, spowodowały ich likwidację. Według mego rozeznania badawczego, rzeczywiste skutki promocyjne „punktów za pochodzenie” była nieznaczące, ale uwierały „poczucie sprawiedliwości” rodzącej się oligarchii władzy, pieniądza i dyspozycji. Punkty zostały zlikwidowane, ale owe grupy i władza polityczna palcem nie kiwnęły, aby stworzyć jakiegokolwiek realne mechanizmy wyrównywania szans edukacyjnych dla środowisk defaworyzowanych i spauperyzowanych. Wręcz odwrotnie. Zaczęto stopniowo wprowadzać różne regulacje i mechanizmy, które spowodowały polaryzację możliwości i szans awansu społecznego w zależności od położenia społecznego dziecka i młodego człowieka. Prowadzony przeze mnie w latach 80. sondaż nad uczestnictwem młodzieży wielkich miast i młodzieży wiejskiej w pozaszkolnych zajęciach rozwojowych, mierzony jednostkami godzinowymi, układał się jak 1:3, na korzyść młodzieży wielkomiejskiej. To musiało się przekładać na głębokie zróżnicowanie poziomu przygotowania tych dwu grup do awansu społecznego przez wykształcenie. W świetle takich prawideł i regulacji procesu edukacyjnego szanse dziecka z małego miasteczka lub ze wsi były kilkakrotnie niższe niż dziecka wielkomiejskiej inteligencji w dostępie do wyższego wykształcenia.

Te anomalie pogłębiły się w wyniku sławetnego „programu przystosowawczego”, którego skutki wyraziły się ogromną skalą komercjalizacji zajęć rozwojowych i wykluczyły z szans równego startu młodzież uboższą. Ten legislacyjny „wyczyn” ministrów edukacji był źródłem dewastacji polskiego systemu oświatowego. Był unikalny w skali europejskiej, a w swej wymowie cyniczny. Został wprowadzony pod naciskiem ministerstwa finansów,

rozporządzeniami ministrów edukacji: Roberta Głębockiego w 1991 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji nr 18 z dnia 24 sierpnia 1991 roku w sprawie realizacji zajęć ponadobowiązkowych i pozalekcyjnych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych) oraz Zdobysława Flisowskiego w 1993 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji nr 23 z dnia 6 sierpnia 1993 roku w sprawie warunków realizacji zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w szkołach). Pierwsze rozporządzenie z 1991 roku wprowadzało restrykcyjne ograniczenia w zajęciach nadobowiązkowych i pozalekcyjnych, które odtąd mogły być finansowane tylko w granicach posiadanych środków. Taka regulacja oznaczała w gminach ubogich „wyrok śmierci” na zajęcia pozalekcyjne i nadobowiązkowe. Kolejne dwa rozporządzenia w 1992 roku „porządkowały” system, organizację i finansowanie zajęć pozalekcyjnych w taki sposób, że ich realne znaczenie kompensacyjne stało się iluzoryczne. Drugie rozporządzenie z roku 1993, między innymi, dopuszczało zajęcia rozwojowe w szkołach podstawowych pod warunkiem, że będą miały charakter międzyszkolny. Taki warunek w rzeczywistości szkół wiejskich trudno nie nazwać cynicznym, a samą nazwę programu („przystosowawczy”) klasyczną kategorią Orwelowską. Bo akurat zróżnicowania między szkołami miejskimi i wiejskimi są w naszym kraju szczególnie drastyczne i od dziesiątków lat nienaruszane żadną racjonalną polityką równości. Jeśli szkoła wiejska działa funkcjonalnie i rozwojowo na swych wychowanków, to dzieje się tak dzięki indywidualnym staraniom konkretnych nauczycieli, czasem dzięki światłemu wspomaganii ich pracy przez samorząd. Późniejsze regulacje prawne znoszące niektóre negatywne skutki działania ustaw „przystosowawczych” nie były już w stanie cofnąć negatywnych konsekwencji programu przystosowawczego, którego owoce widoczne są do dzisiaj w systemie wspierania rozwoju dzieci. Aktualnie system wsparcia rozwojowego, wszelkie zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne zostały w dużej mierze skomercjalizowane i są dostępne głównie w mieście, wyłącznie dla dzieci zamożnych rodziców. Praktycznie niedostępne są dla młodzieży dojeżdżającej do szkół na terenach wiejskich. Według wyników moich badań realizowanych na Warmii i Mazurach oraz na Podlasiu, z zajęć rozwojowych korzysta 34% dzieci dojeżdżających do szkół. Tam gdzie dzieci mają dostęp do takich zajęć, dzieje się to dzięki wysiłkom lokalnym szkoły lub samorządu; nigdy dzięki rozwiązaniom systemowym.

Takie mechanizmy „promocji” i utrwalania „równości szans” rodziły się jeszcze w czasach „świątyni” władzy ludowej, a twórczo rozwijane w czasach transformacji ustrojowej prowadzą obecnie do trwałej stratyfikacji społecznej i narastających nierówności. Nie znajdziemy dzisiaj, w żadnym roczniku statystycznym danych obrazujących zróżnicowanie młodzieży studiującej ze względu na jej status materialny ani pochodzenie środowiskowe. To jest jawna hipokryzja władz politycznych, które głosząc szumne hasła o sprawiedliwości społecznej budują społeczeństwo nierówności i stratyfikacji wedle różnych kryteriów. Jednym z nich jest tzw. prekariat, klasa ludzi pozbawionych godności pracy, godziwej płacy i ograniczonych praw obywatelskich. Innym mechanizmem budowania nierówności jest organizacja obowiązków szkolnych przez dzieci i młodzież wiejską, która w wyniku likwidacji około 10 tysięcy szkół skazana jest na uciążliwe dla zdrowia dojazdy, ma ograniczony dostęp do posiłków i prawie pełne wykluczenie z zajęć rozwojowych pozalekcyjnych, które dziś są powszechną formą uzupełniania kształcenia.

Dlaczego o tym wszystkim mówię, rozpoczynając opis drogi życiowej Teresy Bauman? Chcę na Jej przykładzie pokazać swoisty, optymistyczny mechanizm awansu niezależnego od zewnętrznych prawideł i uwarunkowań. Chcę pokazać, że droga życiowa nie musi być wyznaczona wyłącznie decyzjami politycznymi i nieprzyjazną polityką władz oświatowych. Chcę wyrazić zasadnicze dla pedagogiki społecznej przekonanie o fundamentalnym znaczeniu środowiska rodzinnego i cech osobowych w wyborze drogi życiowej jednostki. Chcę także uświadomić nauczycielom, że są lub mogą być prawdziwymi kreatorami indywidualnych karier i awansu. A podnoszę tę kwestię dlatego z pewną dobitnością, ponieważ okres kształcenia Teresy Bauman przypada na czas zasadniczych momentów tworzenia się barier na drodze do wykształcenia i awansu społecznego.

W roku 1974 rozpoczyna studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Staje się członkiem mojego drugiego seminarium magisterskiego po uzyskaniu przeze mnie samodzielności akademickiej. To mała grupka 8 seminarzystów, z którymi wspólnie eksperymentuję, rozpoczynając swoją przygodę z teorią badań empirycznych. Wedle panującego wówczas paradygmatu w naukach społecznych, dominującą orientacją badawczą były badania ilościowe, nurtu pozytywistycznego. Teresa Pilch podejmuje badania na temat aspiracji

edukacyjnych młodzieży zróżnicowanych środowisk. Może to ówczesne doświadczenia badawcze uświadamiają Jej pewne ograniczenia poznawcze, jakie są udziałem badań ilościowych. Dokonujemy pewnego eksperymentu badawczego. Dla poszczególnych prac, z których połowa podejmuje jeden temat - aspiracje edukacyjne młodzieży, a druga połowa inny - rodzinne uwarunkowania kształtowania się systemu wartości młodzieży, zostają zastosowane odmienne metody badań: metoda sondażu diagnostycznego oraz metoda indywidualnych przypadków. Przyznam, że dla mnie było to fascynujące doświadczenie. Moi magistranci także świetnie się bawili, porównując swoje doświadczenia, uzyskaną wiedzę, wynikające z badań wnioski, a także stopień wysiłku i czasu poświęcanego badaniom. Nawet charakter nawiązywanych relacji z badanymi osobami i środowiskiem były komentowane i traktowane jako istotne zmienne badań i wiedza uzupełniająca.

Sądzę, że to wówczas narodziło się w umyśle mojej Magistrantki - Teresy przeświadczenie o szczególnym znaczeniu badań jakościowych. Nota bene w swojej pracy zastosowała sondaż diagnostyczny jako metodę badań, co być może, pogłębiło jej sceptycyzm dla walorów poznawczych badań ilościowych. Natomiast szczegółowo poznała walory metody jakościowej w pracach swoich koleżanek. Przyznam, że dla mnie ten eksperyment, który później powtórzyłem w innych okolicznościach i w odniesieniu do innych tematów był bardzo pouczający i wyostrzył moje obserwacje w zakresie sztuki tworzenia warsztatu badawczego. Dzięki takim eksperymentom seminaryjnym zyskałem znaczną wiedzę i umiejętność formułowania cech, właściwości, typologii, definicji różnicujących poszczególnych technik, metod, procedur badawczych, które okazały się bezcenne przy redagowaniu publikacji oraz późniejszego podręcznika o zasadach badań pedagogicznych. To uwaga na marginesie, ale jakże ważna. W procesie dydaktycznym, także w szkole wyższej, nawet samodzielny pracownik nauki nie tylko naucza, ale i sam się intensywnie uczy.



Fotografia 4. Teresa Bauman na studiach w Warszawie z koleżankami z seminarium magisterskiego (1976)

Po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Warszawskim w 1978 roku poszła za głosem serca, które najpierw zawiadło Ją przed ołtarz, gdzie zawarła związek małżeński z Pawłem Baumanem, a potem do Gdańska, gdzie w Wyższej Szkole Morskiej studiował Jej mąż. Charakter wykształcenia Pawła wiązał go trwale z Gdańskiem, bo wynikiem Jego studiów był patent kapitana żeglugi morskiej. Stąd wybór miejsca Jej pracy i życia, którego nigdy nie żałowała. Droga kariery zawodowej Pawła Baumana wpisuje się idealnie w schemat aspiracyjnych prawidłowości, które były udziałem Jego żony - Teresy. Bo jak inaczej wytłumaczyć wybór studiów i przyszłej pracy młodego człowieka, urodzonego w najdalej od morza położonym regionie kraju, nieinspirowanego w tym kierunku tradycją rodzinną, oddziaływaniem szkoły, ani żadnymi innymi, empirycznie zidentyfikowanymi okolicznościami, niż osobistą determinacją, może młodzieńczym

marzeniem, zachowaniami wynikającymi z osobowych cech charakteru. Badania ilościowe absolutnie nie dałyby podstaw do uznania takiej decyzji Pawła za prawdopodobną. Prawdziwa odpowiedź jest możliwa tylko na gruncie badań jakościowych, metodami zindywidualizowanych analiz. Może i to małżeńskie doświadczenie utwierdzało Teresę w obdarzeniu jakościowej strategii badawczej swoistą estymą.



Fotografia 5. Teresa Bauman z mężem i bratanicą – Agatą Pilch w domu rodzinnym (1991)

Pierwszym miejscem Jej pracy, na Uniwersytecie Gdańskim, był Międzywydziałowy Zakład Badań Społecznych kierowany przez Profesora Mieczysława Guldę, doświadczonego badacza – socjologa, który był już znanym badaczem środowiska wiejskiego. Sądzę, że współpraca z Profesorem M. Guldą była bardzo pożytecznym doświadczeniem badawczym i ważną inspiracją w jej osobistym rozwoju. Sądzę, że ta współpraca oraz mini-eksperymenty metodologiczne na seminarium magisterskim były pożytecznymi przesłankami Jej późniejszej aktywności w seminarium metodologicznym – jednej z ciekawszych naukowo inicjatyw środowiska młodych pedagogów z całego kraju, wygłaszanych tam referatów oraz licznych publikacji z zakresu sztuki i metodyki badań jakościowych. Ze wzruszeniem i nieukrywanym podziwem wysłuchałem przemówienia pożegnalnego Profesora Guldy na pogrzebie Teresy Bauman.

Stwierdził on, że dumny jest z faktu pierwszej współpracy z Teresą i że z uznaniem obserwował, jak się rozwija i wyrasta na wybitnego nauczyciela akademickiego. Uważam, że jeśli nauczyciel uważa, że wychował kogoś, kogo uznaje za osobę wybitną i czerpie z tego satysfakcję, to takie przekonanie i jego publiczne wyrażenie świadczą o niezwyklej klasie intelektualnej i moralnej tego nauczyciela.

Muszę przyznać, że Teresa miała wyjątkowe szczęście do swoich szefów uczelnianych. Jej następnym związkiem naukowym to Katedra Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego i Jej niezwykle kierowniczką - Profesor Joanna Rutkowiak. Klimat tej Katedry, osoba jej Kierowniczką oraz grono Koleżanek i Kolegów składały się na niezwykle atmosferę pracy i żywe relacje międzyludzkie, daleko wykraczające poza formalne stosunki służbowe. Ta pełna życzliwych emocji atmosfera życia w Katedrze Dydaktyki nie osłabiała dynamiki działalności naukowej. Znam to z przekazów osobistych Teresy i sądzę, że takie wzorce życia naukowego winny być upowszechniane. Doświadczenia dowodzą, że klimaty w jednostkach naukowych wyznaczone takimi relacjami są znacznie bardziej owocne naukowo niż korporacyjne mechanizmy sformalizowanych reguł obowiązków i sprawozdawczej twórczości.

Właśnie w tych latach 80. powróciliśmy z Teresą do refleksji nad wyższością „święt Bożego Narodzenia nad Wielkanocą”. Ten kabaretowy bon mot oddaje nasze spory, w których ja ciągle opowiadałem się za wyższością strategii pozytywistycznej, a Teresa uważała, że badania ilościowe są bardzo ważne, ale odrobinę jednostronne, nie potrafią wyjaśnić wielu uwarunkowań i przebiegu procesów społecznych, a szczególnie indywidualnych. Natomiast wzbogacone rozpoznaniem jakościowym zyskują bardzo wiele na głębi i wszechstronności poznania. Po dłuższych debatach okazało się, że zasadniczo się zgadzamy i najlepszym rozwiązaniem dla sztuki badań naukowych jest poszukiwanie takiej strategii, która pozwoli na twórcze połączenie dwojakiemu podejścia badawczego, gwarantującego dogłębne i wszechstronne rozpoznanie przedmiotu badań. Wtedy narodziła się idea opracowania podręcznika, będącego vademecum dla strategii badań ilościowych i jakościowych. Pierwszym podejściem do wspólnej prezentacji połączonych strategii badawczych był obszerny rozdział autorstwa Teresy Bauman zamieszczony w pracy mojego autorstwa *Zasadach badań pedagogicznych* pod tytułem: *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. Praca ukazała się w Wydawnictwie Akademickim „Żak”

w Warszawie w 1995 roku. Kilka lat później ukazuje się nasz wspólny podręcznik pod tym samym tytułem, na który składają się trzy części. Pierwsza będąca owocem wspólnych dyskusji i ustaleń, napisana przeze mnie pod tytułem *Filozoficzne i pragmatyczne pojęcie badań empirycznych*, druga część opracowana przeze mnie - *Strategie ilościowe w badaniach pedagogicznych*, trzecia część autorstwa Teresy Bauman - *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, złożona z czterech rozdziałów. Ta praca miała liczne wydania i dodruki. Jej łączny nakład przekroczył 60 tysięcy egzemplarzy. Myślę, że znaczna zasługa dla jej powodzenia leżała w fakcie owego połączenia dwu strategii badań empirycznych.

Oto co napisała moja współautorka w uwagach wstępnych do swojej części:

„Świadomość ograniczeń, jakie niesie ze sobą scjentyistyczny sposób myślenia, skłoniły humanistów do poszukiwania innych dróg poznania i opisywania świata. Metody jakościowe powstały więc z jednej strony jako krytyka zarówno metodologii panującej w pedagogice, jak i metod stosowanych w badaniach pedagogicznych, z drugiej zaś jako propozycja innej możliwości badania empirycznego. Pozostawiając na uboczu wątek krytyczny – co prawda niezwykle ważny, ponieważ uświadamiający słabości i pęknięcia paradygmatu nauki nowożytnej, jednak na tyle bogaty, że wymagający oddzielnej rozprawy – zajmę się opisem innego sposobu postępowania badawczego. Nie chodzi jednak oto, że badania jakościowe mają zastąpić w pedagogice badania ilościowe (terminy jakościowe i ilościowe mają znaczenie wyłącznie symboliczne, ponieważ w badaniach jakościowych stosuje się także pewne obliczenia, a w ilościowych dokonuje jakościowej analizy danych). Idzie raczej o to, aby traktowane były jako równorzędny sposób badania zjawisk pedagogicznych, bez posądzania ich o nienaukowość czy powierzchowność” [Bauman, 2001, s. 267-268].

W tej deklaracji autorki zawarta została mądrość i umiarkowanie, której czasem brakuje adherentom jednej i drugiej orientacji poznawczej w badaniach społecznych. Kiedy rodziły się moje zainteresowania metodologią badań empirycznych, to dominującymi narzędziami wsparcia poznania były testy statystyczne. Zajęcia z metodologii badań na moim Wydziale Filozofii i Socjologii UW w połowie poświęcone były nauce statystyki, oprócz odrębnego i samodzielnego przedmiotu - Statystyka. Stopniowo ten rygorystyczny pozytywistyczny sposób poznania łagodniał. Zanim to jednak nastąpiło podręczniki metodologii badań w socjologii, psychologii, pedagogice były poznawczo

niedostępne bez rozszerzonego kursu statystyki społecznej. Równoległe z twórczością zwolenników pozytywistycznego, a ściślej mówiąc statystycznego sposobu wyrażania i opisywania natury rzeczywistości rodzi się krytyczna refleksja wobec tak jednostronnego przedstawiania związków i zależności w rzeczywistości społecznej. Teresa Bauman przytacza liczne grono teoretyków poznania, którzy podejmują krytyczną refleksję nad jednostronnością podejścia poznawczego w naukach społecznych. Profesor T. Bauman pisze:

„Sytuacja metodologiczna pedagogiki od lat budzi refleksje uczonych. Refleksje te dotyczą zarówno krytycyzmu wobec dotychczasowej metodologii, związanej silnie z metodami nauk przyrodniczych, jak i poszukiwań innych korzeni teoretycznych dla badań społecznych niż oferuje nauka pozytywistyczna. Por. np. T. Hejnicka-Bezwińska, Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce, [w:] Ku pedagogii pogranicza, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990; A. Folkierska, Pytanie o pedagogikę, Warszawa 1990; J. Kruk, Dychotomia metodologiczna w pedagogice i jej współczesna dyskwalifikacja, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2; J. Rutkowiak (red.), Odmiany myślenia o edukacji, Kraków 1995; M. Malewski, Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2; S. Palka (red), Orientacje w metodach badań pedagogicznych, Kraków 1998; H. Komorowska, Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, „Edukacja” 1989, nr 3” [Bauman 2001, s. 266].

To tylko kilka znanych nazwisk pedagogów/badaczy, którzy publikowali swoje wątpliwości i projekty nowego spojrzenia na paradygmaty poznania pedagogicznego. Aktualnie owa dychotomiczna postać badań pedagogicznych, niegdyś dyskwalifikowana, dziś pielęgnowana i rozwijana zyskała nawet swoją oryginalną nazwę: strategia triangulacji. Opisywana jest w licznych publikacjach i podręcznikach, a nawet w wyspecjalizowanych opracowaniach.

Poszukiwania nowych dróg poznania w naukach o wychowaniu są całkowicie uzasadnione. Wszak wychowanie, edukacja ma w pierwszym znaczeniu sens indywidualny. Wychowujemy konkretne dziecko, kształtujemy konkretnego młodego człowieka, wyposażamy w określone właściwości konkretną osobę. Logicznym następstwem tego faktu jest indywidualne poznanie konkretnego dziecka, młodego człowieka, pojedynczej, konkretnej osoby. Taki cel realizują skuteczniej badania jakościowe, zindywidualizowane. Dopiero gdy oddalamy się

od procesu wychowania oraz nauczania i przechodzimy w obszar obserwacji zjawisk i procesów zbiorowych, gdy chcemy poznać ogólne prawidłowości i mechanizmy kierujące rozwojem i zachowaniami grup społecznych z pomocą przychodzi nam obserwacja i poznawanie zbiorowe, czyli paradygmat poznania ilościowego. Takie przekonanie wyrażała wielokrotnie prof. T. Bauman w swoich licznych publikacjach poświęconych problemom metodologii badań pedagogicznych.

Nie potrafię ocenić, czy istniała koincydencja jej przeświadczeń metodologicznych i drugim nurtem jej zainteresowań, mianowicie dydaktyką. Jej twórczość wskazuje, że była znakomitym organizatorem procesów nauczania, pedagogiki szkoły wyższej. Potwierdzeniem jej kompetencji w tym zakresie jest nagroda indywidualna I stopnia Rektora Uniwersytetu Gdańskiego, przyznana w roku 2005, za „wkład w przygotowanie koncepcji organizacyjnej i programowej dwustopniowych studiów pedagogicznych oraz za aktywny udział w realizacji procesu bolońskiego”. Pierwszy stopień nagrody Rektora Uniwersytetu to bardzo nobilitujące wyróżnienie. To właściwie potwierdzenie najwyższych kwalifikacji uniwersyteckich nauczyciela akademickiego. Dodać wypada, że podobną rolę „nagrody” naukowej pełni poczytność i użyteczność oraz wielotysięczne nakłady podręcznika metodologicznego, którego była współautorką. Można by więc rzec, że w każdej dziedzinie, której oddawała się z pasją osiągała sukcesy i uznanie.

Dydaktyce szkoły wyższej poświęciła wiele emocji i energii. Była organizatorką konferencji i różnych form doskonalenia nauczycieli zarówno akademickich, jak i szkolnych studiujących zaocznie. Wydaje mi się, że w tych działaniach wykazywała szczególną pasję, zaangażowanie, że te zagadnienia były jej emocjonalnie bliskie. Jak wiele jeszcze wspaniałych rzeczy mogła zrobić, ile celów osiągnąć, ile pożytku przynieść swoim wychowankom, swemu środowisku naukowemu, o najbliższej rodzinie nawet nie wspominam, gdyby nie okrutne wyroki nieuleczalnej choroby?

Na życie Teresy Bauman można patrzeć jak na szansę, jaką dostaje od losu człowiek, zwykły człowiek. Spotkaliśmy ją jako zwykłe dziecko, zwykłej rodziny w małym miasteczku zagubionym na wschodnich rubieżach kraju. Żegnamy ją jako cenionego profesora dużego uniwersytetu i nauczyciela akademickiego kilku innych uczelni, na których wykładała z mądrą pasją, jako twórcę licznych dzieł naukowych, które służą dobrze całym pokoleniom studentów i nauczycieli, jako

uczestnika i kierownika zespołów ludzkich, w które wносиła twórczą energię, dobre emocje i życzliwe wsparcie, jako dobrego przyjaciela Najbliższych. Smutno, że tak wcześnie odeszła, ale dobrze, że z jej życia płynie tyle mądrej nauki. Stajesz się kim jesteś dzięki rodzinie, nauce i sobie. To konstatacja o filozoficznym sensie roli rodziny, szkoły i osobowości człowieka. Dla pedagogów bezcenna. Żyj z pasją dla spraw i ludzi! Porzuć poczucie obojętności – to będziesz żył w ich pamięci jeszcze bardzo długo i Twoje życie ciągle będzie przynosić bogate owoce.

Teresa Bauman swoją szansę wykorzystała w pełni!



Fotografia 6. Teresa Bauman (1997)

Wszystkie fotografie zamieszczone na stronie tytułowej całego numeru czasopisma oraz w niniejszym tekście pochodzą z rodzinnych zbiorów autora artykułu.

Bibliografia

- Bauman T., 1995, O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych, [w:] T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa.
- Bauman T., 2001, Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych, [w:] T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa.
- Folkierska A., 1990, Pytanie o pedagogikę, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1990, Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce, [w:] Ku pedagogii pogranicza, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń.
- Komorowska H., 1989, Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, „Edukacja” nr 3.
- Kruk J., 1994, Dychotomia metodologiczna w pedagogice i jej współczesna dyskwalifikacja, „Forum Oświatowe” nr 2.
- Malewski M., 1997, Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność, „Kultura i Edukacja” nr 1-2.
- Palka S. (red), 1998, Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, Kraków.
- Pilch T., 1977, Zasady badań pedagogicznych, Wrocław.
- Pilch T., Bauman T., 2001, Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa.
- Rutkowiak J. (red.), 1995, Odmiany myślenia o edukacji, Kraków.

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

KONSTRUOWANIE WIEDZY O CZASIE MINIONYM W PEDAGOGICE¹. KILKA UWAG O PRAKTYCE EDUKACYJNEJ W WARUNKACH ZMIAN KULTUROWYCH W POLSCE XX WIEKU

Wprowadzenie

Wiele jest powodów, które sprawiły, że mam poczucie, iż osoba i prace Teresy Bauman znane mi były od zawsze. Ponieważ artykuł ukaże się w czasopiśmie „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, więc przywołam fragment mojej pracy mówiący o roli Teresy Bauman w procesie legitymizowania badań jakościowych. Oto on:

„Skutkiem antynaturalizmu w filozofii nauki była swoista **rewolucja naukowa** (wedle terminologii Kuhna), w wyniku której w metodologii badań naukowych uprawomocniony został także **paradygmat humanistyczno-interpretacyjny**, obok wcześniej dominującego **paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego**. Ten nowy paradygmat z trudem zdobywa sobie uznanie w środowisku polskich pedagogów. Potwierdzeniem tej tezy może być fakt, że dopiero niedawno do podręcznika akademickiego [Pilch 1995] wprowadzono nowy rozdział opracowany przez Teresę Bauman, który został zatytułowany *O możliwościach zastosowania metod jakościowych*” [Hejnicka-Bezwińska 2000, s. 134].

Zdecydowany wzrost zainteresowań metodologią badań pedagogicznych po roku 1989 sprawił, że spotykałyśmy się już systematycznie na Seminariach

¹ Tytuł tego artykułu wyraźnie nawiązuje do tytułu pracy Doroty Klus-Stańskiej [2000] oraz teorii o konstruowaniu sensów i znaczeń, które w tej pracy zostały wykorzystane.

Metodologii Pedagogiki PTP, począwszy od 2004 roku, kiedy powstała też Rada Programowa SMP, w której skład obie zostałyśmy powołane. Podczas szóstego SMP, które odbyło się w Szczecinie w 2016 roku, rozmawialiśmy między innymi o narracji historycznej jako perspektywie poznawczej w badaniach nad czasem minionym. I o tym chcę napisać, traktując ten tekst jako ciąg dalszy rozmowy z Teresą Bauman, której wkład w zmianę paradygmatyczną w polskiej pedagogice ceniłam i cenię, a tym tekstem chciałabym to potwierdzić. Jako motto moich rozważań chciałabym wykorzystać trzy twierdzenia przez nią sformułowane we wspomnianym wcześniej tekście. Oto one:

„W badaniach jakościowych [...] jest równie ważny problem jak i metoda. Dzieje się tak dlatego, że są one ze sobą nierozłącznie powiązane, wzajemnie od siebie zależne i dopiero w połączeniu przesadzają o nazwaniu badania – jakościowym” [Bauman 1995, s. 58].

„Jedną z ważniejszych cech badań jakościowych jest dążenie do ujmowania zjawiska w jego szerokim kontekście, zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym” [Bauman 1995, s. 61].

„[...] W badaniu jakościowym bowiem nie idzie o szukanie zależności przyczynowo-skutkowych, lecz właśnie o rozumienie” [Bauman 1995, s. 62].

Przywołane twierdzenia będą kierowały moim namysłem nad konstruowaniem wiedzy o czasie minionym.

Problem czasu w filozofii i naukach szczegółowych

Filozofowie twierdzą, że kategoria czasu pozwala integrować perspektywę poznawczą filozoficzną z perspektywą poznawczą nauk szczegółowych. Hannah Arendt, formułując diagnozę o charakteryzującej współczesność „niemocy słowa”, przekonuje, że przyczyną tego zjawiska jest to, że umysł ludzki nie jest w stanie sprostać swojemu powołaniu czyli rozumieniu w warunkach tak szybko i tak radykalnie zmieniającego się świata. Wyraża to w takich oto słowach:

„[...] dziedzictwa naszego nie zapisano nam żadnym testamentem [...]. Bez testamentu, albo, żeby wyjaśnić metaforę, bez tradycji – która dokonuje wyboru i nazywa, która przekazuje i konserwuje, która wskazuje, gdzie leżą skarby i jaka jest ich wartość – ciągłość

czasu nie istnieje, nie ma też – biorąc rzecz w ludzkim wymiarze – przeszłości ani przyszłości, tylko odwieczna przemiana świata” [Arendt 1994, s. 17].

Zygmunt Bauman, świadek wielkiego przełomu kulturowego w naszej cywilizacji (nazwanego postmodernizmem), przekonuje nas w swoich pracach, że nie da się świata nazwanego słynną metaforą „płynnej nowoczesności” opisać, wyjaśnić i zrozumieć bez odwołania do tego, co było. Zwraca w związku z tym uwagę na to, że „świat ponowoczesny” jest głęboko zakorzeniony w „świecie nowoczesnym” (niezależnie od tego jak te pojęcia będą definiowane), a związek ten należy widzieć jako:

„kontynuację i zerwanie jako dwie strony zawiłych relacji pomiędzy obecną kontynuacją społeczną a formacją, która ją poprzedziła” [Bauman 1991, s. 7].

W ostatniej pracy (wydanej już po śmierci autora) Zygmunt Bauman, odwołując się do pojęcia „retropii”, ostrzega, że nie jest skuteczną ucieczką od „płynnej nowoczesności” nostalgiczne pragnienie powrotu do przeszłości, uważanej za bardziej przewidywalną, zrozumiałą i bezpieczną. Przeszłość wymaga jednak od nowa przemyślenia, abyśmy mogli sobie uświadomić to wszystko, co przetrwało, nabierając nowych sensów i znaczeń w zmiennej rzeczywistości.

Hans Georg Gadamer [2004] również przekonuje, że nawet tam, gdzie mamy do czynienia z „burzliwymi przemianami” potrafi przetrwać o wiele więcej z minionej epoki, niż ktokolwiek z nas skłonny jest dostrzec. Z tego powodu musimy uczestniczyć w procesie ciągłego weryfikowania wiedzy o faktach (działaniach i wytworach ludzi), a każde pokolenie musi na nowo opisywać, wyjaśniać i interpretować procesy zmiany w szerokim kontekście kulturowym, odczytując nowe sensy i znaczenia tego, co było wcześniej.

Jeżeli potraktujemy przywołane twierdzenia jako założenia przyjmowane przez nauki humanistyczne, a szczególnie nauki społeczne, to warto jeszcze przedstawić socjologiczny punkt widzenia w odniesieniu do czasu jako kategorii pojęciowej oraz przedmiotu badań. Piotr Sztompka [2002] w podręczniku (w części VI. *Zmienność społeczna*) jeden z rozdziałów zatytułował *Czas w społeczeństwie*. Czas jako wymiar życia społecznego należy odróżniać od czasu jako biograficznego wymiaru życia (życia jednostki). Możemy w trwaniu czasu wyodrębnić: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość. Traktując poważnie metaforę „płynnej nowoczesności”,

przedmiotem badań naukowych możemy uczynić jedynie przeszłość, ponieważ teraźniejszość jest tylko punktem spotkania przeszłości z przyszłością. Bliżej objaśnia to cytata:

„[...] dla ludzi przeszłość jest przedmiotem **pamięci**, opowieści ustnych lub – od czasu wynalezienia pisma – zapisu, rejestracji. Teraźniejszość jest przedmiotem żywego **doświadczenia**. Przyszłość jest przedmiotem **wyobraźni**, zamiarów, planowania. [...] przeszłość jest raz na zawsze zdeterminowana przez okoliczności, które już zaszły, niezależnie od tego, czy przyczyny te znamy, i jak historycy je zinterpretują. [...] na przeszłość wpływu nie mamy, historii w sensie zdarzeń, które zaszły, nie zmienimy, choć możemy pisać różne ‘historie’ w sensie selektywnych relacji o przeszłych zdarzeniach. [...] w każdym momencie, to co teraźniejsze, staje się przeszłe, a to, co przyszłe, staje się teraźniejszością” [Sztompka 2002, s. 477-478].

W odniesieniu do czasu społecznego możemy posługiwać się w badaniach „czasem ilościowym” (zewnętrznym) i „czasem jakościowym” (wewnętrznym). Oto definicje tych kategorii pojęciowych:

„**CZAS ILOŚCIOWY** (inaczej zewnętrzny): czas konwencjonalny, wyskalowany w sposób narzucany przez używane do pomiaru czasu instrumenty – zegary i kalendarze – które pozwalają przypisać danemu momentowi godzinę czy datę, a także określić porównawczo okres trwania, szybkość, interwały, rytm itp. różnych zdarzeń i procesów.

CZAS JAKOŚCIOWY (inaczej – wewnętrzny): ontologicznie zakorzeniony w zjawiskach czy zdarzeniach okres ich trwania, swoisty rytm i tempo” [Sztompka 2002, s. 491].

Czas społeczny jest czasem obecnym w świadomości społecznej i kulturowo zakotwiczonym, co uzasadnia mówienie o nim jako „czasie społeczno-kulturowym” oraz poszukiwanie tzw. kulturowych „profilu czasowych”¹. Możemy zatem wykorzystywać i weryfikować np. takie kulturowe profile czasowe jak: 1) profil społeczeństwa: przednowoczesnego – ponowoczesnego – późnej nowoczesności, 2) profil kulturowy: Europy Zachodniej – Europy Wschodniej, 3) krajów (narodów, społeczeństw) postkomunistycznych: pozostałych w kulturze Europy Wschodniej – wchodzących w kulturę Europy Zachodniej, 4) profile kulturowe społeczeństw

¹ PROFIL CZASOWY: kulturowo zakodowany, specyficzny dla danej zbiorowości sposób traktowania czasu, w szczególności nacisk (lub brak nacisku) na punktualność, pośpiech, wykorzystanie czasu itp. [Sztompka 2002, s. 491].

i społeczności (grup społecznych): zorientowanych retrospektywnie (na przeszłość w sposób afirmatywny i nostalgiczny) – zorientowanych prospektywnie (utopijną wizję przyszłości, sukces, karierę, przezwyciężenie zapóźnienia cywilizacyjnego) – zorientowanych prezentystycznie (na tu i teraz, bez przemyślenia doświadczenia z czasu dzisiaj już minionego i bez wizji lepszej i możliwej przyszłości).

Przyjmując sformułowane w tej części założenia możemy poszukiwać odpowiedzi na pytanie o stopień i jakość zainteresowania czasem minionym w pedagogice.

Problem czasu w pedagogice współczesnej

Na konferencji zorganizowanej przez Aleksandra Nalaskowskiego i Krzysztofa Rubachę na temat *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia* wystąpiła również Henryka Kwiatkowska [2001, s. 57-66], przekonując uczestników tego spotkania, że kategorie czasu, miejsca i przestrzeni są „zaniedbanymi kategoriami pedagogicznymi”. Podzielam przekonanie autorki o ich marginalizowaniu oraz akceptuję postulat łącznego traktowania wymienionych kategorii, chociaż w swoich tekstach pisałam tylko o czasie jako zapoznanej kategorii w pedagogice współczesnej. Wcześniej ten problem sygnalizowany był również na I Zjeździe Pedagogicznym¹.

W tym miejscu dodać muszę, że pedagogika jest taką szczególną dyscypliną naukową, która zainteresowana jest nie tylko własną historią, ale także historią swojego zmiennego przedmiotu badań. Od momentu swego powstania ma wpisane w swoją strukturę zainteresowanie historią (szkolnictwa, oświaty, systemu oświatowego, myśli pedagogicznej, pedagogiki, doktryn pedagogicznych, wychowania i inne). Ten historyczny punkt widzenia występował już w strukturze pedagogiki Herbartowskiej (Herbarta i szkoły Herbartowskiej) obok pedagogiki ogólnej i dydaktyki. Poczucie chaosu i anarchii wywołane zjawiskiem dyferencjacji pedagogiki oraz mocno akcentowaną przez subdyscypliny pedagogiczne tendencją do tworzenia nowych dyscyplin naukowych, uruchomiło namysł we współczesnej pedagogice nad inną niż dotąd integracją wiedzy o edukacji. Dzisiaj skłonna byłabym zachęcać nie tylko do integracji wiedzy pedagogicznej, ale przede

¹ Na I Zjeździe Pedagogicznym w lutym 1993 roku wyodrębniona nawet została sekcja, której uczestnicy zajmowali się „białymi plamami” w najnowszej historii wychowania.

wszystkim do transdyscyplinarnego konstruowania wiedzy o edukacji. To przekonanie zdecydowało, że temat niniejszego artykułu brzmi następująco: *Konstruowanie wiedzy o czasie minionym w pedagogice*.

Pojmowanie edukacji jako procesu złożonego, składającego się z wielu szczegółowych procesów edukacyjnych, badanych przez różne dyscypliny naukowe, uzasadnia z jednej strony poszukiwanie takich przedmiotów badań, które nie mieszczą się w tradycyjnej typologii nauk (dyscyplin naukowych), a z drugiej strony poszukiwanie takiej metodologii badań, która pozwalałaby na przezwycięzenie ograniczeń związanych z legitymizacją wiedzy wytwarzanej przez poszczególne dyscypliny i subdyscypliny naukowe. W moich poszukiwaniach takim przedmiotem badań stała się „praktyka edukacyjna”, rozumiana jako świadoma i celowa aktywność ludzi i instytucji deklarujących (zobowiązanych), że chcą skutecznie formować zdolności życiowe ludzi zgodnie z określoną i zwerbalizowaną koncepcją, którą można profesjonalnie zrekonstruować jako: (a) ideologię edukacyjną, (b) doktrynę edukacyjną (doktrynę kształcenia, wychowania, nauczania, uczenia się), (c) ukryty program wychowania. Tak rozumianą praktykę edukacji uczyniłam przedmiotem badań w pracy zatytułowanej *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej* [Hejnicka-Bezwińska 2015].

W kontekście założeń przedstawionych w części pierwszej oraz twierdzenia socjologów, że czas może być czasem ilościowym i czasem jakościowym, zdecydowałam się na pokazanie praktyki edukacyjnej w Polsce XX wieku w obydwu tych ujęciach. Zgodnie z definicją „czasu ilościowego” skonstruowana była ta część mojej monografii, która została zatytułowana: *Kalendarium (wydarzenia i fakty XX wieku, które miały znaczenie dla polskiej praktyki edukacyjnej)* [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 445-470]. Podstawowym problemem związanym z konstruowaniem tej części była weryfikacja danych, ponieważ pochodziły one z różnych źródeł. Starłam się w związku z tym przeprowadzać weryfikację w oparciu o co najmniej dwa źródła. W przypadku rozbieżności danych źródłowych odwoływałam się do poszukiwania w hasłach *Wielkiej encyklopedii PWN*, która została wydana w latach 2001-2006. Kalendarium stanowi swoistą ramę konwencjonalną, ponieważ wyznacza punkty odniesienia dla wydarzeń opisywanych w poszczególnych rozdziałach monografii, pozwala szybko ustalić sekwencje zdarzeń, uporządkować je według zasady chronologicznej lub

synchronicznej. Takie uporządkowanie zdarzeń pozwala lepiej dostrzegać zależności przyczynowo-skutkowe i korelacyjne. Kryterium wyboru i doboru zdarzeń było – pozornie arbitralne – przekonanie o ich znaczeniu dla zmian w praktyce edukacyjnej jako jednej z wielu dziedzin zmieniającej się kultury w Polsce XX wieku.

Definicja „czasu jakościowego” została wykorzystana w konstruowaniu całości monografii i poszczególnych jej rozdziałów. Odwołanie się do socjologii ukierunkowało moje zainteresowanie na badanie czasu, który Sztompka nazywa „czasem społeczno-kulturowym”. We *Wstępie* zapisałam:

„Jest to praca o społecznej praktyce edukacyjnej, w której nie można oddzielić teorii od praktyki (a tym bardziej nie można przeciwstawiać sobie poznania i działania), obejmującej ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka (ale najważniejsze i z tego powodu najbardziej interesujące wydają się uwarunkowania i efekty działań świadomych i celowych, które są realizowane w instytucjach wszystkich szczebli systemu oświatowego). Szczególną wagę przywiązuję do odkrycia i ujawnienia (opisania, wyjaśnienia i zinterpretowania) tych uwarunkowań i skutków zmian edukacyjnych, które mają swoje zakorzenienie w zmianach kulturowych (zaistniałych w Polsce w XX wieku)” [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 20].

Zgodnie z tym, co powiedziała Teresa Bauman, że badania jakościowe nie są skoncentrowane na zależnościach przyczynowo-skutkowych (choć nie można ich pomijać), to moja uwaga w poszczególnych rozdziałach monografii skoncentrowana była na poszukiwaniu „logiki zmian społecznej praktyki edukacyjnej” [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 28]. Taka orientacja badawcza wymagała, aby objąć badaniami dostatecznie długi okres czasu (cały wiek XX), dokonać odpowiedniego wyodrębnienia sekwencji czasowych (wyodrębniłam następujące fazy: II RP – między II RP a PRL-em – PRL – III RP). Konieczne było też przyjęcie dostatecznie szerokiego kontekstu. Tym kontekstem stały się zmiany kulturowe. Uzasadnienie takiego wyboru i jego konsekwencje metodologiczne przedstawione zostały w rozdziale 1. *Ramy teoretyczno-metodologiczne narracji o praktyce edukacyjnej XX wieku*. Rozważania przedstawione w części pierwszej i drugiej niniejszego artykułu, dotyczące problemu czasu w filozofii oraz naukach szczegółowych ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki nie znalazły się w tym rozdziale, chociaż miały decydujący wpływ na konstruowanie projektu badawczego, którego efekty zostały przedstawione w omawianej pracy. Usprawiedliwieniem dla ich wyłączenia

z monografii było to, że nie była to praca promocyjna, a czytelnicy na ogół bardziej zainteresowani są wynikami badań niż uzasadnieniem wiarygodności drogi prowadzącej do owych wyników. Pokazanie „kuchni” dochodzenia do problemu badawczego jest ważne dla badaczy i z tego powodu zdecydowałam się na jej przedstawienie.

Następnym problemem jest konstruowanie metodologii badań adekwatnej do sformułowanego problemu. Swoje wybory w tym zakresie przedstawię w następnej części.

Perspektywy poznawcze w badaniach przeszłości

Metodologia badań historycznych nie jest zarezerwowana jedynie dla historyków, chociaż historycy wnoszą do niej wkład najbardziej znaczący, a zatem do ich dorobku warto się odwołać i z ich doświadczeń skorzystać. Zaczniemy od przypomnienia perspektyw poznawczych stosowanych przez badaczy czasu minionego. Oto one:

Czas miniony opisywany przez działania i wytwory konkretnych ludzi

Najchętniej czas historyczny jest przedstawiany przez opisy działań i wytwory konkretnych ludzi, często wielkich bohaterów. Autorzy takich opisów poszukują osób, których idee, odkrycia i działania zmieniły bieg zdarzeń, wywierając zasadniczy wpływ na czas teraźniejszy i przyszłe pokolenia. Przykładem prezentowania praktyki edukacyjnej przez narracje o ludziach i ich dziełach jest praca *Myśliciele o wychowaniu*. To dwutomowe dzieło jest wyborem dokonany z czterotomowej pracy (wydanej w języku angielskim i francuskim) obejmującej cykl artykułów wydrukowanych na łamach kwartalnika wydawanego przez Międzynarodowe Biuro Wychowania (BIE – Bureau International d’Education, afiliowanego przy UNESCO), zatytułowanego „Perspectives”. Zaghloula Morsy (wieloletni redaktor tego czasopisma) doprowadził do zamieszczenia w nim (a później w pracach mających charakter książek) opracowań przedstawiających poglądy 100 myślicieli (uczonych, filozofów i pedagogów), którzy w skali całego świata zostali uznani za wybitne osobistości, a głoszone przez nich idee, opinie, przekonania i poglądy miały znaczenie i kreowały myślenie ludzi o edukacji i praktyce edukacyjnej w określonym miejscu i czasie historycznym. Z polskich

autorów znalazły się w tym opracowaniu sylwetki następujących myślicieli: Władysława Dawida, Marii Grzegorzewskiej, Janusza Korczaka i Bogdana Suchodolskiego. Redaktor tego opracowania - Zaghoul Morsy - tak pisał o jego przydatności dla współczesnych:

„[...] w naszych burzliwych, ale zadziwiająco ahistorycznych i afilozoficznych czasach, kiedy naruszane są granice, kiedy slogany urastają do rangi dogmatów, a obraz zyskuje moc tyrana, konieczny jest powrót do tekstów filozoficznych, historycznych i kulturalnych, do wspaniałej tradycji lat dwudziestych i trzydziestych naszego stulecia, lat Crocego, Toynbeego, Curtisa i Broudela, kiedy to dostrzegano zarówno las, jak i drzewa [...]. Dzisiaj w przeciwieństwie do tego sposobu traktowania, w naukach społecznych, a zwłaszcza w sferze nauk o wychowaniu, postępujemy tak, jak byśmy błędzili w jakiejś *selva oscura*, bez drogowskazu i świadomości celu” [Morsy 1996, s. 10].

Dorobek historyków wychowania w takim przedstawianiu przeszłości jest bardzo bogaty. Tworzą go monografie poświęcone myślicielom, twórcom doktryn pedagogicznych, rekonstruktorom ideologii wychowania, badaczom ukrytych programów wychowania, monografie instytucji edukacyjnych oraz rekonstrukcje inicjatyw społecznych na rzecz edukacji. Historycy pokazują nam w tych dziełach osoby, o których możemy powiedzieć, że swoimi dziełami przyczyniły się do upowszechnienia pewnych idei edukacyjnych. Za szczególnie cenne należy uznać zbiory prezentujące dokonania najwybitniejszych pedagogów (np. zredagowane przez Wincentego Okonia, Andrzeja Bogaja i Stefana Kwiatkowskiego) oraz rekonstrukcje pedagogii (np. zredagowane przez Janinę Kostkiewicz opisy pedagogii katolickich).

Prezentowanie czasu historycznego jako czasu wielkich bohaterów jest stosowane w pedagogice i przynosi bogatą wiedzę o twórcach idei, doktryn pedagogicznych i innych form praktyk edukacyjnych oraz reformatorach oświaty i działaczach społecznych, angażujących się na rzecz doskonalenia praktyki oświatowej i edukacyjnej.

Czas miniony widziany w perspektywie poznawczej rywalizacji i walki

Tak przedstawiając czas miniony rekonstruujemy historyczny proces zmian. Szukamy tych, którzy ze sobą walczyli, toczyli bitwy i wojny, w których jedni

zwyciężali, a inni tracili. Jedni ginęli, a inni ponownie zwierali szeregi z myślą o walce i zwycięstwie.

Historia praktyki edukacyjnej rozumiana jako historia wyznaczona zwycięstwami i klęskami ponoszonymi w „bitwach”, to historia recepcji wielkich systemów pedagogicznych i doktryn edukacyjnych (kształcenia – wychowania). Dwa wieki społecznej praktyki edukacyjnej, ujawniającej się w budowaniu i reformowaniu systemów oświatowych, zostały zdominowane przez spory między zwolennikami tzw. szkoły tradycyjnej, której twórcy deklarowali wpisanie się w system pedagogiczny „nauczania wychowującego” Johanna Friedricha Herbart, a zwolennikami tzw. progresywizmu (Nowego Wychowania), którego zwolennicy wpisywali się koncepcją pedagogiczną „uczenia się przez działanie” Johna Deweya. W ramach tych dwóch wielkich systemów pedagogicznych (przypisanych do dwóch wielkich ideologii: konserwatyzmu – liberalizmu) pojawiło się wiele szczegółowych doktryn edukacyjnych (kształcenia – wychowania), stworzonych przez konkretne osoby, w określonych warunkach historycznych. Twórcami takich doktryn możemy nazwać między innymi: Celestyna Freineta, Marię Montessori, Rudolfa Steinera, Weronikę Sherborne, Antoniego Makarenkę, Janusza Korczaka.

Poszukiwanie i pokazywanie kontekstu powstania i upowszechniania się doktryn pedagogicznych oraz ich recepcji (akceptacji – narzucania – zmiany – marginalizacji – odrzucenia – zapomnienia) stanowi właśnie historię owych bitew o dominację jednej doktryny edukacyjnej lub uznanie możliwości pluralizmu doktrynalnego w społecznej praktyce edukacyjnej. Badania nad systemami oświatowymi dostarczają czytelnikom także najbardziej wiarygodnej wiedzy o reformach oświatowych.

Oceniając dorobek polskich pedagogów skłonna byłabym bronić tezy o niedostatecznym zainteresowaniu czasem minionym w perspektywie poznawczej odnoszącej się do recepcji pewnych ideologii edukacyjnych, doktryn pedagogicznych czy praktyk mało zwerbalizowanych. Potwierdzenie swojej tezy odnalazłam w artykule napisanym przez Renatę Nowakowską-Siutę, która napisała:

„Historyczne aspekty rozwoju poszczególnych państw i narodów są niezmiernie ważnym elementem współczesnej komparatystyki. To one pozwalają na uniknięcie dość częstego błędu myślenia ahistorycznego, lekceważenia roli tradycji kulturowej czy też budowania przekonań na podstawie stereotypów lub wiedzy potocznej. W moim przekonaniu historia

wychowania powinna zawsze wyprzedzać wprowadzanie treści porównawczych, ale w jej programie warto także znaleźć miejsce dla syntezy historii nie tylko europejskiej, ale również innych, znacznie mniej eksponowanych kontynentów świata. Poprzez ukazywanie relacji pomiędzy Europą a innymi regionami świata w perspektywie historycznej można podejmować próby budowania wiedzy komparatystycznej wynikającej z perspektywy europejskiej, ale nieignorującej także innych, nie mniej ważnych (i rzutuujących przecież choćby na funkcjonowanie współczesnej edukacji) sposobów postrzegania otaczającego nas świata. Przyszłości nie można oddzielić od przeszłości. Historia to przecież proces ciągły. Kto nie zna źródeł i początkowych impulsów wszelakich przemian, nie zrozumie tendencji, tradycji oraz niepisanych reguł, które wyznaczają dzisiaj kierunek rozwoju społeczeństw [...] bez historii pojmowanej z perspektywy danego narodu, nie ma rzetelnego badania porównawczego, bez komparatystyki nie może być mowy o pozbawionej ksenofobii, racjonalnej i perspektywicznej polityce oświatowej” [Nowakowska-Siuta 2010, s. 95].

Usprawiedliwieniem dla wprowadzenia tak długiego cytatu niech będzie ważność zawartych w nim twierdzeń, a szczególnie twierdzenia o tym, że zaniechania dotyczące wymiaru historycznego pedagogiki oraz praktyki edukacyjnej skutkują tym, że zamiast wiedzy naukowej ludzie posługują się wiedzą potoczną, obciążoną różnymi deformacjami poznawczymi. Dodałabym tylko, że wszelkim deformacjom poznawczym sprzyja też fakt posługiwania się ludźmi tzw. „post-pamięcią”¹. Przyzwolenie na ahistoryczność powoduje trudności niemożliwe do przewyciężenia w konstruowaniu wiedzy komparatystycznej, a ten stan ma już bezpośrednie przełożenie na poziom racjonalności w polityce oświatowej, co doskonale ukazują autorzy ważnych książek ostatnio wydanych: Renata Nowakowska-Siuta, Bogusław Śliwerski czy Kazimierz Przyszczykowski i wielu innych.

Kontekstualne uwarunkowania zmian w praktyce edukacyjnej

Odpowiedziawszy na wcześniej zadane pytania o bohaterów i bitwy między nimi lub o nich stoczone, możemy przejść do rekonstruowania faktycznie

¹ Termin „post-pamięci” został wprowadzony do nauk humanistycznych przez Marianne Hirsch. Nazywa się nim „pamięć odziedziczona”, czyli pamięć potomków pokolenia (generacji), które przeżyło zbiorową traumę (np. instalowania monocentrycznego ładu PRL-u lub/i transformacji ustrojowej na przełomie lat 80. i 90.), ale z pewnych powodów nie mogło, nie chciało lub nie umiało zbudować rzetelnej narracji o tej trumatogenicznej zmianie. Skutkiem dominacji post-pamięci (zamiast dyskursu zmierzającego do wytworzenia narracji możliwej do przyjęcia jest „post-prawda”. Ten ostatni termin redakcja Słownika Oksfordzkiego uznała za słowo roku 2016. Stan nazywany tym terminem jest stanem, w którym przestaje obowiązywać wartość prawdy lub co najmniej obowiązku dążenia do niej.

realizowanej „filozofii zmian społecznej praktyki edukacyjnej”, czyli poszukiwania tego, co nazwałam „logiką tych zmian”. Czas historyczny jest wtedy nie tylko opisywany, lecz także wyjaśniany i interpretowany, a to wymaga odwołania się zarówno do zdarzeń, jak i poszukiwania kontekstu odnotowanej zmiany. Odkrycie głębokich uwarunkowań zaistniałych zmian nie może dokonać się bez odwołania do wyników badań dotyczących innych dziedzin kultury, między innymi takich, które mówią o wyznawanych i uznawanych ideach i ideologiach, prawie, etyce i moralności, religii, języku, mediach, sztuce, zwyczajach i obyczajach, poziomie techniki oraz tradycji oświatowej i edukacyjnej. Szczególnie interesująca może stać się możliwość prześledzenia skutków owych zmian. Najbardziej charakterystyczną cechą zmian w praktyce oświatowej i edukacyjnej jest to, iż skutki tych zmian mają charakter odroczonego w czasie i z tego powodu uczestnicy tych zdarzeń i procesów nie są w stanie dostrzec powiązań o charakterze przyczynowo-skutkowym (teraźniejszości z przeszłością); przy czym tylko niektóre ze skutków były przewidywane i pożądane (lub nie), a inne nie mogły zostać przewidziane, są niespodzianką i zaskoczeniem dla wszystkich.

Podsumowując, odwołałabym się jeszcze do dyskusji o metodologii historii wychowania, w której Bogdan Suchodolski (1948), przekonując do unowocześnienia perspektywy historycznej, proponował wyodrębnienie trzech kręgów tematycznych inaczej metodologicznie zorientowanych. Miały to być badania nad: 1) historią myśli pedagogicznej, 2) historią instytucji oświatowych (szkół i systemu oświatowego), 3) historią formowania człowieka w szerokim kontekście kulturowym określonego miejsca i czasu historycznego. Wyodrębnione kręgi tematyczne korespondują z wymienionymi wcześniej perspektywami poznawczymi uznawanymi przez historyków.

Skłonna też jestem uznać, że historia wychowania jako historia myśli pedagogicznej (wielkich myślicieli, twórców doktryn oraz ich recepcji przez najważniejsze podmioty edukacji i agendy edukacyjne) wydaje się dość dobrze opisana, wyjaśniona i zinterpretowana, chociaż każde pokolenie może i powinno na nowo poszukiwać inspiracji w dorobku dawnych pokoleń. Mamy też wiele monografii konkretnych instytucji edukacyjnych oraz monografii opisujących różne aspekty zmian w systemie oświatowym, a od ponad pięćdziesięciu lat w Polsce jest formułowany też postulat napisania historii pedagogiki, która może być rozumiana jako złożony proces jej instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji wraz z kulturowym

kontekstem tego procesu. Zdecydowanie brakuje jednak syntez, których autorzy zechcieliby uruchomić namysł nad zmianami praktyki oświatowej i edukacyjnej w szerokim kontekście kulturowym, w warunkach radykalnych zmian kulturowych, jakie nastąpiły w Polsce XX wieku. Najbardziej znanymi i wykorzystywanymi pracami tego typu pozostają ciągle prace napisane już dość dawno przez Ludwika Chmaja, Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Bogdana Suchodolskiego i Stefana Wołoszyna. Wymienieni klasycy pokazali jak można i należy sobie radzić z pewnymi trudnościami, którymi obciążone jest pisanie syntez, na przykład: 1) z nadmiarem danych, informacji i wiedzy o szczegółowych kwestiach, 2) z interdyscyplinarnym charakterem hipotez, twierdzeń i teorii wykorzystywanych w konstruowaniu wiedzy, 3) z różnym poziomem wiarygodności wyników badań z powodu posługiwania się badaczy różnymi paradygmatami badawczymi i inne.

Po skrótowym omówieniu najważniejszych perspektyw badawczych, o których wiedza jest przydatna w konstruowaniu syntez, należy jeszcze dokonać przeglądu zasadniczych orientacji metodologicznych, które są akceptowane w badaniach historycznych.

Orientacje metodologiczne w badaniach historycznych

Fundamentalnym dziełem o orientacjach metodologicznych w badaniach historycznych jest praca Jerzego Topolskiego [1998]. Jako czytelniczka tej pracy przed wielu laty miałam wrażenie, że autor ma świadomość oporu swojego środowiska i stara się ten opór złagodzić, przekonując, że orientacja narracyjna w konstruowaniu wiedzy o czasie minionym nie jest konkurencyjna względem orientacji historiograficznej i w związku z tym nie mogą i nie powinny być te orientacje sobie przeciwstawiane.

Z perspektywy swojego doświadczenia dodałabym, że bez rzetelnych wyników badań zrealizowanych w pozytywistycznym paradygmacie historiograficznym (idiograficznym) tworzenie narracji o czasie minionym byłoby niemożliwe, a co najmniej pozbawione aspektów, które kojarzone są z badaniami naukowymi. O różnicy między narracją historyczną a narracją literacką tak mówi Topolski:

„[...] różnicą między narracją historyczną (w sensie tekstu historiograficznego) a narracją literacką jest to, że w tej pierwszej nie powinno być zdań odnoszących się do wymyślonych (fikcyjnych, nie mających odniesienia do źródeł historycznych krytycznie zweryfikowanych) indywidualnych faktów czy stanów rzeczy, podczas gdy w literaturze takiego ograniczenia nie ma” [Topolski 1998, s. 8].

Narracja historyczna nie różni się w swojej strukturze językowej i logicznej od narracji literackiej, ale jako tekst stanowi całość i nie daje się rozłożyć na proste elementy składowe bez destrukcji i dekonstrukcji narracji jako całości. Konstruujący narrację historyczną, pełniąc rolę narratora ponosi odpowiedzialność za rzetelność powoływania się na fakty (obowiązuje ich weryfikacja o charakterze źródłowym). W strukturze narracji historycznej oprócz warstwy informacyjnej występuje jeszcze warstwa ideologiczno-teoretyczna, która decyduje o doborze i wyborze danych, informacji i wiedzy (w warstwie informacyjnej) oraz doborze argumentów, mających na celu przekonanie czytelnika do swojej narracji (w warstwie perswazyjnej). Z tego powodu, że narracja historyczna jest konstruktem narratora, więc powinny być przez niego ujawnione ramy teoretyczno-metodologiczne uzasadniające ów konstrukt. W mojej pracy o praktyce edukacyjnej w warunkach zmiany kulturowej XX wieku taką rolę pełni rozdział zatytułowany: *Ramy teoretyczno-metodologiczne narracji o praktyce edukacyjnej XX wieku* (liczący 31 stron). W rozdziale tym najważniejszymi elementami jego treści są: 1) model badań społecznej praktyki edukacyjnej w przestrzeni kulturowej, 2) teoria transgresji historycznej wyznaczająca ramy kontekstowi badań, 3) opis narracji jako formy wypowiedzi, 3) założenia konstytuujące formę, strukturę i treść narracji historycznej przedstawionej w omawianej monografii. Dodam tylko, że we *Wstępie* zostały już zdefiniowane najważniejsze kategorie pojęciowe narracji: praktyka, edukacja, kultura i zmiana. W sposób uzasadniony mogłam zatem zakończyć ten rozdział taką oto zapowiedzią:

„Książka ta jest formą narracji interdyscyplinarnej, której celem jest odkrycie logiki zmian w praktyce edukacyjnej w kontekście szeroko pojmowanych zmian kulturowych, które nastąpiły w Polsce w XX wieku, a ich dziedzictwo należy traktować jako kapitał zmian aktualnie realizowanych i potencjał decydujący o szansach i ograniczeniach zmian diskutowanych” [Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 53].

Wymagania dotyczące objętości artykułu skłaniają, aby zakończyć omawianie problemów związanych z konstruowaniem wiedzy o czasie minionym. Ponieważ uwagi te związane były z moim osobistym doświadczeniem pisania monografii, więc ich rozwinięcie i egemplifikację można odnaleźć w tej właśnie pracy. Nie chcę jednak zrezygnować z pewnego podsumowania, które przedstawię w ostatniej części.

Uwagi końcowe

Czas miniony był i jest przedmiotem badań filozofów. W procesie wyodrębniania się dyscyplin naukowych z filozofii stosunkowo szybko uznano naukowość historii (historiografii – według terminologii W. Windelbanda). Pod względem metodologicznym miała być nauką empiryczną, ponieważ jej zadaniem miało być ustalanie „prawdy” o jednostkowych faktach zaistniałych w czasie minionym, opisy konkretnych wydarzeń oraz poszukiwanie związków między nimi. Idiograficzny sposób badania przeszłości zdominował przez dziesięciolecia historyczne badania także w innych dyscyplinach naukowych.

Rozwój badań kulturoznawczych doprowadził do odkrycia, że wiedza o czasie minionym musi być rekonstruowana przez każde kolejne pokolenie, jeżeli chcemy rozumieć terażniejszość i uczestniczyć w bardziej racjonalnym dyskursie o przyszłości. Zmienił się też stosunek uczonych do tzw. „źródeł historycznych”. Okazało się, że „źródła” nie muszą nas prowadzić do „prawdy” (w znaczeniu Arystotelesowym), ponieważ większość źródeł ma charakter adresowany, a dostęp do zawartości informacyjnej oraz struktury perswazyjnej tego źródła jest „przefiltrowany” i zależy od wiedzy oraz wartości uznawanych i realizowanych aktualnie przez badacza. Złudzeniem też okazało się, że „nowy” świat można zbudować przez nowy projekt edukacji dzieci. Hannah Arendt mówi, że:

„Rzecz ma się zupełnie inaczej. Świat, w który wprowadza się dzieci, nawet w Ameryce, to stary świat, to znaczy świat preegzystujący, stworzony przez żywych i tych, których dziś już nie ma” [Arendt 1994, s. 213].

Te zmiany związane z przełomem postmodernistycznym otworzyły drogę do legitymizacji narracji historycznej, której nie należy mylić z narracją literacką.

Otwarcie badań naukowych na narrację historyczną koresponduje z rozwojem metodologii badań jakościowych. Wzorem konstruowania narracji historycznej była i jest dla mnie książka Normana Daviesa, na której obwolucie napisano:

„W zachodniej historiografii jest to bodaj pierwsza historia naprawdę ‘całej’ Europy, uwzględniająca dzieje jej ‘kresów’ i prowincji tradycyjnie pomijanych przez dziejopisarzy brytyjskich, francuskich czy niemieckich. W przeciwieństwie do tamtych dzieł *Europa* nie jest akademicką ‘cegłą’, ale żywą, pasjonującą opowieścią” [Davies 2002, obwoluta].

Pisanie narracji historycznych wydaje się dzisiaj pewnym rodzajem misji, ponieważ przeszłość i terażniejszość dostarcza nam wielu dowodów manipulowania wiedzą o czasie minionym. Jako egzemplifikację manipulowania można wskazać spór Nowożytników ze Starożytnikami we francuskiej Akademii epoki oświecenia, którego skutki (zwycięstwo Nowożytników) na kilka stuleci ukierunkowały myślenie ludzi o problemie czasu. O poczuciu swoistej misji twórców narracji świadczy też postulat Charlesa Bearda (amerykańskiego profesora nauk politycznych), który na początku XX wieku przekonywał o konieczności rewizji historii Ameryki, ponieważ została ona napisana z punktu widzenia białego mężczyzny Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, absolwenta renomowanego uniwersytetu i mieściła się w orientacji historiograficznej, którą można nazwać „orientacją heroiczną”. W Polsce II połowy XX wieku powstały również dwie wersje historii (nie tylko najnowszej). Jedna z nich jest wersją obowiązującą w podręcznikach PRL-u, a druga jest wersją skonstruowaną w drugim obiegu wydawniczym. Dzisiaj mamy do czynienia również z dwiema „plemiennymi” wersjami czasów opozycji demokratycznej i III RP.

Te przykłady pokazują, że narracja dotycząca przeszłości może być tworzona na użytek polityczny, a istniejące narracje mogą być przez polityków wykorzystywane w tym sensie, że niektóre z nich są marginalizowane, inne przypominane, a jeszcze inne kreowane. Niektórzy politycy usiłują nas przekonać, że zjawisko manipulowania pamięcią historyczną jest „polityką historyczną”. Politycy w obszarze pamięci historycznej wykorzystują trudności związane z konstruowaniem wiedzy w narracji historycznej oraz trudności związane z jej recepcją w społecznym dyskursie respektującym etyczne zasady dyskusji racjonalnej, aby narzucać taką wersję pamięci historycznej, która podporządkowana

jest wyznawanej i realizowanej ideologii oraz ma wysoką skuteczność perswazyjną. Czy można pamięć zbiorową chronić przed zawłaszczeniem jej przez polityków?

Nasze aktualne doświadczenie skłaniałoby nas pewnie do stwierdzenia, że te zróżnicowane wersje czasu minionego wydają się niemożliwe do przewyciężenia w społecznym dyskursie respektującym etyczne zasady mowy, chociaż wszyscy jesteśmy świadomi wyniszczających skutków ich istnienia. Krzysztof Pomian filozof (zajmujący się problematyką poznania) i historyk (badający kulturę europejską i historię wiedzy historycznej) o jednej ze swoich ostatnich książek (ostatniej wydanej) napisał tak:

„Szkice zebrane w tym tomie pochodzą z lat 1975-2001. Próbują one odpowiedzieć na postawione tu pytania, a tym samym przyczynić się do lepszego rozumienia historii przez tych, co ją uprawiają i przez ich czytelników. Jest to dziś szczególnie ważne z uwagi na podejmowane – nie tylko w Polsce – próby utożsamiania historii, zwłaszcza najnowszej, z rzeczywistą lub spreparowaną pamięcią i postawienia jej w służbę doraźnych interesów politycznych. Książka ta dowodzi, że historia jest terenem spotkania, często konfliktowego, między pamięciowym i naukowym podejściem do przeszłości i tylko to drugie pozwala jej pełnić rolę sędziego pokoju, niezbędną do normalnego funkcjonowania nowoczesnej demokracji” [Pomian 2006, obwoluta]¹.

Krzysztof Pomian namawia zatem do uczestniczenia w procesie przewyciężania „postpamięci” i „postprawdy” poprzez konstruowanie wiedzy w formie narracji historycznej, ponieważ ta forma lepiej służy weryfikacji wiedzy oraz ma większą skuteczność perswazyjną w stosunku do czytelnika, który nie jest szczególnie zainteresowany akademickimi sporami o „imponderabilia”². Głos na temat zmiany roli uczonego oraz jego szczególnej misji w świecie współczesnym zabrała też Maria Janion i jej słowami ten artykuł o konstruowaniu wiedzy o czasie minionym w pedagogice współczesnej chciałabym zakończyć. Oto one:

¹ Pytania, o których mowa w tym fragmencie zostały sformułowane tak: „Na czym opiera się przekonanie, że jesteśmy w stanie odróżnić fakty od fikcji? I przekonanie, że przeszłość oddalona o setki lub zgoła tysiące lat może być przedmiotem wiedzy równie pewnej, co wiedza pochodząca z doświadczenia? Jak można utrzymywać, że wie się o faktach, które uszły uwadze współczesnych, a zatem wie się o nich i ich czasach coś, czego oni nie wiedzieli? Czy można zasadnie uważać, że pamięć zbiorowa jest czymś rzeczywistym? Jeśli tak, to jakie związki zachodzą między historią a pamięcią zbiorową? Czy historia jest zapisem pamięci? A jeśli nie – to czym jest? Jakim przemianom uprawianie jej uległo od starożytności do naszych dni? Czym różni się dziś od tego, czym było dwieście, sto, a nawet tylko pięćdziesiąt lat temu? Zresztą, czy o historii ma się prawo mówić tak, jak gdyby była jednolita dyscyplina” A jeśli uzna się ją za wielość różnych dyscyplin, to co wszystkie one mają wspólnego ze sobą?” [Pomian 2006, obwoluta].

² Pojęcie „imponderabilia” stosuję w takim znaczeniu jak autorzy pracy [Sztompka 1999].

„W perspektywie radykalnie pojętej demokracji teoretyk czy intelektualista nie występuje w roli kogoś, kto projektuje, jedynie racjonalny czy zgodny z tradycją sposób myślenia. Nie patronuje rozmowie publicznej z racji swej wiedzy. (...) Jego rola polega co najwyżej na wprowadzeniu obywateli w krąg toczącej się już rozmowy, porządkowaniu jej idiomatyki, odkrywaniu i wydobywaniu na jaw zasobów tradycji, doświadczeń, jakie w historii każdego narodu są zawarte. Badacz czy analityk co najwyżej nazywa więc wyraziściej i dobitniej to, co jest na wpół świadome i nie nazwane. (...) Teoretyk nie pretenduje do wiedzy doskonalszej i 'kierowniczej', jest tylko kimś, kto bardziej świadomie jest w stanie opisać toczący się dyskurs, nie rozstrzygając wszelako, który z aktorów występujących na tej polifonicznej scenie ma rację” [Janion 1996, s. 141].

Bibliografia

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tł. M. Godoń i W. Madej, Wstęp P. Śpiewak. Warszawa: WAI P.
- Bauman, T. (1995). *O możliwościach zastosowania metod jakościowych*. W: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych (wydanie drugie poprawione i rozszerzone)*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Bauman, Z. (1991). *Socjologiczna teoria postmoderny*. W: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Davies, N. (2002). *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Tł. E. Tabakowska, Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Gadamer, H.G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Tł. B. Baran, Warszawa: WN PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000), *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane AB Kazimierza Wielkiego.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa: WN PWN.
- Janion, M. (1996). *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Kwiatkowska, H. (2001). *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Morsy, Z. (1996). *Galaktyka „paideia”*. W: Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.), *Myśliciele o wychowaniu t.1*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Nowakowska-Siuta, R. (2010). *Profesor Bogdan Nawroczyński jako komparatysta*. W: *Życie i dzieło Profesora Bogdana Nawroczyńskiego. Wybitnego Zagłębianina. W osiemdziesiątą rocznicę publikacji „Zasad nauczania”*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Pomian, K. (2006). *Historia. Nauka wobec pamięci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Suchodolski, B. (1948). *O nowy typ historii wychowania*. „Nowa Szkoła”, nr 4.
- Sztobryn, S. (2007). *Narracja historyczna w polskiej pedagogice XX wieku*. W: E. Kurantowicz, M. Nowak–Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka - zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK..
- Sztompka, P. (red.). (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa: WN PWN.
- Topolski, J. (1998). *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.

Stanisław Palka

Uniwersytet Jagielloński

**KOMPETENCJE BADAWCZE I ŚWIADOMOŚĆ METODOLOGICZNA
PEDAGOGÓW
(POBOCZA SZLAKU MYŚLOWEGO TERESY BAUMAN)**

Teresa Bauman zaznaczyła się jako badaczka w zakresie metodologii pedagogiki, metodologii badań pedagogicznych oraz dydaktyki ogólnej. W moim odbiorze czytelnicznym na pierwszym miejscu stawiam jej dokonania w metodologii badań pedagogicznych, w szczególności w metodologii empirycznych badań jakościowych, czego koronnym świadectwem jest współautorstwo - wespół z Tadeuszem Pilchem - książki kilkakrotnie wznawianej, stanowiącej jeden z podstawowych podręczników, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe* [2001].

Teresę Bauman miałem okazję osobiście poznawać między innymi w toku Seminariów Metodologii Pedagogiki PTP jako Osobę niezbyt wylewną towarzysko, zdystansowaną, uważną, rygorystyczną w poglądach i stanowiskach, zachowującą dużą dbałość o swoją etyczność naukową. Za maską aktorki naukowej, trudno dostępnej towarzysko, kryła się Teresa Bauman wrażliwa, z dużą dozą empatii i pomocniczości.

Z jej dorobku naukowego z kręgu metodologii badań wybrałem artykuł (stanowiący referat na Seminarium Metodologii Pedagogiki) pod tytułem *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, opublikowany w pracy zbiorowej pod jej redakcją naukową *Praktyka badań pedagogicznych* [Bauman 2013b]. Wpierw krótko przybliżam zawartość treściową tego artykułu, a w dalszej części rozwijam wątki własnych analiz snutyh pośrednio w nawiązaniu do tekstu

Teresy Bauman, uznając za stosowne użycie tu zwrotu „pobocza szlaku myślowego Teresy Bauman”.

Co się tyczy zawartości treściowej artykułu Teresy Bauman warto zauważyć na wstępie, że Autorka poddaje analizie kompetencje i świadomość metodologiczną badaczy bez zawężenie ich do uczonych z pedagogiki, jednak przy okazji zwracając uwagę na pedagogów. Można więc rzecz ująć następująco: rozważania dotyczą badaczy, przede wszystkim młodych, początkujących z nauk społecznych i humanistycznych, w tym z pedagogiki. W tytule Autorka nie stosuje koniunkcji z użyciem spójnika „i”: „kompetencje badawcze i świadomość metodologiczna”, lecz ustawia zmienne tytułowe w układzie dysjunkcji z użyciem spójnika „a”: „kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna”, wskazując na odrębność i szczególne znaczenie „świadomości metodologicznej”, która nie jest usytuowana tylko na poziomie wyuczalnych umiejętności (kompetencji) badawczych. Analizy wsparte są na wykorzystywaniu i przetwarzaniu treści prac polskojęzycznych i w mniejszej części obcojęzycznych oraz na doświadczeniach własnych. Autorka już na początku określiła dokonywanie dwóch zabiegów:

- odrębnego potraktowania procesu uczenia się bycia badaczem, co związane jest z opanowaniem kompetencji badawczych oraz realizacji procesu kształtowania się świadomości metodologicznej, niezbędnej w toku prowadzenia badań;
- uwzględnienia dwóch strategii badawczych w pedagogice: ilościowej i interpretatywnej (czyli jakościowej), przyjmując, że w badaniach ilościowych wystarczają kompetencje badawcze, zaś w badaniach interpretatywnych niezbędne jest także posiadanie świadomości metodologicznej¹.

W ślad za tym Teresa Bauman określa:

- a) rozumienie kompetencji badawczych (w szczególności w sytuacjach uczenia się bycia badaczem, kiedy opanowuje się warsztat badawczy);
- b) charakterystykę kompetencji badawczych (wiedzy o przedmiocie badań i wiedzy metodologicznej - „jak działać” w badaniach ilościowych i interpretatywnych, umiejętności w obu rodzajach badań, podejmowania w nich decyzji);

¹ Na marginesie dodam, że świadomość metodologiczna jest również potrzebna w badaniach empirycznych ilościowych, tym bardziej, że badacze pedagogiczni próbują wiązać badania empiryczne ilościowe z badaniami empirycznymi jakościowymi – interpretatywnymi.

c) kształcenie kompetencji badawczych (tu Autorka wykorzystuje wyniki swoich badań w toku dyskusji grupowych na prowadzonych przez nią zajęciach na ostatnim roku studiów pedagogicznych);

d) nabywanie świadomości metodologicznej w badaniach ilościowych i interpretatywnych.

Teresa Bauman zwraca uwagę na to, że „świadomość jest czymś bardziej pogłębionym i jednostkowym niż kompetencja. Świadomość od kompetencji różni się tym, że kompetencje można rozważać jako efekt nauczania, a świadomość nabywa badacz samodzielnie; jest to jego wewnętrzne, subiektywne odzwierciedlenie rzeczywistości” [2013b, s. 96]. Świadomość metodologiczna „jest wypadkową jego (tzn. badacza – przyp. S. P.) wiedzy, umiejętności i gotowości autorefleksji, zarówno nad własną wiedzą i umiejętnościami, jak i własną myślą” [2013b, s. 97].

Autorka we Wstępie do zredagowanej przez nią pracy zbiorowej *Praktyka badań pedagogicznych* następująco streszcza wywody ze swego artykułu:

„Teresa Bauman twierdzi, że niebagatelne znaczenie dla kompetentnego prowadzenia badań mają kompetencje badawcze (poddające się oddziaływaniom dydaktycznym) oraz świadomość metodologiczna, będąca przejawem wyższego stopnia wtajemniczenia metodologicznego (stanowiąca efekt osobistego uczenia się badacza). Zarówno kompetencje, jak i świadomość metodologiczna badaczy decyduje o jakości prowadzonych badań empirycznych, a tym samym o wartości wiedzy uzyskiwanej dzięki badaniom empirycznym” [2013a, s. 9-10].

Zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią przechodzę teraz do własnych analiz snutych pośrednio (na poboczu) w nawiązaniu do tekstu Teresy Bauman, koncentrując się na kompetencjach badawczych i świadomości metodologicznej pedagogów. Stosuję tu w odróżnieniu od Teresy Bauman ujęcie koniunkcyjne, z użyciem spójnika „i” między kompetencjami badawczymi” i „świadomością metodologiczną”. Ponadto zakres analizy odnoszę do dziedziny pedagogiki/nauk pedagogicznych. Skrótowno przedstawiam kompetencje badawcze i świadomość metodologiczną w zakresie związków pedagogiki z innymi naukami społecznymi i humanistycznymi, rzecz ujmując z pozycji pedagogiki ogólnej, metodologii pedagogiki oraz metodologii badań pedagogicznych. Czynię to postrzegając w pracach pedagogów zachwianie relacji między pedagogiką a innymi naukami

społecznymi (głównie psychologicznymi, socjologicznymi) i humanistycznymi (głównie filozoficznymi). Zauważam, że:

a) badacze pedagogiczni wchodzą na tereny innych nauk (nie posiadając do tego „przyzwolenia” a nawet fachowego wykształcenia);

b) badacze pedagogiczni przyjmują teorie innych nauk jako podstawy istotnych poznawczo badań pedagogicznych;

c) badacze z innych nauk wchodzą na teren nauk pedagogicznych bez odwoływania się do dorobku pedagogiki.

Co prawda linie demarkacyjne między pedagogiką i innymi naukami społecznymi oraz humanistycznymi nie są współcześnie rygorystycznie przestrzegane, dopuszcza się i zaleca triangulację stanowisk poznawczych innych nauk w intencji całościowego oglądu zjawisk oraz procesów społecznych i humanistycznych, jednak nie powinno to oznaczać zawłaszczania przez pedagogów obszarów poznawczych innych nauk i zawłaszczania przez badaczy z innych obszarów poznawczych terenu nauk pedagogicznych. To jest ważne w opanowywaniu umiejętności badawczych, a przede wszystkim w kształtowaniu się świadomości metodologicznej pedagogów. Dokonując próby diagnozy i w ślad za tym uporządkowania układu relacji między naukami pedagogicznymi i innymi naukami społecznymi oraz humanistycznymi rzecz ujmuję następująco:

A. Mimo już dość dobrze określanych podstaw pedagogiki (pedagogiki ogólnej), wyznaczających odrębność pedagogiki od innych nauk, niektórzy uczeni pojmują pedagogikę - i ślad za tym prowadzą badania empiryczne – jako dyscyplinę aplikującą treści innych nauk do „teorii” i praktyki pedagogicznej. Torują drogi wchodzenia treści innych nauk do praktyki pedagogicznej (co bywa korzystne), ale eliminując wagę poznawczą nauk pedagogicznych (co już nie jest korzystne).

B. Dzieła znacznej części pedagogów można włączać do układu postępowań poznawczo-badawczych tworzących poniższe kontinuum:

1) Przestrzeganie autonomności poznawania faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych oraz swoistości badań pedagogicznych w celu opisywania, diagnozowania i wyjaśniania tych faktów, zjawisk i procesów, przy tym z sięganiem do doświadczeń z badań historycznych (przede wszystkim badań

historii wychowania i myśli pedagogicznej) i porównawczych (badań porównawczych zarówno instytucji edukacyjnych, jak i idei pedagogicznych). Szczególnie cenną metodą badań przy tym podejściu jest eksperyment pedagogiczny – eksperyment naturalny (związany ze stymulacją eksperymentalną), prowadzony w ciągu miesięcy, a nawet lat w codziennym obserwowaniu efektów zmian wywoływanych przez nowe techniki, treści, formy organizacyjne wychowywania, kształcenia, profilaktyki, resocjalizacji, animacji społecznej i kulturowej, kultury fizycznej. Eksperyment pedagogiczny związany z ingerowaniem w zjawiska i procesy pedagogiczne jest kluczową metodą wzbogacającą teoretyczną wiedzę pedagogiczną i wyznaczającą korzystne zmiany w praktyce edukacyjnej.

2) Prowadzenie badań pedagogicznych z wykorzystywaniem wiedzy z innych nauk, która pozwala poszerzyć zakres diagnozowania i wyjaśniania oraz interpretowania zjawisk i procesów pedagogicznych, jednak nie eliminuje diagnoz, wyjaśnień i interpretacji pedagogicznych. Ten sposób postępowania jest często stosowany i wart akceptacji, tym bardziej, że można śledzić przejawy wykorzystywania dorobku pedagogów w pracach autorów z innych nauk. Ten sposób uprawiania badań pedagogicznych jest szczególnie ważny w prowadzeniu empirycznych badań jakościowych czy istotnościowych, a także empirycznych badań ilościowych historycznych, gdzie niezbędna jest krytyka źródeł prowadzona z pozycji różnych nauk, oraz porównawczych, gdzie istotne jest przestrzeganie rygoru „kontekstualności” – poznawania kontekstów porównywania zjawisk i procesów m. in. społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych, wyznaniowych. Te elementy kontekstowe łatwiej jest określić w toku wykorzystywania wiedzy z pozapedagogicznych dyscyplin nauki, m.in. nauk ekonomicznych, nauk o kulturze, religioznawstwa, nauk historycznych, nauk społecznych.

3) Prowadzenie badań z pogranicza pedagogiki i innych nauk, w których badacze pedagogiczni i innych nauk rozwiązują problemy poznawcze „ze sobą” a nie tylko „obok siebie”, starając się badane zmienne ujmować w formy systemów, stanowiących „coś” więcej niż sumę odrębnych stanowisk („antologii” wyników badań). Ten sposób badania jest - moim zdaniem - wart podejmowania w przyszłości. Pożądana może tu być wiodąca rola pedagogów, wszak wiele zjawisk

i procesów społecznych oraz humanistycznych związanych jest z wychowywaniem (moralnym, estetycznym, zdrowotnym), kształceniem (nauczaniem i wychowywaniem umysłowym), samokształtowaniem człowieka w ciągu całego życia. Pedagogika wiąże wiedzę o stawaniu się osoby ludzkiej, zatem wiedzy pozyskiwanej w naukach społecznych, humanistycznych, biologicznych.

Analiza współczesnych dzieł pedagogicznych (krajowych i zagranicznych) daje czytelnikowi dowody tego, że występuje w nich mieszanina wszystkich wyżej określonych sposobów układania relacji między naukami pedagogicznymi i naukami z innych dyscyplin, co może kandydatowi na badacza pedagogicznego (magistrantowi, doktorantowi) i początkującemu badaczowi (asystentowi) stwarzać dysonans poznawczy, odbierać pewność siebie. Warto by ci pedagogzy mieli nie tylko umiejętności badawcze (kompetencje), lecz także jasno określoną świadomość metodologiczną. Teresa Bauman w przytoczonym artykule wykorzystała nie tylko swój ogląd stanu badań pedagogicznych, lecz także doświadczenia własne z prowadzenia na studiach pedagogicznych przedmiotów metodologicznych, wyrażając troskę o zakres i poziom przygotowania młodych pedagogów do aktualnej i przyszłej pracy badawczej. Być może by zerknęła na skrótowo przeze mnie określone w tym tekście pobocza jej szlaku myślowego, bowiem wyrażała troskę o kształcenie młodych badaczy, a faktycznie o kształt naukowo-metodologiczny pedagogiki. Warto podzielać jej troskę.

Bibliografia

- Bauman T., 2013a, Wstęp, [w:] Praktyka badań pedagogicznych, red. T. Bauman, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman T., 2013b, Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna, [w:] Praktyka badań pedagogicznych, red. T. Bauman, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pilch T., Bauman T., 2001, Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Krystyna Ablewicz
Uniwersytet Jagielloński

Kraków, 19 listopada 2017 roku

*Życie zawiera się w ułamkach sekund
i naszej ich przytomności
kr@ab*

**DWIE FENOMENOLOGIE (HUSSERL – PERLS)
ORAZ ICH FUNKCJE W PEDAGOGICZNYM¹ PROCESIE BADAWCZYM**
- tekst dedykowany pamięci Profesor Teresy Bauman -

Wspomnienie osobiste – ścieżki powiązane

Tekst jest szczegółowy, bo piszę go mając nieustająco przed oczyma Teresę, jej twarz i uśmiech, czuję jej promieniejącą siłą i uporem energię, słyszę lekko zachrypnięty głos, wokół roztacza się zapach papierosowego dymu rozmyty powiewem wiatru i świeżością wilgotnej po deszczu zieleni. Spaceruję z Teresą po niewielkim parku pod Łodzią przynależnym do Ośrodka Konferencyjnego Uniwersytetu Łódzkiego. Jest trzecie ogólnopolskie Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP. Teresa wygłosi na nim referat na temat poznawczego statusu danych jakościowych. Tekst mój Redaktorzy tomu umieszczą tuż za nim. Jest na temat fenomenologii. Zarysowałam w nim możliwości i potrzeby wykorzystywania tej metody w badaniach empirycznych – łączenia istoty z jakością. Temat naszej

¹ Sięgam po takie sformułowanie, choć nie jest ono pod względem językowym najszcześniejsze. Chodzi tu jednak o zaakcentowanie celu poznania naukowego.

rozmowy jest jednak inny. To maj 2008 roku i dzielę się z Teresą rozterkami ewentualnego przyszłego dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Mój dotychczasowy świat był światem książek i myśli, a teraz trzeba go zamienić na świat administracji, konfrontacji i zwielokrotnionej obowiązkami odpowiedzialności za ludzi i instytucję. Z jednej strony wyobrażenia nieznanego rodzą obawę i pytanie „czy zamieniać stare na nowe?” Z drugiej dominuje poczucie obowiązku i rozumienie potrzeby sytuacji. Ku mojemu zaskoczeniu Teresa wcale mnie nie odwołuje od decyzji podjęcia się funkcji. Wręcz przeciwnie, dostrzegam w jej słowach i tonie głosu zapalacza i spontanicznie rodzące się zaangażowanie. „Ale pomyśl, możesz dużo dla ludzi zrobić” – mówi Teresa. Te słowa brzmią dla mnie jak nowe otwarcie. Tak, trzeba wyjść na zewnątrz, z pokoju pełnego książek, z wyobrażeń, z powinności wydumanych i idealizowanych, zaczynania działania wielokrotnie od tego, co być powinno a nie od tego, co jest... *dane*.

Zaczynanie „od tego, co być powinno...”, to takie bardzo normatywne i życzeniowe, zasłaniające zarazem dostęp do człowieka i świata jego realnych przeżyć. Rzeczywistości, która być „powinna” nie ma. Jest natomiast rzeczywistość taka jaka „jest”. Czy jest ona przez pedagogów wystarczająco zauważana i brana pod uwagę oraz respektowana jako punkt wyjścia do zmiany i wspomaganie rozwoju? Czy jest raczej unieważniana, omijana, lekceważona, czy nawet zaprzeczana? A tym samym pozbawiana prawa do istnienia i szacunku w takiej postaci, jakiej się przedstawia, albo w jakiej jest aktualnie przeżywana.

Wspomnienie prof. Teresy Bauman przeplatane jest moimi refleksjami, które mogą się czytelnikowi wydać rozrywającymi na tym etapie tekstu główny wątek wspomnień, lecz jest to zarazem zapis meandrów kojarzonych dygresji, które pokazują jak w mojej świadomości rodzi się droga przemiany i jak znaczącą rolę miały w niej spotkania z Jej osobą i osobowością. Choć były sporadyczne, przy okazji konferencji, to za każdym razem dla mnie nasycone znaczeniem i poczuciem, że Jej słowa sięgają jakichś moich tęsknot, że ona widzi coś co mogę zrobić, lecz ja tego jeszcze nie dostrzegam lub brak mi po prostu odwagi. Odwagi do konfrontacji z rzeczywistością. Taka jaką ona jest, a nie jaką być powinna w życzeniach, czy wyobrażeniach. Obecność prof. Bauman była dla mnie niezwykle wspierająca i należy do tych fenomenów ludzkich relacji, które dzieją się w spotkaniach przypadkowych, które są najmniej dla kierunku życia człowieka przypadkowe.

Takich, które jak ziarno zapadają w serce i umysł, i tylko czekają na kolejne sprzyjające okoliczności, by dojrzewać i się rozwijać w ich utajeniu, aż będą gotowe, by wykiełkować na zewnątrz i pokazać siebie światłu i światu.

Prof. Bauman konsekwentnie namawiała mnie do podjęcia empirycznych badań fenomenologicznych, które są właśnie konfrontujące filozofującego pedagoga z rzeczywistością. To, co spływa z głowy na papier kreuje niewątpliwie jakiś świat logiczny, lecz przecież wyobrażony, bo mieszczący się tylko w świadomości piszącego. Ogólność filozoficzno-teoretyczna nasycy kontekstowość pedagogicznego myślenia i działania, lecz jest ledwie pewnym horyzontem, drogowskazem, bo sama z siebie nie jest w stanie sprostać potrzebom i wymaganiom dnia codziennego. Mówienie o tym, jak coś trzeba zrobić i nawet bardzo precyzyjne mentalne dopracowywanie warunków realizacji, jakkolwiek potrzebne, jest tylko wstępnym aspektem ludzkiego „bycia w świecie”. Aspekt drugi to konfrontacja z rzeczywistością taką jaka ona jest w całej rzeczywistości ludzkiego doświadczenia. Z jego ograniczeniami, bólami, lecz też i radościami – z osobowościowo odmiennymi, jednostkowymi konglomeratami myśli, uczuć, doznań, przeświadczeń. To permanentne wchodzenie w relację i poznawanie tego, co jest i sprawdzanie sposobu, w jaki chcę urzeczywistnić jakąś wartość, albo raczej utworzyć warunki, w których wychowanek będzie miał okazje do jej doświadczenia.

Z prof. Bauman ponownie widziałam się w Gdańsku, kiedy organizowała czwarte SMP. Tematem przewodnim była praktyka badań pedagogicznych. Profesor, jak zwykle blisko rzeczywistości i z poczuciem rzeczywistości. Jej tekst, rzeczowy, o logicznym i klarownym wywodzie, „nie przegadany”, poświęcony był kompetencjom badawczym i świadomości metodologicznej pedagoga. Tekst znakomicie nadający się do dydaktyki akademickiej, potwierdzający zresztą Jej kompetencje i w tym zakresie. Jeden wątek jest w nim szczególnie mi bliski: przygotowanie badacza do prowadzenia badań jakościowych, interpretatywnych [Bauman 2013]. W tym to mniej więcej czasie poszerzałam swoją wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii oraz psychoedukacji Gestalt. W związku z tym, że zajęcia, w których uczestniczyłam, odbywały się głównie w formie warsztatów miałam okazję doświadczyć, w jaki sposób wykorzystywana jest fenomenologia (a zwłaszcza postawa fenomenologiczna) w praktyce. W ten sposób zetknęłam się z fenomenologią stosowaną w procesie diagnozowania oraz budowania relacji - dla

mnie również bardzo pedagogicznej, ponieważ mającej na celu wsparcie oraz autoedukację umożliwiającą człowiekowi dojrzałe ponoszenie odpowiedzialności za to, o czym myśli, co przeżywa i jak reaguje – czyli też jak wchodzi w relacje ze sobą, z innymi oraz ze światem ożywionym i nieożywionym [Żłobicki 2009].

Po konferencji prof. Bauman zaprosiła mnie jeszcze do Gdyni, gdzie w towarzystwie jej męża spędziłam czas oczekiwania na pociąg. Rozmowy różne a między innymi zaproszenie na Kaszuby na wieś, gdzie miała domek. Zaproszenie to zapadło mi głęboko w serce i każdego roku myślałam o tym, że może by się wybrać do Teresy. Oczami wyobraźni widziałam lekko pomarszczone, niebieskie tafle jeziora i wieczorne spacery, albo po prostu pełne gawęd „posiady”. Rok za rokiem mijał, aż po zakończeniu obowiązków związanych z funkcją pomyślałam: pojedę w te wakacje, opowiem Teresie o swojej ścieżce osobistego rozwoju i o tym, jak okazało się, że fenomenologia z dużym powodzeniem od kilkadziesiątu lat jest wykorzystywana w praktyce pomocy psychologicznej i psychoterapii Gestalt i że nareszcie znalazłam „przedłużone ramię”, które sięga z głowy, poprzez serce do świata rzeczywistego, pełnego konkretności, zróżnicowania oraz bardzo wymagającego uważności i powściągliwości w wydawaniu ocen i sądów. I jak bardzo przygotowanie pedagoga potrzebuje podejścia, w którym nieoceniająca deskrypcja konsekwentnie poprzedza interpretacje i oceny. Lecz też jak bardzo wielu z kandydatów do zawodu pedagoga może potrzebować odbycia osobistej, głębokiej drogi przygotowującej przede wszystkim siebie do świadomego i wrażliwego bycia w relacji pedagogicznej. Jak dotarłam do „drugiej” fenomenologii i jak doświadczałam jej w relacji z moimi nauczycielami, pokornie ucząc się kontaktu z własnymi przeżyciami i doznaniem, i poprzez to dopiero otwierania na obecność drugiego człowieka takim jakim jest, a nie jakim chcę by był i stał się, projektując w niego i jego życie moje osobiste i społeczne interesy.

Kiedy byłam coraz bliższa, by zadzwonić nadszedł mail o Jej śmierci. Przez długi czas pozostawałam w zaskoczeniu i zadziwieniu, jak bardzo ścieżki Pana są inne od ludzkich planów. Teresa jest Gdzieś Indziej, ja jestem tu i teraz, piszę te słowa wiążąc nasze biografie i pozostawiając je jako kulturowy ślad jej Obecności, korzystając z tego dobra, jakie posiadam, a którym jest język i niosące znaczenie Słowo. Też ludzkie słowo.

Dwie fenomenologie:

Edmund Husserl (1859-1938) i Fritz Perls (1983-1970)

Dlaczego te postaci? Bo obaj są mi intelektualnie bliscy i obaj symbolicznie znaczący dwa kierunki fenomenologicznych badań: filozoficzny i empiryczny. Obaj w centrum swoich zainteresowań postawili badanie tego co, lecz przede wszystkim *jak* jest dane świadomości. Oczywiście Edmund Husserl historycznie był pierwszy, lecz to jak jego studia nad badaniem przedmiotów świadomości oraz metoda postępowania, głównie fenomenologiczna deskrypcja, zostały poszerzone o przeżycia emocjonalne i doznania cielesne oraz połączone ze sobą w holistycznej, funkcjonalnej i zarazem systemowej koncepcji człowieka i jak zostało to wypraktykowane w realnym, konfrontacyjnym kontakcie z drugim człowiekiem psychoterapia, Gestalt¹ zawdzięcza Fritzowi Perlsowi oraz jego żonie Laurze. Zainteresowanych odsyłam do biografii Fritza Perlsa [Clarkson, Mackewn 2008]² i zawartej w niej informacji, że o egzystencjalizmie i fenomenologii Perls dowiedział się nie bezpośrednio z wykładów filozofów, lecz od swojej żony Laury (informacja pochodzi z jej relacji). Laura, studiując we Frankfurcie razem z Fritzem psychologię Gestalt (uczestniczyli w latach 1926/1927 w seminariach Kurta Goldsteina) czytała pisma Husserla, Schellera, Kierkegaarda i Heideggera. Osobiście też poznała Martina Bubera i Paula Tillicha, z którym przez kilka lat również współpracowała [Clarkson, Mackewn 2008: 29].

¹ A również psychoedukacja i pedagogika Gestalt.

² Psychologia Gestalt była postrzegana jako dyscyplina akademicka i eksperymentalna zajmująca się postrzeganiem i nie była wykorzystywana w celach praktycznych. Praktyka psychoterapeutyczna w humanistyczno-egzystencjalnej modalności Gestalt nie jest też jej prostym przełożeniem, a to z tego względu, że Perls tworząc własną psychoterapeutyczną antropologię korzystał z kilku źródeł. Bazował na Freudowskiej psychoanalizie, osobistych doświadczeniach teatralnych i dramowych pokazujących jak głos (komunikacja werbalna) i gesty (komunikacja niewerbalna) wyrażają ludzkie emocje, Reicha energetyce i terapii ciała oraz religiach Dalekiego Wschodu. Skomentuję to tak: Perls potwierdził potrzebę wykorzystywania w bezpośredniej pracy z człowiekiem wiedzę i doświadczenie z wielu obszarów oraz dokonywania ich funkcjonalnej syntezy z punktu widzenia potrzeb klienta, zamiast wyłączonego postępowania zgodnie z jedną teorią, co w konsekwencji prowadzi do redukcji wielu aspektów danego zjawiska wyłącznie do tego co jest dostępne w ramach tejże perspektywy. Bowierni porządek poznawania w zasadzie jest odwrotnością porządku działania. W porządku poznawania człowiek wykorzystuje przede wszystkim umysł w celu zapanowania nad rzeczywistością. Ze względu jednak na własną ograniczoność potrzebuje tę rzeczywistość sfragmentaryzować. W porządku działania człowiek jest częścią rzeczywistości, która każdorazowo jest mu dana w sposób holistyczny za pośrednictwem doświadczenia. By tej holistycznej w swej formie i postaci rzeczywistości sprostać i ją rozpoznać człowiek potrzebuje uruchomić inne ze swoich antropologicznych potencjałów: doznania cielesne i przeżycia emocjonalne. To czy jego działanie będzie adekwatne zależy od wielu czynników: wrażliwości sensorycznej, spostrzegawczości kinetycznej, empatii, inteligencji i oczywiście wiedzy permanentnie sprawdzanej w konfrontacji z człowiekiem w konkretnej sytuacji życiowej.

Myśląc o tych dwóch obszarach wykorzystywania metody fenomenologicznej – filozoficznym i empirycznym, najbardziej znaczące wydaje się Husserlowskie *ad rem*, nakazujące badaczowi powrót „do rzeczy”, to znaczy do tego, co jest człowiekowi w jego świadomości pierwotnie dane, co zjawia się w niej w „naocznym” jej obcowaniu z przedmiotem, które nazwał doświadczeniem źródłowym. Istota doświadczenia źródłowego (jej sens) jest dostępna człowiekowi w poznaniu intuicyjnym i jest dana *a priori*.

Zdarza się na przykład, że uczestnicząc w dyskusji, czy choćby tylko przysłuchując się jej, człowiek spontanicznie zadaje sobie pytanie: „o co tu chodzi?”. Wiele perspektyw, punktów widzenia i wydaje się, że niemożliwe jest pogodzenie wypowiedzianych argumentów i stanowisk. Dyskusja (a też i zwykła rozmowa dotycząca codziennych spraw i międzyludzkich relacji) została w takiej sytuacji zdominowana indywidualnym i zarazem zsubiektywizowanym rozumieniem oraz nastawieniem wobec określonego tematu. Sytuacja pozostanie bez wyjścia, a dyskutanci rozejdą się prawdopodobnie z takimi myślami: „w zasadzie znowu do niczego nie doszliśmy” albo „powiedziałem(am) co miałem(am) do powiedzenia, świat usłyszał moje zdanie i o nic więcej mi nie chodziło”. Wymiana nie nastąpiła, bo nie nastąpiło też pełne uczestniczenie, w którym dochodzi do kontaktu z rzeczywistością „tu i teraz” z całym zaangażowaniem zrównoważonej świadomości tego, o czym rozmawiamy, jak rozmawiamy i w jakim celu rozmawiamy. Ujawniające się przy tej okazji u dyskutantów dwa doświadczenia sytuacyjne (a może i ich egzystencjalne doświadczenia źródłowe) związane mogą być u jednych z bezowocnością wykonywanego wysiłku i wynikającą z tego powodu frustracją, a u drugich z egocentrycznym poczuciem wyższości prowadzącym w konsekwencji do społecznej izolacji.

W procesie rozmowy potrzebna jest umiejętność słuchania, a do niej potrzebna jest umiejętność przyjmowania postawy *epochē*. Jej cechą konstytutywną jest umiejętność zawieszania swojej dotychczasowej wiedzy na jakiś temat oraz swojego do niej nastawienia. Zawieszenia, czy „*wzięcia w nawias*” nie należy mylić z automatycznymi nieraz procesami autonegacji czy autounieważniania swojej wiedzy oraz emocjonalnego nastawienia w znaczeniu ich deprecjonowania, lekceważenia, bądź ocenienia. Nie należy też ignorować podpowiedzi intuicji, lecz właśnie *wziąć je w nawias*, traktując jako hipotezy dotąd dopóki się nie sprawdzi jej zasadności. Intuicja bowiem jest obarczona nie tylko

czystą intuicją istoty, do której rozpoznania dąży badacz, lecz również jego osobistymi, nieświadomymi stereotypami kulturowego przedrozumienia. *Epochē* zaś jest dojrzałym, świadomym zabiegiem polegającym na „nieużywaniu” dotychczasowej wiedzy pochodzącej zarówno z wiedzy teoretycznej jak i wiedzy oraz nastawień emocjonalnych (np. przekonań), pochodzących z osobistego doświadczenia biograficznego (egzystencjalne doświadczenie codzienności). Postawa *epochē* ma umożliwić badaczowi dochodzenie za pomocą kolejnych redukcji i metody fenomenologicznej deskrypcji do „naocznego” kontaktu z danym świadomości przedmiotem. Praca ta jest porównywana do pracy archeologa. Fenomenolog podobnie, jak on: (1) bardzo cierpliwie i uważnie usuwa kolejne warstwy wiedzy i nastawień, przysłaniających istotę przedmiotu; (2) odsłania jego fragmenty i opisuje je w zróżnicowanych przedstawieniach i kontekstach (horyzontalizacja i uzmiennianie); (3) postawa *epochē* wymaga obecności i uważności zredukowanej do tego, co jest dane tu i teraz i jednocześnie tego, *jak* to dane tu i teraz. W badaniach empirycznych prezentacja *jak* (prezentacja estetyczna) pozwala określać jakość i specyfikę przedmiotu.

Drugą ważną cechą tej koncepcji świadomości to intencjonalność. Świadomość zawsze jest ukierunkowana na jakiś przedmiot, jest świadomością *czegoś*, co w jakiś sposób się jej przedstawia. Bo jeśli nawet w głębokiej medytacji człowiek po wielu godzinach praktyki doprowadzi do tego, że uzyska stan, w którym doświadczy świadomości siebie jako stanu niewikłanego w myśli, emocje i cielesne doznania, to właśnie w tym stanie nadal doświadcza siebie jako przedmiotu-podmiotu.

„(...) owe fenomeny, występujące z intuicyjną oczywistością jako istota rzeczy, implikują, to jest zakładają z kolei jako warunek swojej możliwości, świadomość poznającego podmiotu, z którym ze względu na swój ‘znaczący’ charakter są związane więzią *intencjonalnej* zależności” [Martel 1967: 37].

Świadomość nie kreuje przedmiotu swego postrzegania, nie jest więc podmiotem jego tworzenia. Jest raczej - mówiąc metaforycznie - „przestrzenią”, w której możliwe staje się poznanie tego (unaocznienie), *co* jest jej dane oraz sposób, w *jaki* jest jej dane. Nie jest to jednak „przestrzeń” statyczna jak próżnia, lecz „przestrzeń”, która posiada własną dynamikę aktualizującą się w chwili kierowania intencji (uwagi) ku czemuś. Jest niezbywalnym warunkiem

unaoczniania na kolejnych poziomach fenomenologicznej deskrypcji tego, *co i jak* jest dane. W toku procesu poszerzenia świadomości (co jest głównym środkiem i celem edukacyjnym człowieka), czy inaczej procesu nabywania metapoziomu samopoznania (świadomości transcendentnej) człowiek (badacz) może uczynić przedmiotem badań właśnie te dane swojej świadomości. Można by powiedzieć, że świadomość, czy też świadome bycie to permanentne wchodzenie świadomości w relację z prezentującymi się jej przedmiotami.

Przedmiotami tym są trzy obszary, poprzez które człowiek doświadcza siebie i świata. To myśli, emocje (uczucia) i cielesne doznania. Żaden z nich nie jest tożsamy ze świadomością, choć może być tak doświadczany w indywidualnej fenomenologii danego człowieka. Ważne jest to, by nie utożsamiać myślenia o czymś, przeżywania czegoś w silnym afekcie czy doznania somatycznego ze świadomością tego, co się aktualnie wydarza tak, jak ma to miejsce w codzienności, kiedy - mówiąc językiem Bubera - wchodzę w relację bez prądystansu, czyli w rzeczywistości nie wchodzę w relację dialogiczną [Buber 1992: 127, 130], lecz tylko wypowiadam swoje zdanie. Intencja nie jest związana z ciekawością, lecz z interesem zawładnięcia. A fenomenologiczne *epochē* możliwe jest tylko z perspektywy metapoziomu samoświadomości.

Trzy sfery świadomości w koncepcji Gestalt

Jakkolwiek powyżej wymieniałam jako przedmioty świadomości myśli, emocje i cielesne doznania to przedstawię teraz koncepcję sfer świadomości, jaką wprowadza Gestalt. Pozwoli ona precyzyjniej pokazać odmienność fenomenologii filozoficznej i empirycznej (stosowanej, praktycznej). Są to: sfera zewnętrzna, wewnętrzna i pośrednia [Sills, Fish, Lapworth 1999: 30-40].

Sferę zewnętrzną tworzą głównie zmysły: widzenia, słuchania, dotyku, smakowania, wąchania, mówienia i poruszania się. Łatwo zauważyć, że jest to sfera związana z ciałem oraz jego możliwościami recepcyjnymi i komunikacyjnymi. Widzę, słyszę, dotykam, smakuje, wącham, intonuję wypowiedź, poruszam się. W życiu codziennym człowiek posługuje się tymi zmysłami w sposób oczywisty i machinalny. Jest też tak, że nie zwraca na nie uwagi, dość nieuważnie obserwując, słuchając, jedząc, czując zapachy, nadając ton głosowi, czy wykonując ruchy. Żeby wejść w kontakt ze światem tu-i-teraz trzeba patrzeć i zarazem dostrzegać, słuchać

i słyszeć, smakować, wąchać, dotykać i jednocześnie czuć, mówić, poruszać się i tym samym wyrażać siebie oraz móc innego człowieka w tym jego zmysłowym przejawianiu się rozpoznawać. Prostota i bezpośredniość zmysłowego doznania pozwala nawiązać kontakt z rzeczywistością w takiej postaci, jaką ona jest naprawdę. Dla zobrazowania możliwości opisu tej sfery posłużę się tekstem Janusza Korczaka, ponieważ jest on i dzisiaj znakomitym przykładem, chociaż niektóre czasowniki są już nadawaniem znaczenia wykraczającym poza czysty opis (nazywający czynność) i będącym interpretacją (np. „czai się”, czy „wachluje się kajetem”).

„Notatka: (obserwacja pięciominutowa w ostatnim kwadransie godziny: arytmetyka). Bolek trze ręką brodę, pociąga się za ucho, głową kiwa, patrzy przez okno, podskakuje na ławce, ręce składa na krzyż, biodrami ruchy wahadłowe, mierzy kajetem szerokość stołu, toż samo ręką, przewraca kartki zeszytu, zawiesza się na krawędzi ławki, czai się zgięty ku przodowi, ręką wywija, gładzi ławkę, głową potrząsa, patrzy przez okno (śnieg pada), paznokcie gryzie, ręce pod pośladek, trzewik rękami naciąga, wachluje się kajetem, ręce do kieszeni, przeciąga się, niecierpliwe ruchy bioder, ręce pociera...>Proszę pani, ja pójdę do tablicy<. Hasło: Pisać! Schwycił pióro, wywinął nim w powietrzu, dmuchnął i z impetem stuknął w kałamarz. Kilka silnych ruchów bioder. >Proszę pani jaaa... oj-oj-oj!< Bije się ręką po czole, podskakuje. Hasło: Dodać 332+332. W mig dodał, obejrzał się: „Zrobiłeś?” i półgłosem: >Prędko robimy, jak wiatrrr...< - mlasnął językiem i westchnął...” [Korczak 1985: 233].

Pod tym opisem, opartym głównie na danych wzrokowych obserwatora a zawierającym dane kinetyczne oraz słowne, Korczak zawarł komentarz na temat specyfiki temperamentu dziecka w tym wieku.

Wracając do sfery zewnętrznej. Codzienna uważność człowieka na tę sferę jest dość słaba. Uświadomić to człowiekowi może proste ćwiczenie, w którym przez dłuższą chwilę trzeba na przykład jeść rodzynekę. To klasyczne już dziś ćwiczenie przysparza jego uczestnikom sporo kłopotu, bo jakoś tak jest, że ledwo weźmie się rodzynekę do ust, to już jest ona w przełyku i trzeba ją połknąć. A smak? Jakoś tak szybko przeminął, więc bierze się następną, lecz czy dla smaku, czy ze względu na ruch, który tym razem nie pełni funkcji wyrażania lecz zastaniania na przykład uczucia niepokoju. Czasem przy tym ćwiczeniu pojawia się irytacja, że trzeba tak długo tę rodzynekę oglądać, smakować, czy może badać jej fakturę.

Sfera wewnętrzna opisana jest jako świadomość ciała oraz uczuć. Chodzi tu o wewnętrzne poczucie swej fizyczności, cielesności, nie poprzez zewnętrzny kontakt zmysłowy, jak to było w sferze zewnętrznej lecz poprzez obserwację siebie w danej chwili i rozbudowywanie samoświadomości na przykład swojego położenia, mimiki twarzy, odczuwanego fizycznie dyskomfortu lub wygody, oddechu, bicia serca, rozpoznawania napięć i skurczów mięśni (zaciskania dłoni, szczęk), przyjmowania postawy. To sfera, którą do perfekcji muszą mieć opanowaną gimnastycy, tancerze czy aktorzy. To świadomość tego, co się ze mną w danej chwili dzieje „tu-i-teraz” w związku z określoną sytuacją, zwłaszcza z określonym przeżyciem.

W holistycznej koncepcji człowieka, jaką jest też koncepcja Gestaltowska, emocje są ściśle związane z ciałem i tym jak ono na nie reaguje. Na pierwszy rzut oka ta prawda jest banalna, jednakże praktyka pokazuje, jak bardzo świadomość aktualnie przeżywanych emocji i uczuć w doświadczeniu dorosłego człowieka jest ograniczona i jak bardzo bywa zniekształcona przez wcześniejsze doświadczenia biograficzne. Z tego to powodu pedagog potrzebuje się ćwiczyć w jej rozpoznawaniu po to też, by stopniowo uczyć jej rozpoznawania swoich podopiecznych.

Bezpośredni kontakt ze swoimi emocjami zakłada świadomość swojego ciała i zauważanie na przykład tego, w jakich sytuacjach uruchamiających gniew, lęk, smutek czy radość człowiek oddycha swobodnie, a w których oddech zatrzymuje, które mięśnie ulegają napięciu, czy nawet zeszywnieniu [Santorski 1995, Lowen 1991]¹. Z jakimi miejscami w ciele współpracuje złość, ciekawość, strach, oburzenie, rozpacz, szczęście, przyjemność?

Sferę pośrednią tworzą myśli, wyobrażenia, słowa, które należą do świata wewnętrznie przez człowieka przeżywanego. Jest to sfera w kulturze zachodniej najbardziej rozbudowana, a dbałość o jej stan i rozwój zdominował również instytucjonalnie organizowane procesy edukacyjne. Do tego stopnia, że w potocznym rozumieniu myślenie i słowne jego opracowanie jest utożsamiane ze świadomością, a wyobrażeniom nadaje się znaczenia faktu (np. myślenie o tym, że ktoś coś wie, albo podejrzewa, albo że ktoś czegoś dokonał). W tej sferze rodzą się

¹ Lowen przejął funkcjonalną koncepcję bioenergetyki od Wilhelma Reicha i rozbudował ją w cały system pracy z ciałem, której celem jest uwolnienie pierwotnego napięcia, jakie powstało w wyniku trudnego przeżycia i w ten sposób „poprzez” ciało dotarcie do kolejnych blokad (obron) emocjonalnych, a następnie ich reflektowanie, lecz już na innym poziomie samoświadomości.

też pomysły i bierze swój początek twórcze działanie człowieka, opracowywane w fazie konceptualizacji projektu. Sfera pośrednia może jednak też ograniczać dostęp świadomości do przeżyć i cielesnych doznań. Perls uważał, „że wiele trudności życiowych pojawia się za sprawą ludzi, którzy żyją w sferze pośredniej: we wspomnieniach, wyobrażeniach, marzeniach i racjonalizacjach” [Sills, Fish, Lapworth 1999: 30]¹, co w konsekwencji utrudnia im to twórcze przystosowanie do rzeczywistości, czyli kreatywne w niej uczestniczenie ukierunkowane m.in. na praktyczne i razem konstruktywne rozwiązywanie problemów. Stąd praca zarówno w poradnictwie psychologicznym Gestalt, jak i pedagogice Gestalt jest koncentrowana na procesie rozbudowywania sfery zewnętrznej i wewnętrznej oraz dążeniu do harmonijnego współdziałania wszystkich trzech.

Fenomenologia filozoficzna i empiryczna

Wracając do zagadnienia różnicowania fenomenologii filozoficznej i empirycznej, w przypadku fenomenologii filozoficznej można powiedzieć, że zaangażowana jest przede wszystkim sfera pośrednia, zaś w przypadku fenomenologii empirycznej - sfery zewnętrzna i wewnętrzna. Przykładami filozoficznych badań fenomenologicznych bezpośrednio dotyczących fenomenu wychowania są teksty Władysława Cichonia [1996], Jarosława Gary [2009] oraz Jacka Filka [1984a, 1984b, 2001]. Inne teksty mogące służyć jako uniwersalny (istotowy) kontekst umożliwiający pogłębione rozumienie pojedynczych i zróżnicowanych doświadczeń egzystencjalnych to przykładowo: tekst Romana Ingardena [1973] na temat odpowiedzialności, aksjologiczne rozważania Władysława Stróżewskiego [1992, 2002] (m. in. na temat autorytetu), czy filozofia człowieka Józefa Tischnera [np. 1982, 1984]. Należy tu wymienić także takie nazwiska jak: Martin Buber, Emmanuel Levinas, czy Maurice Merleau-Ponty.

¹ Przykładem takiego zapośredniczenia przez sferę pośrednią sfery wewnętrznej jest odpowiedź na pytanie: „co przeżywasz, jakie to wywołuje w tobie emocje w sytuacji zachodzącej pomiędzy konkretnymi osobami w konkretnych okolicznościach?” jest odpowiedź: „*myślę, że przeżywam... smutek, złość, radość, zachwyty, wstyd, przyjemność, itd.*”. *Myślę* jest „intelektualnym chwytem”, który pozwala człowiekowi na zdystansowanie samego siebie, a często uniknięcie realnego doświadczenia przeżywania czegoś. Ma to miejsce wtedy, kiedy samo przeżywanie czegoś można intuicyjnie odczytywać jako zagrażające, na przykład przy uczuciu bezsilności, czy złości, ale też i radości, przyjemności, jeśli wiąże się to we wspomnieniu z zakazem. Wtedy na przykład przeżywanie przyjemności wynikającej z żywiołowej, radosnej spontaniczności dziecka, może też być doświadczane jako zagrażające, bo łączące się z odrzuceniem.

W przypadku fenomenologii filozoficznej przedmiot poznania, jakkolwiek wydobywany ze sfery egzystencjalnego doświadczenia (czyli jakiegoś faktycznego doświadczenia wewnętrznego lub zewnętrznego) pozostaje przez cały czas rozważań w sferze pośredniej – pozaempirycznej (jakkolwiek samo myślenie jest czymś, co wchodzi w obszar empirycznego doświadczenia egzystencjalnego człowieka w jego najszerszym rozumieniu). W odróżnieniu od fenomenologii empirycznej (stosowanej) bezpośrednia konfrontacja z rzeczywistością nie jest wymagana. Praca badacza polega na coraz bardziej zaawansowanym „wmyślaniu” się w dynamikę istnienia przedmiotu w świadomości¹.

W przypadku fenomenologii wykorzystywanej w badaniach empirycznych, w chwili bezpośredniej konfrontacji (kontakcie) z rzeczywistością „tu i teraz” potrzebne jest uruchamianie wszystkich trzech sfer. Na plan pierwszy wysuwa się jednak sfera odpowiedzialna za kontakt zewnętrzny i sfera odpowiedzialna za kontakt wewnętrzny. Relacja z drugim człowiekiem wymaga w tych sytuacjach od badacza szczególnej dbałości o *epochē* własnych skryptów rozumienia i przeżywania. Ważne jest, by badacz wcześniej zdawał sobie sprawę z tego, że je posiada. Ich funkcja bowiem jest dwójaka: mogą one zniekształcać aktualną fenomenologię wychowanka (bądź całej sytuacji np. z udziałem rodziców), lecz też jednocześnie mogą wspierać komunikację i wzajemnie zbliżać.

Sformułowanie „tu i teraz” jest ścisłym wyznacznikiem postępowania metodologicznego. Zobowiązuje badacza do ograniczenia w czasie i przestrzeni tego, co spostrzega za pomocą zmysłów, co przeżywa i o czym myśli w związku z obecną sytuacją. To poszerzona o samego siebie świadomość sytuacji, w której występuje on w roli badacza. Oprócz tego jest jednak żywym jej uczestnikiem moderującym ją ze względu na cel badań [Ablewicz 2003a: 223-234]. W ograniczony więc i świadomy sposób korzysta z zasobów sfery pośredniej, dokładając starań, by je powstrzymać i nie robić użytku z nasuwających się znaczeń, skojarzeń, wyobrażeń, czy porównań. Obserwacja fenomenologiczna dotyczy więc tego, co pojawia się empirycznie „tu i teraz” w polu kontaktu badacza i respondentów oraz tego, co respondenci wnoszą do sytuacji (czyli ich trzy sfery świadomości). Badacz nie może w tym momencie stosować oceny i jakichś zewnętrznych kryteriów, lecz wyłącznie rekonstruuje rzeczywistość respondenta tak, jak jest ona mu przed niego

¹ Ostatnio ukazała się książka Adama Hernasa *Od zawsze jesteś przy mnie. Zarys fenomenologii bliskiego* [2017]. To pozycja warta studiowania przez pedagogów z racji subtelności i głębi opisu doświadczenia drugiego człowieka w jego fizyczno-duchowej obecności.

„podawana”. Trzeba, by się tą rzeczywistością zaciekawiał i cały czas pozostawał ukierunkowany na coraz bardziej szczegółowy opis indywidualnej fenomenologii danej osoby i sytuacji. „Indywidualna fenomenologia” człowieka to jego sposób doświadczania, który tworzy się w biegu jego życia, a który zawiera i to, co myśli i to, jakie żywi uczucia i to, jak reaguje fizycznie. W przypadku badań humanistyczno-społecznych wydaje się, że najbardziej dostępne i potrzebne na tym etapie badań są sfery pośrednia i zewnętrzna. Dla badacza „zarządzanie” swoją sferą wewnętrzną jest poważnym wyzwaniem metodologicznym z tego względu, że postawione zostaje przed nim zadanie posiadania samoświadomości osobistych poruszeń emocjonalnych i związanych z nimi reakcji behawioralnych (np. mikromimika twarzy, pozycja ciała, jego mimowolna kinetyka głowy, nóg, rąk, tułowia). Takie przygotowanie wymaga wcześniejszego ćwiczenia w warunkach warsztatowych i laboratoryjnych. Z kolei do świadomego diagnozowania i odczytywania znaczenia sfer u respondenta potrzebna jest wiedza teoretyczna z zakresu psychopedagogiki (w tym komunikacji interpersonalnej).

Zdolność odnotowywania danych empirycznych, czyli ich zauważania i nazywania w procesie bieżącej konfrontacji w toku procesu badawczego to niezbędna techniczna umiejętność, dzięki której możliwe jest w ogóle wskazywanie zjawiska, a tym samym jego charakterystyka. Spostrzegawczość, czyli aktywna sfera świadomości zewnętrznej badacza, stanowi warunek powodzenia badań. Tę cechę wraz z umiejętnością *epochē* trzeba wytrwale kształcić w toku wielogodzinnych warsztatów umiejętności. Na co dzień bowiem działanie człowieka jest zdominowane przyzwyczajeniami i stereotypami interpretacyjnymi, pochodzącymi ze sfery pośredniej oraz nieświadomymi swego pochodzenia reakcjami emocjonalnymi. Pozostając w tak zwanym „trybie działania”, badacz może nie zauważyć pojawiających w obiektywnym wobec jego doświadczenia polu sytuacyjnym danych empirycznych. Jeśli ich rzetelnie nie odnotuje, zafałszuje rzeczywistość osobistym kontekstem interpretacyjnym. Nie „wysyci” też możliwości informacyjnych i w konsekwencji nie będzie miał czego interpretować.

W celu sprostania wymaganiom deskrypcji fenomenologicznej należy ćwiczyć uwagę¹. To główne „narzędzie”, jakim pracuje świadomość. Może być ona

¹ Jedną z technik ćwiczenia uważności, a przy okazji dostrzegania zróżnicowanych form prezentowania się fenomenu jest metoda Mindfulness, wykorzystywana również jako metoda redukcji stresu. Jakkolwiek jej autorzy nie posługują się zróżnicowaniem sfer świadomości

ukierunkowana na każdorazowo na którąś ze sfer świadomości [Williams, Teasdale, Segal, Kabat-Zinn 2009]. Wtedy, zgodnie z teorią pola, jedna ze sfer staje się figurą, pozostałe tłem. Wszystkie trzy znajdują się jednak w całościowym polu uwagi świadomości. To znaczy: jeśli z kimś rozmawiam to koncentruję się na słowach, lecz jednocześnie zauważam, jak to mówi: jaki ton, jaka mimika, ruchy dłoni. Mogę przypuszczać, że za tymi ruchami kryją się konkretne przeżycia, mogę wtedy o nie zapytać. Bowiem dopiero całość słów, przeżyć i cielesnych reakcji tworzy ludzkie doświadczenie, które jest przedmiotem badań fenomenologicznych. One mogą naprowadzać badacza oraz respondent¹ na doświadczenia źródłowe, które można by nazwać kluczowymi bądź organizującymi charakter innych doświadczeń i w konsekwencji budującymi biografię człowieka.

Konkluzje metodologiczne

1. W fenomenologii empirycznej, w tym pedagogicznej, zachodzi pewne uproszczenie procedury badawczej, albo raczej jej przekierowanie na dane zewnętrznej sfery świadomości, w odróżnieniu od fenomenologii filozoficznej ukierunkowanej na dane sfery pośredniej. W obu jednak przypadkach punktem wyjścia jest jakieś konkretne doświadczenie egzystencjalne (np. doświadczenie „bycia wychowywanym”, albo „doświadczenie wolności i odpowiedzialności” dla filozofa, a dla pedagoga raczej jednostkowe „doświadczenia uczenia drugiego bycia wolnym”).
2. Do opisu badanego zjawiska empirycznego badacz może wykorzystać wyniki badań istotnościowych, pozwalających to zjawisko rozpoznać jako takie pośród wielu reprezentujących je faktycznie lub pozornie jakości. Badania te wskazując na sens lub bezsens na przykład określonych relacji pomiędzy dzieckiem i dorosłym mogą pomóc zweryfikować je ze względu na ich charakter wspierający samodzielność lub destrukcyjny. Tak na przykład pojęcie dialogu i jego pogłębiona analiza [Buber 1992: 126-137] pozwala oddzielić dialog od negocjacji. Trzeba mieć jednak na uwadze, że w przypadku pedagogiki dodatkowe urealnienie wyników rozważań filozoficznych nastąpi przy uwzględnieniu wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej. Jest to niezbędne,

stosowanym w Gestalcie, to praca nad świadomością tego, co się dzieje tu i teraz obejmuje zauważanie: myśli, emocji (przeżyć) oraz doznań fizycznych.

¹ Badania fenomenologiczne mają zarazem znaczenie autoedukacyjne.

ponieważ kryterium rozdzielającym dzieciństwo od dorosłości jest doświadczenie odpowiedzialności. Stąd nie można przenosić opisów dotyczących doświadczeń dorosłego człowieka (a tym zajmuje się filozofia człowieka) do opisów człowieka dorastającego, co stanowi obszar badań antropologii pedagogiczno-filozoficznej uwzględniającej zarazem stan badań antropologii pedagogiczno-empirycznej [Ablewicz 2003a: 59-81]¹. Wyniki studiów prowadzonych filozoficznymi metodami badań stanowią jednak niezbywalny kontekst rozumienia empirycznie, jednostkowo i jakościowo doświadczanego *świata życia codziennego*.

3. By w tym miejscu nie rozszerzać zagadnienia wykorzystania przez pedagogów metody fenomenologicznej deskrypcji w badaniach empirycznych [np. Ryk 2011; Krasoń, Konieczna-Nowak 2016], podam dla przykładu cztery kategorie (z sześciu²) służące diagnozie fenomenologicznej w działaniach pomocowych prowadzonych w nurcie Gestalt [Sills, Fish, Lapworth 1999: 90, 187], a służące zbieraniu danych. Jednocześnie też kryteria te są do wykorzystania w pracy opartej na założeniach relacji w pedagogice humanistyczno-egzystencjalnej [Kościelniak 2004: 67-111]. Każda z tych kategorii jest dodatkowo opisana poprzez przykładowe wskazówki, ważne z punktu widzenia celu spotkania. Są to:
 - a. **Obserwowalne** funkcje związane z kontaktem: *sposób poruszania się, mówienia, patrzenia, słuchania, dotykania oraz wygląd zewnętrzny*. Maksymalne wykorzystanie własnych zasobów sfery zewnętrznej.
 - b. **Granice kontaktu** – łatwość nawiązywania kontaktu, otwartość, obecność, szybkość reakcji.
 - c. **Pole** rozumiane jako okoliczności życiowe, które aktualnie sprawiają danej osobie trudności. Dopytywanie o kontekst, poszerzanie horyzontu rozumienia, zaciekawianie w celu pozyskania informacji. Tu jest potrzebna sfera pośrednia.
 - d. **Reakcja** „pomagacza” (a też i pedagoga), czyli wszelkie pojawiające się po jego stronie uczucia, wyobrażenia oraz kinetyczne reakcje. Ważne jest na

¹ Obszar ten można też nazwać filozofią wychowania (w rozumieniu szerokim i obejmującym wtedy obszar kształcenia), albo edukacji z uwzględnieniem wtedy dwóch jej obszarów: wychowania i kształcenia.

² Pozostałe dwie to: cykl doświadczania (teoria służąca do interpretacji spostrzeżeń), wspieranie samego siebie i wsparcie ze strony środowiska (pogłębiona obserwacja fenomenologiczna, celowa z punktu widzenia procesu pomocowego).

przykład zauważenie: czy rozmówcę lubię, czy mnie złości, śmieszy? Jak to się przejawia? Badacz zauważa, lecz nie reaguje w sposób bezrefleksyjny i automatyczny. Nie śmieje się więc, nie niecierpliwi, lecz też nie powstrzymuje sztucznie i nie blokuje swoich emocji i ruchów i myśli, ale pozostaje nadal uważny i świadomie, ze względu na cel podejmuje decyzję, w jaki sposób i czy w ogóle w danym momencie może je wnieść do relacji. Tu z kolei bazą są zasoby sfery wewnętrznej.

- e. Istotny jest też **sposób**, w jaki przeprowadzany jest opis rozmówcy. Chodzi tu o rezygnację z języka teorii na rzecz języka fenomenologicznego. Czyli nie na przykład: „w jego cyklu doświadczenia jest przerwa w fazie oceny i planowania”, lecz „on teraz przerywa...”. Kiedy, przy jakich słowach, jakich reakcjach ciała, czy możliwe są do rozpoznania i zasugerowania jakiejś emocje, uczucia. Interpretacja teoretyczna zostaje w tym momencie zawieszona. Przyjdzie na nią czas później, kiedy obserwacja zostanie maksymalnie wysycona i możliwe będzie stawianie hipotez, czyli wnioskowanie (na podstawie takich a takich danych wnioskuję, że.. np. rozmówca przerywa kontakt w takim a takim momencie). To diagnoza na dany moment. W następnym – zgodnie z zasadą tu i teraz - mogą pojawić się dalsze dane, które należy włączyć do opisu i które mogą stać się podstawą postawienia kolejnej hipotezy. Uważność na każdy moment procesu badawczego jest w tym przypadku kluczowa (powrót do sfery pośredniej).
4. Stosowane w postawie badacza *epochē* wyrażone zostaje podczas relacji za pomocą języka. W tym przypadku potrzebne są więc również umiejętności komunikacyjne, a zwłaszcza umiejętność formułowania komunikatów zwrotnych.
5. Badania fenomenologiczne empiryczne, a zwłaszcza deskrypcja fenomenologiczna, służą przede wszystkim diagnozie, zarówno w kontakcie indywidualnym (wywiad) jak i grupowym (grupy i wywiady focusowe), lecz też w badaniach kulturowych mających na celu poznanie specyfiki środowiska. Stosowana tu zasada horyzontalności polega na czymś podobnym do procesu mapowania, czyli zbierania i rozrysowywania elementów oraz wzajemnych pomiędzy nimi powiązań i zależności. W tym przypadku badacz nadal nie wprowadza interpretacji i przyjmuje, że wszystko co pojawia się w polu kontaktu (co jest związane z trzema sferami świadomości) jest tak samo ważne.

W opisie stosuje się jednak wartościowanie, które polega na wskazaniu wzajemnych zależności funkcjonalnych, które wynikają z samej specyfiki fenomenu. Ujawnić się wtedy może wewnętrzna, naturalna struktura dynamizowana zależnościami figury i tła¹. Kiedy więc pewne dane będą się wysuwać na plan pierwszy, pozostałe zajmą miejsce w tle. Podobną funkcję metodologiczną mogą spełniać „pulsujące kategorie” opisane przez Joannę Rutkowiak [Rutkowiak 1995: 13-50].

6. Przygotowanie teoretyczne z zakresu teorii i metodyki prowadzenia deskrypcji fenomenologicznej badacza będzie więc podstawą dobrze poprowadzonego i ustrukturyzowanego opisu. Pozwoli mu też na czytelne metodologicznie wprowadzanie rozumienia wyższego rzędu (proces rozumienia posiada strukturę spiralną) [Ablewicz 2003b: 295], w którym wykorzystując przyjęte założenia teoretyczne, służące interpretacji, przejdzie do kolejnego etapu badań.

Podsumowanie

Postaci Edmunda Husserla i Fritza Perlsa spełniały oczywiście w tym tekście funkcję punktu zaczepienia do uporania się z dwoma rodzajami pojmowania badań fenomenologicznych. W toku pisania uświadamiałam sobie, że w obu przypadkach chodzi o odnalezienie sensu fenomenu, rozumianego jako usprawiedliwienie zasadności jego istnienia w takiej postaci, w jakiej się przedstawia. W opisach filozoficznych celem jest odsłonięcie sensu uniwersalnego, mogącego zarazem pełnić funkcję wykładni gwarantującej rozpoznanie zjawiska jako właśnie takiego (wychowania, szacunku, godności, wolności, odpowiedzialności, autorytetu, samodzielności, bliskości, spotkania czy dialogu). Pomaga też w różnicowaniu na poziomie empirycznym na przykład wychowania od emocjonalnego wykorzystywania, odpowiedzialności od zaborczej troskliwości, czy stanowczości w stawianiu granic od przemocy, umiejętności wyrażania własnego zdania od destrukcyjnej dla relacji arogancji. Mówiąc metaforycznie: istota zjawiska będzie się wypowiadać w wielości jej empirycznych jakości.

Celem opisów empirycznych jest zwrócenie uwagi na to, co w człowieku i jego środowisku ożywionym i nieożywionym pojedyncze, wyjątkowe, kruche

¹ „Figura i tło” to pojęcia pochodzące z psychologii postaci. W psychoterapii, psychoedukacji i pedagogice Gestalt stanowią jedno z teoretycznych założeń wyjaśniających zależności pomiędzy wartościami (ważnością) fenomenów.

i przemijające. W ten sposób poszukiwanie sensu zostaje ulokowane przedmiotowo nie w czymś obowiązującym uniwersalnie (istotowo) lecz obowiązującym wyjątkowo (jakościowo). Właśnie ze względu na metodologiczną potrzebę wykazywania wyjątkowości fenomenu deskrypcja fenomenologiczna wymaga od badacza staranności w różnicowaniu tego, co pochodzi z jego własnej fenomenologii od tego, co pochodzi z fenomenologii respondenta czy fenomenologii pozostałych składników sytuacji. Samoświadomość badacza oraz jego umiejętność kierowania trzema sferami świadomości w celu pozyskania potrzebnych danych pozwala badaczowi utrzymać uwagę „przy rzeczy”. Wymaga jednak, co podkreślę ponownie, ćwiczenia i praktykowania pod okiem doświadczonych badaczy, ponieważ umiejętności z samego czytania książek osiąść się nie da.

Bibliografia

- Ablewicz K., 1994. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ablewicz K., 2003a. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ablewicz K., 2003b. *Badania hermeneutyczne w pedagogice* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XX wieku*, T.I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Bauman T., 2013. *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna* [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, 1995. Antologia i wybór Jacek Santorski, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Cichoń W., 1996. *Człowiek – wartości – wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Clarkson P., Mackewn J. 2008. *Fritz Perls*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Filek J., 1984a. *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne”, nr 4.

- Filek J., 1984b. *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne”, nr 10.
- Filek J., 2001. *Fenomenologia wychowania*, [w] Tenże: *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Gara J., 2009. *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Hernas A., 2017. *Od zawsze jesteś przy mnie. Zarys fenomenologii bliskiego*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków.
- Korczak J., 1985. *Szkoła miejska – oddział pierwszy* [w:] Tenże, *Pisma wybrane*, t. III, Warszawa.
- Kościelniak M., 2004. *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Krasoń K., Konieczna-Nowak L., 2016 *Sztuka - terapia - poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lowen A., 1991. *Duchowość ciała*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Martel K., 1967. *U podstaw fenomenologii Edmunda Husserla*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Rutkowiak J., 1995. „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ryk A., 2011. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Williams M., Teasdale J., Segal Z., Kabat-Zinn J. 2009, *Świadomą drogą przez depresję. Wolność od chronicznego cierpienia*, Wydawnictwo „Czarna Owca”, Warszawa.
- Żłobicki W., 2009. *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Dariusz Kubinowski
Uniwersytet Szczeciński

BADANIE JAKOŚCIOWE JAKO POZNANIE IDIOMATYCZNE

Tekst ten dedykuję pamięci Teresy Bauman jako wyraz uznania dla Jej znacznego i znaczącego - a dla mnie także przełomowego - wkładu w rozwój praktyki i metodologii badań jakościowych na gruncie polskiej pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Za przełomowe w tym kontekście uważam bowiem Jej teksty na temat strategii i metod jakościowych w badaniach pedagogicznych [Bauman 1995, 2001, 2003]. Od samego początku wspierała także ideę Seminariów Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, aktywnie współtworząc Radę Programową, z krytyczno-konstruktywnym zaangażowaniem uczestnicząc w obradach kolejnych edycji i kierując pracami komitetu naukowo-organizacyjnego IV SMP PTP w Gdańsku [Bauman (red.) 2013]. Entuzjastycznie także wsparła ideę utworzenia naukowego czasopisma on-line „Jakościowe Badania Pedagogiczne”. Za to wszystko jestem Jej niezmiernie wdzięczny i szczególnie zobowiązany. Spoczywaj w pokoju Droga Koleżanko!

Do przygotowania niniejszego opracowania zainspirowały mnie powtarzające się konstatacje badaczy i metodologów jakościowych potwierdzające zjawisko kolejnej fali odradzania się neopozytywizmu w naukach społecznych, a nawet wyraźnego neoscjentyzmu, ponownie kwestionującego naukowość badań

jakościowych i dekretującego naukowy charakter jedynie badań ilościowych w oparciu o klasyczne kryteria pozytywistyczne. Zjawisko to sprzęgnięte jest z instrumentalnym traktowaniem nauk społecznych przez neoliberalne rządy państw demokratycznych [Denzin, Lincoln 2011, s. 2]. Wielce zaskakujący był fakt, że temu trendowi poddało się tak radykalnie także American Education Research Association w przyjętym w 2006 roku dokumencie *Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications*, dyskredytując wyraźnie niektóre rodzaje badań jakościowych poprzez narzucanie empirycznym badaniom społecznym standaryzowanego schematu pozytywistycznego jako jedynie dopuszczalnego naukowo [Denzin 2011, s. 650]. Po raz kolejny badacze jakościowi znaleźli się w Akademii w sytuacji opresjonowanych, a wydawało się już, że mądry kompromis szanujący wolność akademicką w uprawianiu badań naukowych - zarówno ilościowych jak i jakościowych - stał się jej nienaruszalnym fundamentem.

Opracowanie to przedstawiam z pozycji metodologa badań jakościowych osadzonego w środowisku pedagogicznym, ale funkcjonującego także intensywnie w przestrzeni transdyscyplinarnej w Polsce. Po wielu latach zapóźnienia i marginalizacji badania jakościowe rozwijają się obecnie w naszym kraju bardzo intensywnie, czego potwierdzeniem jest chociażby utworzenie w 2012 roku i rozwijanie się Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych [www.tsbj.pl]. Mimo to paradygmat pozytywistyczny i badania ilościowe nadal dominują w naukach społecznych. Wydaje się jednak, że na przełomie XX i XXI wieku osiągnięto u nas zdrowy konsensus polegający na uznaniu naukowości zarówno badań ilościowych jak i jakościowych. Nie oznacza to oczywiście, że sytuacja ta może się nie zmienić, a wtedy analogiczne zjawiska neoscjentyzacji nauk społecznych pojawią się również w Polsce.

Idiomatyczność uważam za najgłębszą humanistyczną ideę nauki, stąd jej poświęcam swoje rozważania. Jednocześnie krytycznie odnoszę się do niektórych założeń paradygmatu pozytywistycznego w uprawianiu naukowych badań humanistycznych i społecznych, ale także do zachowawczych, zdystansowanych postaw niektórych badaczy jakościowych, którzy rezygnując z programowej ideowości zapominają, że misją wszelkich badań naukowych jest służenie dobru człowieka. Zasadniczym celem niniejszego tekstu jest podkreślenie naukowego statusu badań jakościowych, z uwzględnieniem zredefiniowanej wykładni naukowości w stosunku do dziedzictwa pozytywistycznego.

Wyzwanie *Human Science*

Przełomowym momentem w rozwoju wiedzy o człowieku/ludziach i jego/ich świecie/światach było odkrycie w latach 60. XIX wieku i udokumentowanie przez Wilhelma Dilthey'a epistemologicznej odrębności nauk o ludzkiej duchowości i przeciwstawienie zasady swoistości ich metodologii, wyprowadzonej z przesłanek ontologicznych, próbom pozytywistycznej uniwersalizacji metod przyrodznawstwa i zastosowania ich w badaniach humanistycznych i społecznych. W. Dilthey twierdził, że właściwa metoda naukowa - na zasadzie adekwatności - zawsze wynika z istoty przedmiotu badań i postawionego problemu. Ponieważ zjawiska życia duchowego człowieka zasadniczo różnią się od zjawisk przyrodniczych, odrębne będą też metody ich poznawania. Różnice są tak duże, że konieczne było wprowadzenie podziału na nauki o naturze (przyrodnicze) i nauki o duchu (humanistyczne). W naukach przyrodniczych podstawową procedurą epistemologiczną jest wyjaśnianie (*Erklärung*), a w naukach humanistycznych - rozumienie (*Verstehen*). Historyczność jest tym, co zasadniczo wyróżnia nauki humanistyczne. Przedmiotem ich badań jest ludzkość jako wspólnota oraz pojedynczy człowiek jako osoba, a głównym przedmiotem zainteresowań - świat przeżywany (*Lebenswelt*). Jest on dostępny poznaniu poprzez doświadczenie, rozumienie i przedstawianie, a dochodzenie do tworzenia wiedzy o świecie duchowym człowieka przebiega na każdym etapie ruchem kolistym i nigdy się nie kończy. Nauki humanistyczne uzyskują największe znaczenie, gdy oddziałują zwrotnie na życie człowieka i społeczeństwo. Względność cechuje wszystko, co jest dane w świecie ludzkim, a obiektywność osiąga się jedynie poprzez połączenie różnych punktów widzenia [Dilthey 1910]. Przełom antypozytywistyczny zapoczątkowany przez Wilhelma Dilthey'a stał się początkiem kolejnych „zwrotów” w naukach humanistycznych i społecznych, dokonujących się sukcesywnie w XX wieku. Przyczyniły się one wydatnie do intensywnego rozwoju różnych epistemologii i metodologii jakościowych.

Geneza idei *Human Science* nie wiąże się z jakimś wyjątkowym odkryciem czy oryginalnym rozwiązaniem, ale wpisuje się w logikę powrotu do niezbywalnej humanistyczności wszelkiego poznania i rehumanizacji tworzenia wiedzy po doświadczeniach epoki pozytywizmu, na co zwracali uwagę James H. Robinson [1923] i Abraham H. Maslow [1966].

Jak zauważyła Renata Tesch, mniej więcej od początku lat 60. XX wieku termin *Human Science* został wprowadzony jako tłumaczenie dobrze ugruntowanego w terminologii naukowej tradycyjnego, niemieckiego pojęcia *Geisteswissenschaften*, czyli nauk o ludzkiej duchowości [1992, s. 33]. Można wyróżnić co najmniej trzy główne przesłania idei *Human Science*. Po pierwsze, jest to próba zbudowania zwartego choć otwartego systemu wiedzy o zjawiskach swoiście ludzkich oraz wypracowania adekwatnych metod ich poznawania, a tym samym potwierdzenia potrzeby rozwijania badań naukowych koncentrujących się na jakościowym myśleniu o człowieku i świecie społecznym. Po drugie, jest to pogłębianie świadomości na temat udziału „czynnika ludzkiego” w uprawianiu nauk ścisłych, przyrodniczych, medycznych oraz adekwatna humanizacja ich metodologii szczególnie w tych obszarach, gdzie interakcje między człowiekiem a światem pozaludzkim są intensywne. Po trzecie, jest to wezwanie do rewizji zawężonego, prezentowanego przez scjentyzm, rozumienia nauki w ogólności, głównie poprzez legitymizację i integrację różnych dróg poznania oraz dążenie do wyeksponowania roli tej „nowej nauki” w rozwoju kultury ludzkiej.

W 1970 roku ukazała się ważna książka Amadeo Giorgi’ego zatytułowana *Psychology as a Human Science*. Stała się ona manifestem nowego myślenia naukowego, a także stanowiła jeden ze znaczących impulsów rozwoju badań jakościowych na gruncie nauk społecznych, nie tylko w psychologii. A. Giorgi krytykował dwa stanowiska, a mianowicie tych, którzy uprawiają psychologię osoby ludzkiej w oparciu o wzorce nauk przyrodniczych, oraz tych, którzy pragną badać humanistyczne aspekty człowieka, nie przywiązując wagi do metodologii. Postulował przy tym przyjęcie „humanistycznej perspektywy naukowej” i stosowanie zgodnych z nią metod poznania człowieka. Takie podejście ma doprowadzić do pogodzenia zamiaru rozpoznania fenomenu człowieka jako osoby oraz wymogów praktyki naukowej. Dotychczasowa trudność połączenia terminów *Science* i *Human* wynikała - zdaniem A. Giorgi’ego - z uprzedzeń w poglądach na naukę, które wykształciły się w obrębie paradygmatu pozytywistycznego. Zapelował wobec tego o uzgodnienie poszerzonego pojmowania nauki, aby możliwe było badanie fenomenów humanistycznych i społecznych w adekwatny dla nich sposób. Wymaga to zgłębienia, odkrycia i udoskonalenia metod ścisłego postępowania badawczego innych niż kwantyfikacja. *Human Science* nie opiera się tylko na dociekaniach filozoficznych czy studiach heurystycznych, ale jest także

nauką empiryczną, czyli opartą na doświadczeniu. A. Giorgi zaproponował w konsekwencji poszerzoną definicję nauki jako różnych sposobów metodycznego poszukiwania wiedzy [1970]. Max van Manen w tym kontekście zauważył, że bliski poszerzonej definicji nauki jest niemiecki termin *Wissenschaft* oznaczający opracowywanie, wytwarzanie, kreowanie wiedzy, także poprzez humanistykę i sztukę [1998, s. 14].

W konsekwencji przełomu antypozytywistycznego w 1894 roku Wilhelm Windelband zaproponował podział na nauki nomotetyczne, zajmujące się ustalaniem i wyjaśnianiem prawidłowości, głównie przyrodniczych, oraz nauki idiograficzne, zajmujące się opisem i rozumieniem odrębności unikalnych zjawisk, głównie humanistycznych i społecznych. Kuroda Masasuke rozwinął ten podział, wprowadzając kategorię nauk idiomodyficzných, których zasadniczym celem nie jest poznanie ale modyfikacja określonego unikalnego podmiotu – samego siebie, innych osób czy grup społecznych [Masasuke 1987]. Współczesne badania jakościowe wpisują się zarówno w ideę *Human Science* jak i należą do nauk idiograficznych i idiomodyficzných. Tym samym stanowią jedną z niewielu konstruktywnych i chyba najbardziej owocną odpowiedź na wyzwanie W. Dilthey'a skierowane do tych środowisk akademickich, które nastawione są na poszukiwanie adekwatnych dróg naukowego poznania zjawisk humanistycznych i społecznych [zob. szerzej: Kubinowski 2010b, s. 17-54].

Idiomatyczność, synergia i emergencja jako naukowe fundamenty badań jakościowych

Za podstawowe aksjomaty *Human Science* uznać można ontologiczną idiomatyczność, epistemologiczną synergię oraz metodologiczną emergencję. Stanowią one - moim zdaniem - także naukowe fundamenty współczesnych badań jakościowych [zob. szerzej: Kubinowski 2013].

Termin idiomatyczność pochodzi od greckiego słowa *idiōma*, które oznacza specyficzną cechę czegoś czy właściwośći jakiegoś stylu. Zasada idiomatyczności odnosi się do ontologii rzeczywistości humanistycznej i społecznej, a określa potrzebę nieustannego zgłębiania istoty i jakości danego fenomenu. Każde zjawisko humanistyczne i społeczne ma swój charakterystyczny idiom, a jego przybliżone rozumienie i przedstawienie możliwe jest właśnie dzięki zachowaniu zasady

idiomatyczności na wszystkich etapach procedury badawczej. Synergia odnosi się głównie do rozwiązań epistemologicznych, scalających różne sposoby poznania lokujące się między nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem, dobierane i konstruowane w celu bardziej pogłębionego rozumienia konkretnej rzeczywistości humanistycznej i społecznej. Emergencja to zasada metodologiczna zakładająca stopniowe, etapowe, wynikowe przechodzenie od metodyki badań od wersji pierwotnej, bardzo ogólnej, programowo otwartej, od początku zakładającej elastyczność i kreatywność, do kolejnych, szczegółowych, odpowiednio ukierunkowanych jej koncepcji oraz podejmowanie kolejnych decyzji dotyczących dobierania i konstruowania rozwiązań metodologicznych dopiero po przeprowadzeniu wnikliwej analizy rezultatów poprzedniej fazy eksploracji.

Poznanie w tym wypadku nie jest nigdy mechanistycznym, schematycznym stosowaniem gotowego modelu, pozbawionym refleksyjności i krytyki. Idiomatyczne, niepowtarzalne, zawsze wyjątkowe, bo uwikłane kontekstualnie, zjawisko humanistyczne czy społeczne poznawane jest za pomocą adekwatnego podejścia synergicznego dostosowanego do jego istoty, a hermeneutyczna spirala oparta na zasadzie emergencji ma „pracować” poznawczo zgodnie z logiką tego zjawiska i specyfiką zastosowanego podejścia badawczego. W rezultacie dialektycznego i dialogicznego procesu przenikania się idiomatyczności, synergii i emergencji we współczesnych projektach badań jakościowych, powstają coraz to nowe podejścia badawcze, które stale wzbogacają pluralistyczną przestrzeń epistemologii, metodologii i pedagogii jakościowych. Przyczynia się to do poszerzania naukowych możliwości adekwatnego badania wielorakich zjawisk humanistycznych i społecznych.

Wielorakie oblicza idiomatyczności w badaniach jakościowych

We współczesnych badaniach jakościowych zasada idiomatyczności odnosi się do wielu wymiarów procesu poznawania i rozumienia zjawisk humanistycznych i społecznych. Wynika z niej podstawowa reguła współczesnych metodologii jakościowych, a mianowicie wymóg dążenia do względnego uzgodnienia idiomów wszystkich tych wymiarów w ramach całościowo traktowanego procesu badawczego. W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na cztery z nich, a mianowicie idiomatyczność: (1) przedmiotu badań i jego

kontekstów, (2) podejścia badawczego, (3) badacza i osób badanych/współbadaczy oraz (4) reprezentacji danych [zob. szerzej: Kubinowski 2010a].

Idiomatyczność przedmiotu badań oznacza potrzebę wnikięcia w sens i intuicyjnego identyfikowania istoty badanego fenomenu, wynikającego z dotychczasowej wiedzy badacza oraz nieustannego korygowania swojego oglądu, poprzez konfrontowanie z doświadczeniem jego przejawów w różnych kontekstach, również posiadających swoją niepowtarzalną specyfikę, a także permanentnych operacji heurystycznych modyfikujących pierwotne i bieżące wyobrażenie. Rozumienie zjawiska humanistycznego czy społecznego to dopasowanie się w myśleniu i działaniu do jego istoty i jakości, a także posługiwanie się typem racjonalności empatycznie wyczuwanej poprzez pogrążenie się w doświadczeniu swoistym wyłącznie dla niego.

Idiomatyczność podejścia badawczego to podjęcie próby zastosowania takiego toku postępowania poznawczego, który we wszystkich swoich wymiarach będzie najbliżej i najlepiej jak to możliwe dopasowany do identyfikowanego i na bieżąco doprecyzowywanego idiomu przedmiotu badań i jego kontekstów. Oznacza to synergiczne dobieranie i adaptowanie takich sposobów gromadzenia i analizy danych, które pozwolą na pogłębione rozumienie wybranego fenomenu poprzez posłużenie się środkami wprost przystającymi do jego specyfiki lub najbardziej zbliżonymi w swoim charakterze. Cała procedura badawcza emergentnie kształtuje się wtedy w oparciu o logikę fenomenu, stopniowo odsłaniającego się oczom i umysłowi badacza.

Idiomatyczność badacza i osób badanych/współbadaczy dotyczy przede wszystkim wszelkich cech charakterystycznych wszystkich zaangażowanych w realizację procesu poznawczego. Osobowość badacza, a nawet jego cechy fizyczne, styl jego pracy terenowej i analitycznej, wyznawany system wartości, przekonania ideologiczne, dotychczasowa biografia prywatna i naukowa, postawy życiowe etc. mają wpływ na przebieg i rezultaty jego badań. Podobne znaczenie w tym procesie mają analogiczne cechy osób badanych/współbadaczy. Wzajemne odkrywanie tych cech warunkuje idiomatyczne poznanie. Każdy projekt badawczy jest „naznaczony” personalistycznością badacza i osób badanych/współbadaczy. Tylko na takim poziomie rozumienia i porozumienia możliwe jest docieranie do istoty badanego fenomenu.

Potrzebę idiomatyczności reprezentacji danych w badaniach jakościowych zauważono wtedy, gdy uświadomiono sobie niebezpieczeństwo nadmiernego werbalizmu dominującego w raportach badawczych. Okazuje się bowiem, że słowo często jest nieadekwatnym środkiem wyrażenia swoistości badanego fenomenu humanistycznego czy społecznego. Ludzka ekspresja jest tak bogata, że ograniczenie opracowań naukowych dotyczących człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów do przekazów pisanych i liczbowych pozbawia je możliwości dotarcia do sedna poznania.

Idiomatyczność badań nad tańcem: przykład z własnej praktyki badawczej

Jako egzemplifikację zasady idiomatyczności w badaniach naukowych posłużę się refleksją nad własną praktyką badawczą. Od wielu lat zajmuję się - między innymi - badaniami nad tańcem. Choreologia należy do nauk humanistycznych. Żywię jednak nadzieję, że przykład ten okaże się sugestywny i przekonujący także dla reprezentantów nauk społecznych, w tym pedagogicznych.

Taniec stanowi przedmiot badań choreologii. Jako zjawisko biologiczne i kulturowe, korzystające z potencjałów ruchu ludzkiego, wyróżnia się szczególną swoistością pośród innych dziedzin sztuki i aktywności człowieka [Lange 1975]. Idiom ruchu tanecznego i idiomy poszczególnych form tańca można zrozumieć jedynie poprzez bezpośrednie doświadczenie, nie wystarczy do tego bierna obserwacja czy rozmowa z tancerzem. Zasadniczym celem poznania jest zidentyfikowanie i scharakteryzowanie konkretnego sensu ruchowego, co możliwe jest wyłącznie na drodze rozumienia kinestetycznego [Kubinowski 2003]. Aby tego dokonać, badacz sam musi być dobrym, doświadczonym tancerzem. Badacz-taneczniczek może odnaleźć porozumienie z badanymi-tancerzami poprzez empatię kinetyczną, pogrążając się we wspólnym ruchu. Aby jego badanie miało charakter naukowy, musi znać i posługiwać się choreologicznymi metodami badawczymi, w tym rozumieniem kinestetycznym, zapisem filmowym oraz analizą i notacją ruchu ludzkiego. We współczesnej choreologii nieodzowne jest posłużenie się kinetografią według metody Rudolfa Labana i Albrechta Knusta, w celu sporządzenia adekwatnego zapisu udokumentowanej formy tańca [Knust 1979]. Opis słowny jest

w tym wypadku niewystarczający, a przede wszystkim nieadekwatny w stosunku do idiomu tańca.

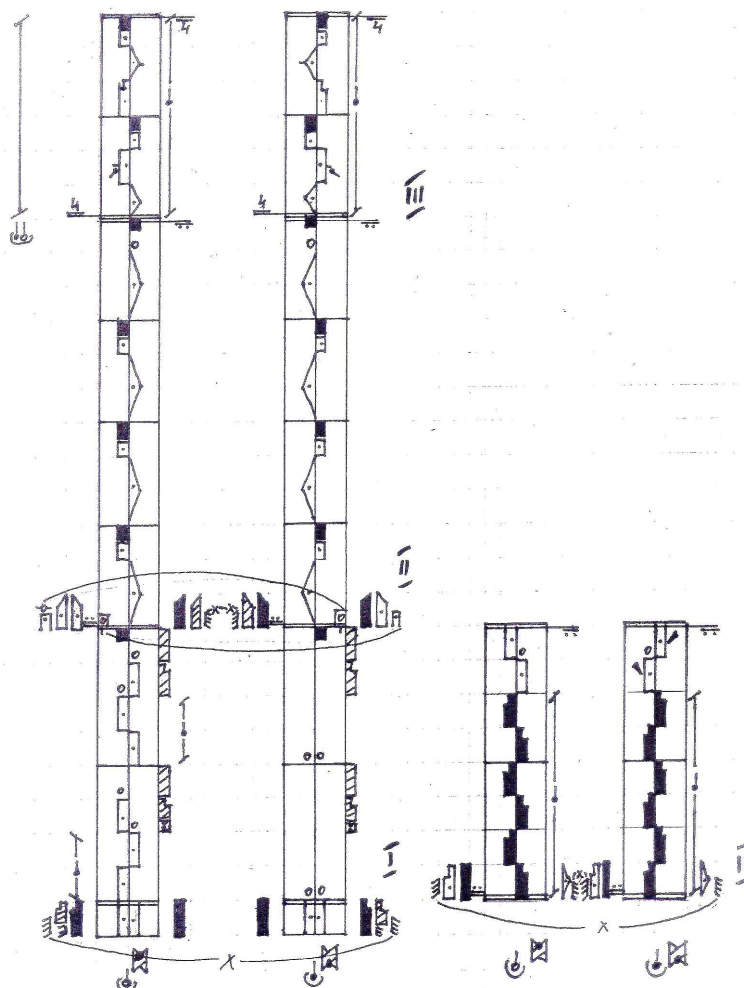
W trakcie prowadzonych przeze mnie badań nastawionych na rekonstruowanie dawnych form tańca tradycyjnego z pamięci ludzi starszych w różnych regionach Polski wschodniej, posługuję się metodą rozumienia kinestetycznego. Po wykonaniu wstępnego rozeznania terenowego, udokumentowaniu muzyki tanecznej, przeprowadzeniu wstępnych wywiadów, doprowadzam do sytuacji wspólnego tańczenia z osobą, która w okresie młodości wykonywała rekonstruowaną formę taneczną. Przekaz bezpośredni jest jedyną drogą odkrywania i poznawania sensu ruchowego, a neurofizjologiczno-hermeneutyczna procedura rozumienia kinestetycznego pozwala we wspólnym ruchu i bliskim kontakcie odbierać impulsy ruchowe na zasadzie empatii kinetycznej. Moment z takich badań przedstawia ilustracja 1.



Ilustracja 1. Uczenie się przez badacza formy tradycyjnego tańca we wspólnym ruchu z tradycyjnym tancerzem z wykorzystaniem rozumienia kinestetycznego. Źródło: D. Kubinowski, *Tradycyjne tańce ludowe ludności polskiej z Wileńszczyzny i Grodzieńszczyzny* (projekt badawczy), Ełk, Węgorzewo, Giżycko 1996 - kadr z dokumentacji wideofonicznej.

Finalnym efektem prowadzenia badań etnochoreologicznych jest sporządzenia kinetogramu rekonstruowanego tańca, w czym ponownie niezbędny okazuje się mechanizm rozumienia kinestetycznego. Kinetografia jest to system

analizy i notacji ruchu ludzkiego, analogiczny do zapisu nutowego muzyki, pozwalający na uchwycenie i zapisanie sensów i form ruchowych za pomocą umownych znaków graficznych umieszczanych w odpowiednich miejscach schematu odwzorowującego budowę anatomiczną ciała ludzkiego, w sumie tworzących bardzo rozbudowany system ikonograficzno-komunikacyjny porównywalny do języka. Kinetografia jako jedyny system notacji tańca uwzględnia cechy swoiste idiomu tej dziedziny sztuki i aktywności człowieka. Ilustracja 2. przedstawia kinetogram jednej ze zrekonstruowanych przeze mnie form tańca tradycyjnego.



Ilustracja 2. Kinetogram zrekonstruowanej formy tańca tradycyjnego z okolic Szypliszek. Źródło: D. Kubinowski, *Tradycyjne tańce ludowe z okolic Szypliszek* (projekt badawczy), pogranicze polsko-litewskie w północno-wschodniej Polsce, 1992.

Ilościowe badania humanistyczno-społeczne a zasada idiomatyczności

Badania ilościowe korzystają z idiomu matematyki. Zaawansowane metody statystyczne zastosowane w naukach humanistycznych i społecznych polegają przeważnie na przekształceniu jakości badanych zjawisk w ich umowne ekwiwalenty ilościowe, co w tej tradycji badawczej oznacza ich naukowy pomiar. O ile badamy faktyczne dane ilościowe, o tyle posłużenie się statystyką jest zgodne z zasadą idiomatyczności. Jednak w badaniach humanistycznych i społecznych cech ilościowych jest niewiele, dominują cechy jakościowe badanych zjawisk, niemierzalne w swej naturze, niepoddające się racjonalności matematycznej, obdarzone swoistym idiomem niemającym nic wspólnego z wymiarem liczbowym. Transformacja cech jakościowych zjawisk humanistycznych i społecznych w odpowiednik ilościowy jest jednoznacznie odejściem od zasady idiomatyczności. Szanując aksjomaty paradygmatu pozytywistycznego, należy jednocześnie za każdym razem formułować pytanie, czy i w jakim stopniu została w konkretnym projekcie badawczym opartym na tych założeniach zrealizowana zasada adekwatności metody badawczej w odniesieniu do istoty przedmiotu badań.

Elliot W. Eisner obrazowo wyjaśnił, czym są badania ilościowe. Jeżeli staramy się badać zjawiska takimi, jakie są w istocie, to będziemy stosowali liczby w poznawaniu tych spośród nich, które najlepiej potraktować ilościowo. Jeżeli w naszych badaniach takie zjawiska dominują, to na zasadzie adekwatności staną się one automatycznie badaniami ilościowymi. W innym wypadku posłużenie się nimi będzie nieadekwatne [1998, s. 120]. Wynika z tego jednoznacznie, że badania ilościowe jako takie nie są sprzeczne z zasadą idiomatyczności, jednak praktyka ich stosowania w naukach humanistycznych i społecznych w różnym stopniu odzwierciedla jej uwzględnianie.

Na podstawie krytycznych interpretacji paradygmatu pozytywistycznego przeprowadzonych przez Amadeo Giorgi'ego [1970] oraz Yvonnę S. Lincoln i Egona G. Gubę [1985], należy przypomnieć w tym miejscu niektóre cechy tradycji badań ilościowych w naukach społecznych. Należą do nich: zastosowanie metod nauk przyrodniczych w odniesieniu do rzeczywistości humanistycznej i społecznej; atomistyczne traktowanie człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów; uznanie istotności statystycznej jako rozstrzygającego dowodu naukowego; zredukowanie poznania naukowego do poszukiwania zależności przyczynowo-skutkowych;

manipulowanie wyizolowanymi zmiennymi w toku operacji analitycznych; dekontekstualizacja historyczna, społeczna, osobowa jako podstawa generalizacji; formalny operacjonizm i abstrakcjonizm; matematyzacja, standaryzacja, automatyzacja jako zabiegi legitymizujące wiarygodność; programowa rezygnacja z wartościowania z myślą o bezwzględnym obiektywizmie; depersonalizacja procesu badawczego w celu osiągnięcia neutralności; poszukiwanie prawidłowości jako naczelny cel badań.

O powrót do humanistycznych źródeł nauki!

Naukowe wojny, spory, polemiki kontr-paradygmatyczne oraz interakcje, dialogi, inspiracje między-paradygmatyczne przynoszą korzyści poznawcze pod warunkiem, że nastawione są na konstruktywny a nie instrumentalny cel. Tym celem w naukach humanistycznych i społecznych jest lepsze poznanie człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów i przyczynianie się do pozytywnych zmian w wymiarze osobowym i wspólnotowym. Każda epistemologia i metodologia badań humanistycznych czy społecznych opiera się na określonej filozofii człowieka, zakodowanej w jej logice, konstruowanej świadomie bądź do końca nieuświadomionej. Zawsze wynika stąd jakaś badawcza pedagogia.

Badacze ilościowi i jakościowi funkcjonujący w naukach społecznych nie uzgodnili dotąd podstawowych kwestii dotyczących reguł i kryteriów aktywności poznawczej. Ich badania opierają się na przeciwstawnych założeniach paradygmatycznych, których nie da się racjonalnie pogodzić w jednym projekcie badawczym. Traktując na serio humanistyczne ideały nauki jako aktywności poznawczej badaczy służącej dobru człowieka warto rozważyć możliwości podjęcia wspólnej, poważnej debaty na temat redefinicji wykładni naukowości oraz swoistości naukowych badań humanistycznych i społecznych, a także uzgodnienia zasad uprawiania badań ilościowych i jakościowych z zachowaniem fundamentalnej w nauce zasady adekwatności. Być może, taka wspólna debata jest jeszcze możliwa...

Bibliografia

- Bauman T., (1995). *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. W: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Bauman T., (2001). *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*. W: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman T., (2003). *Badania empiryczne jakościowe*. W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman T. (red.), (2013). *Praktyka badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denzin, N.K., (2011). *The politics of evidence*. W: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S., (2011). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. W: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dilthey, W. (1910). *Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Berlin: Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften.
- Eisner, E.W. (1998). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and The Enhancement of educational practice*, Upper Saddle River – New Jersey – Columbus – Ohio: Merrill – Prentice Hall.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a Human Science. A Phenomenologically Based Approach*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Kubinowski, D. (2003). *Kinaesthetic Understanding in Dance Education, Therapy, and Research*, “Studia Choreologica”, vol. 5.
- Kubinowski, D. (2010a). *Od wieloparadygmatyczności do idiomatyczności w metodologii współczesnych badań jakościowych (z warsztatów badawczych)*. W: J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko (red.), *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski
- Kubinowski D. (2010b). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia - metodyka - ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin: Wydawnictwo „Makmed”.
- Knust, A. (1979). *A Dictionary of Kinetography Laban (Labanotation)*, vol. 1-2. London: Macdonald and Evans, Ltd.
- Lange, R. (1975). *The Nature of Dance. An Anthropological Perspective*. London: Macdonald and Evans, Ltd.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park – London – New Delhi: Sage.
- Masasuke, K. (1987). *Trzy typy nauk: nomotetyczne, idiograficzne oraz “idiomodyficzne”, “Colloquia Communia” nr 1-2*.
- Maslow, A.H. (1966). *The Psychology of Science*. New York: Harper & Row.
- Robinson, J.H. (1923). *The Humanizing of Knowledge*. New York: G. H. Doran, Co.
- Tesch, R. (1992). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Types*. New York - Philadelphia - London: The Falmer Press.
- Van Manen, M. (1998). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Cobourg: The Althouse Press.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz
Uniwersytet Opolski

ZMIANA JAKO PRZEDMIOT I EFEKT SPOŁECZNYCH BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

Punkt wyjścia - wspomnienie

Profesor Teresę Bauman ostatni raz spotkałam na seminarium naukowym organizowanym przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, poświęconym społecznemu i edukacyjnemu znaczeniu uniwersytetu. Było to wiosną 2016 roku. Referat, który na tym seminarium przedstawiłam nosił tytuł: *Uniwersytet jako przestrzeń uznania - między adaptacją, manipulacją a rozwojem*. Był to temat mieszczący się dokładnie w polu problemowym naukowych zainteresowań Pani Profesor. Jest Ona przecież Autorką znakomitej książki poświęconej uniwersytetowi pod tytułem *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego* [Bauman 2001].

Dyskutowałyśmy chwilę po moim wystąpieniu. Osią tej dyskusji był po pierwsze jego temat czyli uznanie i pytanie, czy i jak walka o uznanie toczy się w przestrzeni uniwersytetu. W naszej rozmowie pojawiła się także inna kategoria, biograficznie równie ważna dla Pani Profesor w tym momencie. Pojawiła się kategoria zmiany. To właśnie zmiana zajmowała Teresę Bauman w ten wiosenny, seminaryjny dzień. Zmiana zawodowa, zmiana biograficzna, która stała się Jej udziałem. Uśmiechnięta, akceptująca wszystko to, co z tą zmianą było związane (po wielu latach odeszła z Uniwersytetu Gdańskiego, podjęła pracę w innej,

niepublicznej gdańskiej uczelni) umiała jednak sprobematyzować zagadnienie zmiany. Dostrzegała związane z nią konsekwencje, towarzyszące jej problemy. Nawiązując do kategorii uznania pytała o sensowność przysłaniających człowieka biurokratycznych procedur, pytała o uniwersytecką tożsamość, o akademicką wspólnotę.

Niech mi wobec tego wolno będzie w tekście inspirowanym dorobkiem tej znakomitej Uczoney zająć się jedną z tych dwóch kategorii. Niech mi wolno będzie zapytać o zmianę – w kontekście ogólnych teorii, naukowych koncepcji oraz szczegółowych, związanych z nią zagadnień, jak i o możliwości, sposoby i spory wokół praktyk związanych z jej badaniem.

Zmiana jako przedmiot badań jakościowych

Stwierdzenie, iż wszystko się wokół nas zmienia w nieznanym dotąd człowiekowi tempie jest dzisiaj najbardziej oczywistą z prawd. Zmiana dotyczy wszystkich aspektów naszego życia, jest jego charakterystyką i cechą, opisywaną przez przedstawicieli wszystkich dziedzin i dyscyplin nauki. Także ja podejmę próbę syntetycznego przedstawienia tych obszarów, treści czy też problemów związanych ze zmianą, które wydają mi się w świetle przeczytanych lektur i przeprowadzonych badań najważniejsze lub najbardziej adekwatne do tego, co dzieje się dzisiaj z nami i wokół nas.

Jedną z najważniejszych charakterystyk współczesności wydaje się być stosunek do czasu. Współczesność jako czas, w którym wszystko się kończy lub my, żyjący w niej ludzie mamy takie wyobrażenia czy odczucia, to diagnoza przedstawiana przez wielu dzisiejszych myślicieli. Koniec pracy, ogłoszony w książce Rywkina, koniec historii i koniec człowieczeństwa, zdiagnozowane przez Fukuyamę, koniec bliskości i intymności opisane przez Becka i Grisham-Beck są przykładami takiego myślenia. Co tak naprawdę naszym zdaniem się dzisiaj skończyło? Co upoważnia nas do tak radykalnej i tak przerażającej diagnozy?

Myślę, że są to nielinearność, nieciągłość i niespójność naszego społecznego świata. Nielinearność oznacza - według mnie - przekonanie, iż przeszłość nie jest już nauczycielką życia. Historia staje się balastem a pamięć się prywatyzuje i jednocześnie relatywizuje. Warto - jak sądzę - w tym momencie przywołać

koncepcję teoretyczną, która pomoże zrozumieć różnicę między pamięcią i historią, co będzie miało konsekwencje dla dalszych propozycji przedstawionych w tekście.

Pamięć i historia to nie są synonimy, to raczej opozycyjne wobec siebie pojęcia. Pamięć zakorzeniona jest w codzienności, pamięć to życie. Nosicielami pamięci są określone, żywe zbiorowości. Jest ona przez to poddana ciągłym zmianom, ciągłym przeobrażeniom.

Podlega „dialektyce odpominania i zapominania, nie ma świadomości kolejnych deformacji, jakim jest poddawana, jest podatna na wszelkie możliwe instrumentalizacje i manipulacje, zdolna długo pozostawać w uśpieniu i przebudzić się zniecka. Historia jest nieodmiennie problematyczną i niepełną rekonstrukcją tego, czego już nie ma. Pamięć jest wciąż aktualnym zjawiskiem, związkiem (z przeszłością) przeżywanym w nieustannej terażniejszości, historia tymczasem jest reprezentacją przeszłości... Pamięć przenosi wspomnienia w sferę sacrum, historia je stamtąd wypędza, jej misją jest odczarowywanie. Pamięć przynależy do grupy, którą przeobraża we wspólnotę... Historia z kolei należy do wszystkich i do nikogo, jest uniwersalna z powołania. Pamięć chwyta się konkretności, przestrzeni, gestu, obrazu i przedmiotu. Historię interesuje tylko ciągłość czasu, przeobrażenia i związki pomiędzy rzeczami” [P. Nora, 1990, s.13 i n. Cyt. za: P. Przybyła, 2016, s.30-31].

Historia to ciągłość, to poszukiwanie związków między faktami. Dlatego charakterystycznym dla niej sposobem badań jest paradygmat pozytywistyczny. Pamięć to znaczenia, to relacja jednostki i wspólnoty, to tej wspólnoty budulec. Stąd naturalna obecność kategorii pojęciowej, jaką jest pamięć w humanistycznych i społecznych badaniach jakościowych. Zmienność naszego świata wymaga dzisiaj i jednych, i drugich badań. Potrzebne są poszukiwania związków między faktami, składające się na naszą historię. Niezbędne są jednak, w obliczu permanentnej zmiany i towarzyszącej jej nieciągłości, także badania znaczeń, jaki nadajemy my, wspólnoty i my, tworzące je jednostki naszym doświadczeniom, naszej przeszłości. Niezbędne są badania naszej pamięci, naszego doświadczenia. Tylko dzięki nim możemy sobie jakoś poradzić (lub choćby spróbować radzić) z nielinearnością naszego świata.

„Nie wystarczy mieć doświadczenia, aby wkroczyć w przyszłość. Trzeba jeszcze umieć wyciągać z nich wnioski. Trzeba je obserwować, tłumaczyć, przetrawiać, unosić ze sobą w czas przyszły, aby czas przyszły mógł stać się przyszłością... Otworzyć się na

doświadczenie znaczy przyjąć rzeczywistość: dać dowód uczciwości, która stanowi tu zaletę zarazem intelektualną i moralną. Uczciwość polega na umiejętności patrzenia. To, co wydaje się łatwe, wcale takie nie jest” [Ch. Delsol, 2003, s.34].

Wszystko to, o czym pisze Ch. Delsol odnieść można do badań jakościowych. Zarówno otwartość jak i dążenie do rozumienia, zarówno oparcie się na własnym i uczestników naszych badań doświadczeniu, jak i umiejętność patrzenia, które zawsze jest czyjeś, zawsze jest interpretacją. Są to cechy charakterystyczne badań jakościowych. Wydają się one niezwykle adekwatne w stosunku do pierwszej, opisywanej przeze mnie charakterystyki zmiany, jaką jest nielinearność.

Nieciągłość to jej kolejna charakterystyka. Oznacza - według mnie - zerwanie międzypokoleniowych więzi, niewiarę w to, że czas przyszły może być prostą kontynuacją tego, co było udziałem naszych dziadków i naszych rodziców. Systemy wartości, style i jakość życia, pula możliwych wyborów, związane z nimi obietnice, oczekiwania, a także konsekwencje i sankcje za ich dokonywanie nie są już zakorzenione w przeszłości. Nie są i nie muszą się z niej wywodzić. Pojawiają się niemal każdego dnia nowe aksjornormatywne oferty, nowe możliwości w zakresie naszych decyzji, zachowań, aktywności. Dzisiaj przeszłość naszych rodziców, dziadków (ich zawód, ich styl i jakość życia, dokonywane przez nich wybory) nie są i być nie muszą dla nas żadnym wzorcem, żadnym układem odniesienia. Nie są nim także i być nie muszą dla naszych dzieci. Współczesność uparcie, czy wręcz nachalnie powtarza: możesz być każdym, możesz wybrać, co zechcesz, możesz żyć jak chcesz. Ta absolutna (oczywiście w sferze wyobrażeń i deklaracji) wolność dotyczy wszystkich sfer życia. Możliwe i dostępne są wszystkie zawody, orientacje życiowe, aspiracje i wyobrażenia na temat własnego życia. Możliwe są dowolne, sprzeczne ze sobą czy nawet wykluczające się tożsamości. Tożsamość staje się dzisiaj, w nielinearnym i nieciągłym świecie najważniejszym problemem. To pojęcie, to słowo odmieniane przez wszystkie przypadki króluje dzisiaj w publikacjach przedstawicieli nauk społecznych. Dzisiaj, kiedy można być każdym, coraz więcej z nas nie wie, kim jest lub czuje się nikim. Nieciągły świat, świat bez oparcia w przeszłości, świat nieobowiązujących, prostych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie norm i reguł, które traktowane były jak aksjomaty, jak nie dające się podważyć, uchylić ani sprobematyzować oczywistości czy nawet drogowskazy, wyznacza nam dzisiaj rolę indywidualistów. Bez ciągłości i bez

oparcia, zdani na siebie wierzymy, iż mamy nasze życie w naszych rękach. Wierzymy w naszą autonomię, pełną niezależność, w nasze sprawstwo. Dzisiaj podmiot nie jest już wytwarzany. Jest stale, każdego dnia konstruowany i rekonstruowany. I pojawia się tutaj trzecia charakterystyka wszechobecnej zmiany, zmiany, która domaga się opisu i zrozumienia. Pojawia się problem niespójności.

Niespójna jest dzisiaj nasza tożsamość. Skazani na konieczność wyboru, pozbawieni pewności przeszłych wzorów, które przy tak ogromnej ekspansji techniki, technologii nie mogą być po prostu przekazywane z pokolenia na pokolenie, my rodzice i nasze dzieci czujemy się bezradni. Który z nas rodziców odpowie dzisiaj odpowiedzialnie i z pełnym przekonaniem na pytanie dziecka, dotyczące jego przyszłości? Skąd mamy czerpać wiedzę o tym, jaki zawód warto wykonywać, jak będzie wyglądał rynek pracy w przyszłości? Jak mamy umieć opisać naszym dzieciom ich rzeczywistość, skoro pojawia się inna, alternatywna, równoprawna rzeczywistość, nazywana rzeczywistością rozszerzoną? Jak mamy być spójni, wewnętrznie zrównoważeni, kiedy wszystko staje się możliwe? Kiedy możemy przenosić się w kilka różnych rzeczywistości i w każdej z nich pełnić z powodzeniem zupełnie różne role?

Dążąc do spójności, do jakiejś minimalnej choćby jedności człowiek współczesny musi stale pracować nad sobą, musi pracować na własną tożsamość. Problem przejścia od wytwarzania podmiotu (przez kulturę, socjalizację, wychowanie) do konstruowania podmiotu (poprzez doświadczanie i towarzyszące mu rozumienie) staje się dzisiaj problemem pierwszoplanowym. Znakomicie obrazuje czy symbolizuje to dowód tożsamości. W czasach, kiedy podmiot był wytwarzany, człowieka symbolizował prostokątny kawałek tektury z kilkoma informacjami na jego temat takimi jak: data urodzenia, wzrost, kolor oczu, znaki szczególne. Tym informacjom towarzyszył numer - odrębny dla każdego z nas, podkreślający naszą niepowtarzalność, odróżnialność od innych. Oto tym, co mnie odróżnia nie są i być nie mogą moje podstawowe, zawarte w „dowodzie tożsamości” cechy: data, kolor oczu, wzrost. Te dzielę z innymi. Musi więc nim być coś mi nadanego przez państwo, przez reprezentujący je urząd – jest to numer pesel i numer „dowodu tożsamości”. Co jest dzisiaj takim „dowodem tożsamości”? Na pewno nie jest już nim ów kojarzony z przeszłością kartonik. Jest nim raczej zdolność do podtrzymywania, mimo zmiennych warunków, ról i okoliczności

pewnej narracji, pewnej historii o „ja”. Ta biograficzna opowieść to nasza tożsamość. To historia o tym, jaka/jaki jesteś (tożsamość przedmiotowa); to historia o tym, kim jesteś (tożsamość podmiotowa); to historia o tym, jakie role pełnisz (tożsamość społeczna); to historia o tym, skąd przychodzisz i dokąd idziesz (tożsamość biograficzna) oraz historia o tym, po co jesteś, co jest sensem twojego życia (tożsamość egzystencjalna). Żyjąc, działając, dokonując wyborów piszesz/tworzysz tę historię bez przerwy. Bezustannie konstruujesz własną tożsamość. Jednak ta historia składa się z wielu epizodów, które nie muszą do siebie pasować. Bywasz heroiczny i tchórzliwy, prawy i nieuczciwy, dobry i zły. Jesteś taki i taki zależnie od zewnętrznych okoliczności, wewnętrznych uwarunkowań oraz stale zmieniających się relacji między nimi. Jednak stale dążysz do spójności - nie możesz bez niej żyć. Wielość uwarunkowań naszego działania, dokonywanych przez nas wyborów nie jest jedynym problemem powodującym trudności ze spójnością naszej tożsamości. Jest nim także problem czy też wymóg jednoczesności.

Wymóg jednoczesności charakteryzujący współczesność polega na

„jednoczesności różnych sposobów naszego istnienia. Świat, w którym przebywaliśmy w danym momencie tylko w jednej przestrzeni, którą wyznaczały: miejsce, czas, rodzaj powierzonego nam zadania, definitywnie się skończył. Dzisiaj każdy z nas **jednocześnie** musi umieć funkcjonować w kilku miejscach, w kilku czasach, wobec różnych realizowanych przez siebie zadań. Mogą być one zupełnie różne, mogą wymagać innych kompetencji i uruchamiać odmienne zasoby. Sytuacja, w jakiej się w związku z tą uciążliwą i trudną jednoczesnością znajdujemy nie jest dzisiaj patologiczna, trudna czy też wyjątkowa. To cecha naszej terażniejszości, to jeden z jej wymiarów będący efektem zmiany. Każdy z nas ma więc dzisiaj do dyspozycji jednocześnie co najmniej dwa sposoby istnienia, dwa stany naszej tożsamości. Pierwszy z nich oparty jest na tęsknocie za światem społecznym, charakteryzującym się ciągłością, spójnością, na temporalnej orientacji nastawionej na przeszłość, w której rozwój jednostkowy i jednostkowa tożsamość oparte były na procesach reprodukcji kultury, w obrębie której dopuszczalna i akceptowalna była także zmiana. Drugi stan naszej tożsamości (czy też sposób naszego istnienia), jednoczesny z tym pierwszym a nie będący dla niego jakąś alternatywą czy nawet przeciwieństwem, to otwartość na każdą możliwość, na każdy wybór, na medialne, często wzajemnie sprzeczne wzorce zachowań, normy czy wartości. To zakorzenienie w terażniejszości z jej wszystkimi charakterystykami (ambiwalencją, ryzykiem, niespójnością, nieoczywistością, niepewnością, problematyzowaniem i rozproszeniem odpowiedzialności) wiąże się

dodatkowo z włączeniem w obszar własnej tożsamości doświadczeń zapośredniczonych, doświadczeń, o których trudno już wyrokować, czy są rzeczywiste w tradycyjnym rozumieniu tej kategorii czy też są całkowicie nierzeczywiste. Chcemy być dzisiaj jednocześnie spójni, tradycyjni, zakorzenieni, konserwatywni, włączeni w wymianę pokoleń, bo to gwarantowało dotąd poczucie bezpieczeństwa. Jednocześnie chcemy być otwarci, epizodyczni, nieodpowiedzialni, zrywamy więzi, odrzucamy krępujące nas normy, oczekiwania i tradycje. Zapatrzeni w przeszłość, tęskniący za gwarantowanym przez nią bezpieczeństwem dajemy uwodzić się terażniejszością i otwieramy się na przyszłość. Te trzy porządki czasu nie są oddzielone żadną cezurą - są jednocześnie, są tu i teraz, należą do repertuaru zachowań dostępnych każdemu z nas" [M. Nowak-Dziemianowicz 2016, s. 320].

Kolejnym wyznacznikiem zmiany w zakresie opisywanej przeze mnie niespójności jest problem zapośredniczenia. W społeczeństwach tradycyjnych, należących już do przeszłości, wzorce, style życia, systemy wartości przekazywane były z pokolenia na pokolenie. Ich nośnikami czy nawet strażnikami były Rodzina, Szkoła i Kościół.

„Dzisiaj w ich przekazie pośredniczą media jako nośnik zupełnie nowych doświadczeń oraz zupełnie nowych, nieznanych dotąd problemów. Przeobrażenia medialne mają ogromny wpływ na sposoby definiowania tożsamości podmiotowej. Kultura masowa, wraz z jej przekazem przenika dzisiaj do lokalnych narracji, przyczyniając się tym samym do powstawania wielowymiarowych tożsamości. Jednostki żyjące w kulturze ponowoczesnej wykorzystują wyobrażenia medialne we własnych doświadczeniach egzystencjalnych: włączają je (wykorzystują) w doświadczanie rodziny, miłości, intymności, przemocy czy śmierci. Opowieści medialne włączane są do opowieści autobiograficznej i powodują, że zaciera się granica między tym, co niesie ze sobą społeczna rzeczywistość a tym, co przekazują w różnych formach współczesne media. Następuje swoista mitologizacja codzienności, skutkująca próbami budowania historii o „ja” w oparciu o znaczenia i wyobrażenia medialne. Denzin nazywa takie budowanie tożsamości jednostki medialnym lub kinowym. Chcemy, żeby nasze życie, nasza tożsamość były „takie jak” - te prezentowane na kinowym ekranie... Medialnej fragmentacji obrazu świata towarzyszy dezorganizacja i poczucie zagubienia jednostek, które są rozdarte między wspomnieniem bezpiecznej swojskości starych wzorów, zachowań i tradycji a zachwytem nowymi, zaskakującymi, dostępnymi, jak chcą media, światami” [M. Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 324].

Problem niespójności, będący przedmiotem tego opisu generuje potrzebę ciągłego rekonstruowania własnej tożsamości, dążenie do przywracania chwiejnej równowagi. Chcemy czuć się pewnie, dążymy do pewności, którą A. Giddens [2010], D. Winnicott [1989] nazywają bezpieczeństwem ontologicznym, E. Ericsson [2010] podstawowym zaufaniem. Ja nazwałabym ją chwilową egzystencjalną spójnością, która jest także warunkiem naszej egzystencji. Problem ten przekłada się na pytanie o to, w jaki sposób ludzie dążą dzisiaj do częściowego i chwilowego choćby poczucia spójności i zintegrowania? Jest to pytanie wskazujące, że punkt ciężkości zagadnień związanych z subiektywnym poczuciem podmiotowości, z samoświadomością współczesnego człowieka nie mieści się dzisiaj - jak chcą to pokazać niektórzy badacze - na kontinuum: tradycyjna, spójna, koherentna tożsamość podmiotowa a schizofreniczna, groźna niespójność prowadząca do dezorganizacji i rozpadu. Punkt ciężkości jest dzisiaj umiejscowiony w pytaniu o ludzkie zasoby scalające, o dostępne człowiekowi, możliwe do zastosowania praktyki pozwalające na włączanie stale nowych przeżyć i doświadczeń (także tych medialnych) w przestrzeń własnego życia, samoświadomości, poczucia integralności. Jest to także pytanie o relacje między tym, co osobiste, faktycznie doświadczane, jednostkowo przeżyte, zakorzenione w indywidualnej codzienności a tym, co zapośredniczone, bo doświadczane i przeżyte medialnie (chciałoby się powiedzieć „jedynie medialnie”, ale dzisiaj już na takie sformułowanie pozwolić sobie nie można). To, czego faktycznie doświadczamy, co dotychczas, tradycyjnie uznawaliśmy za „rzeczywiste” łatwo udawało się oddzielić, odróżnić od tego, co „nierzeczywiste”, co zapośredniczone. Dzisiaj ta sytuacja diametralnie się zmieniła. Dzisiaj nie wiadomo już, za pomocą jakich kryteriów można odróżnić od siebie (lub poddać wartościowaniu) zdarzenia, w których bierzemy udział bezpośrednio od takich, które obserwujemy w mediach, w sieci. Czy śledzenie z zapartym tchem losów bohaterów ulubionego serialu, utożsamianie się z tym losem, emocjonowanie się następstwem zdarzeń można uznać za mniej „rzeczywiste” od tego, w czym realnie (co to dzisiaj znaczy) uczestniczymy? Co ma na nas, na nasze życie, na nasze zachowanie większy wpływ? Gdzie wobec tego są ulokowane nasze praktyki scalające, w oparciu o które udaje nam się, w sytuacji permanentnej zmiany zachować chwilową spójność, czasową integralność? Tak pytanie to formułuje John B. Thompson:

„Jakie jest odniesienie doświadczenia medialnego do praktycznych kontekstów naszego życia codziennego, w świecie, w którym możliwość doświadczenia nie wiąże się już z fizycznym stykaniem się z konkretnymi sytuacjami w życiu? Jak możemy się ustosunkować do wydarzeń rozgrywających się w przestrzeni odległej od kontekstu naszego życia codziennego i jak możemy wykorzystać to doświadczenie odległych wydarzeń w wytyczaniu drogi życia?” [Thompson, 2000, s. 211].

Odpowiadając na to pytanie widać wyraźnie, że we współczesnej kulturze mamy do czynienia z dwoma, równoprawnymi rodzajami doświadczeń: doświadczeniem osobistym, bezpośrednim i doświadczeniem zapośredniczonym. Obecność tych dwóch rodzajów doświadczenia nie jest i być nie musi objawem schizofrenii lub zagrożeniem dla podmiotowości jednostki. Może być ona (i tak się dzisiaj dzieje) częścią naszej samoświadomości, częścią domagającą się uzgodnień, pozostającą w sporze, niespójną i dlatego domagającą się uspołnienienia. Mamy bowiem dzisiaj do czynienia z sytuacją, którą nazwać można „paradoksem refleksyjności” [Burszta 2004, s. 36]. Paradoks ten polega na indywidualizacji życia z jednej strony, z drugiej zaś towarzyszącej jej instytucjonalizacji, która prowadzi do zależności. Pojawia się więc napięcie między dążeniem do autonomii charakterystycznym dla wszystkich indywidualistów a zależnością, związaną z wzrastającą stale instytucjonalizacją naszych codziennych doświadczeń i praktyk. Paradoks refleksyjności polega ponadto na tym, iż człowiek współczesny jednocześnie pragnie i boi się własnej indywidualności.

„Stan ten generuje napięcie między chęcią przynależności a pragnieniem zachowania maksymalnej autonomii. Skutkuje to tworzeniem się tożsamości, które nazwałbym tożsamościami typu insert. Są to tożsamości zawsze otwarte na propozycje i gotowe włączyć wszelkie dostępne materiały, zarówno pochodzące z doświadczeń przeżytych jak i medialnych, o ile tylko mogą one, na określony czas «warunkowo» stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie wszakże na równi «włączają» jak i pozbywają się rzeczonych materiałów, stąd też mają charakter konstruktywny i destruktywny jednocześnie. Baumanowska «płynna nowoczesność» - w sferze tożsamości narracyjnych - to rzeczywistość stałego kalkulowania, co jest wyznacznikiem mojego «ja» a co ledwie odpadem, co było wprawdzie insertem ale straciło aktualność” [Burszta 2004, s. 37].

Przekonanie o tym, iż wszystko jest możliwe nazywane jest „zasadą totalitarną”. Zakłada ona używanie przemocy pod warunkiem, że robi się to z poszanowaniem wolności.

„Naturalna przemoc, sprawowana przez totalitaryzm jest potworna, ale równie przerażający jest korzeń totalitarnego błędu: przekonanie, że jeśli chodzi o człowieka „wszystko jest możliwe”. Tę pewność dzielają totalitaryzmy i demokracje późnej nowoczesności, bo jej źródłem jest idea postępu, z której jedne i drugie się rodzą” [Ch. Delsol 2003, s. 47].

To etyczny wymiar pytania o zmianę. Wymiar, do którego wrócę w dalszej części prezentowanego tekstu.

Pytanie o tożsamość, o jej społeczne konstruowanie, o obecne w naszym doświadczeniu i możliwe sposoby jej ciągłego re/konstruowania i uspołniania to jeden z ważniejszych problemów humanistyki i nauk społecznych. Także w tym wymiarze jakościowe badania społeczne wydają się adekwatne. Zmiana widziana przez pryzmat nieciągłości i niespójności może być badana, opisywana i interpretowana tylko lub przede wszystkim w podejściu jakościowym. Pomoże ono dostrzec zarówno wpisana w tę kategorię złożoność jak i jej problematyczność.

Zmiana jako efekt społecznych badań jakościowych

Wyżej opisałam zmianę jako przedmiot jakościowych badań społecznych. Pokazałam nielinearność, nieciągłość oraz niespójność jako główne charakterystyki tej kategorii pojęciowej. Pokazałam także, jak bardzo orientacja jakościowa jest adekwatna do opisu zmiany oraz jej charakterystyk. W tej części tekstu spróbuję wykazać, iż zmiana może być także efektem tego typu badań, co dodatkowo stanowi o ich wartości i społecznej użyteczności.

Zastanawiając się nad tym problemem z własnej perspektywy wydaje mi się, iż wszystkie moje zaangażowania badawcze, inspirujące mnie teorie, które w swoich publikacjach przywołuję, zinterpretowane przeze mnie historie pozwalają na zaproponowanie następującej sekwencji działań poznawczo-deskryptywno-interpretatywnych. Sekwencją tą jest: **Krytyka – Narracja – Rozumienie – Zmiana**.

Tę właśnie sekwencję stosuję we wszystkich moich badaniach, wypracowałam ją jako autorskie podejście do problemów metodologii nauk społecznych i humanistyki. Sądzę, iż istotą prowadzonych przeze mnie badań jest

po pierwsze postawa krytyczna, która umożliwia ciągłe odkrywanie ukrytych założeń, mechanizmów, wartości, ideologii, interesów oraz przejawów wszelkiej – tej rzeczywistej i tej symbolicznej – władzy, leżących u podstaw zachowań jednostek, grup czy wspólnot. Pierwotny, krytyczny wymiar orientacji interpretatywnej w naukach społecznych polegał na przeciwstawianiu się władzy, zarówno suwerennej jak i dyscyplinarnej. Władza suwerenna, oparta na zakazach oraz na egzekwowaniu kar za ich przekroczenie, jak i władza dyscyplinarna, oparta na nadzorze nad wykonaniem wszelkich nakazów były dla interpretatywizmu swoistym wyzwaniem: orientacja ta pozwalała na ujawnianie mechanizmów obu tych typów władzy. Pozwalała na pojawienie się „socjologii pokonanych”, była ich głosem, ich szansą na emancypację. Dzisiaj musimy się na nowo o tę orientację upominać. Dzisiaj - jak pisze Marek Czyżewski - orientacja interpretatywna bywa włączona do praktyki, którą nazywa „zarządzaniem przez wolność” i opisuje jako praktykę podporządkowaną ideologii neoliberalizmu, uzasadniającą każdą ludzką działalność językiem skuteczności, efektywności oraz rynku.

Dzisiaj dokonuje się ważna przemiana w obrębie socjologii interpretatywnej. Jest to przejście od demaskacji (na podstawie analizy jednostkowych, biograficznych wypowiedzi oraz narracji wspólnoty) do legitymizowania opisywanych, obecnych w biografiach i narracjach praktyk społecznych, mechanizmów i postaw.

Marek Czyżewski stawia tezę, iż w przypadku zmiany nastawienia socjologii jako dyscypliny naukowej wobec orientacji interpretatywnej (od traktowania jej jako nienaukowa, potoczna, marginalna do coraz powszechniejszego, mainstreamowego wręcz stosowania w tej dyscyplinie) nie chodzi oto, że: „historia jest środowiskiem umożliwiającym twórcze wyłanianie się nowych znaczeń”, lecz o to, że „przemianie immanentnej czyli przejściu pojęcia z jednego systemu myśli do innego mogą towarzyszyć jedynie proste zabiegi adaptacyjne, włączające określone pojęcia w nowy typ rozumowania. Takie zjawisko stało się udziałem wywodzącego się z symbolicznego interakcjonizmu pojęcia jednostki jako podmiotu refleksji i działania, które bez przeszkód weszło do podstawowego leksykonu socjologicznego” [M. Czyżewski 1997, s. 17]. M. Czyżewski zwraca uwagę, iż rozpowszechnianiu się orientacji interpretatywnej i badań biograficznych w socjologii towarzyszył narastający odwrót od ich demaskatorskiego nachylenia.

„Chodzi o to, by wskazać na współczesne przemiany kulturowe, gospodarcze i polityczne oraz na towarzyszącą im usługową i oportunistyczną przemianę dyskursu socjologicznego, który nie nastawia się na krytyczną analizę rzeczywistości, lecz stara się ją obsługiwać. W socjologii, ale także w ekonomii, pedagogice i wielu naukach pokrewnych, ma miejsce lawinowe rozpowszechnianie się projektów badawczych, rozważań teoretycznych, eksperckich zaleceń oraz kierunków kształcenia dotyczących kreatywności, odpowiedzialności, zaufania, elastyczności, innowacyjności, autonomii tym podobnych. Wybrane wątki i kategorie socjologii interpretatywnej uległy ‘mainstreamizacji’ - zostały wchłonięte przez główne nurty socjologii, po drodze ulegając przeobrażeniu i banalizacji. Co ważniejsze - w rezultacie stały się składnikami nowego dyskursu dominującego w naukach społecznych, czyli tego, który obecnie uznawany jest za ‘normalny’, ‘trafny’, ‘potrzebny’ i nie podlegający zakwestionowaniu” [Czyżewski 1997, s. 17].

Warto dostrzec to niebezpieczeństwo, warto mu się przyglądać i je analizować. Jednakże krytyczność i krytyka - rozumiane jako zdolność do ujawniania, odczytywania niejawnych, ukrytych interesów, systemów aksjonormatywnych czy znaczeń stojących za różnymi praktykami społecznymi, instytucjami czy uprawomocniającymi je ideologiami - jest warunkiem jakościowych badań społecznych, których efektem ma być i jest zmiana.

Drugą kategorią, wpisaną w tę autorską propozycję postępowania badawczego jest narracyjność i narracja. Narracyjność rozumiem jako orientację metodologiczną. Pytanie o narracyjność jest po pierwsze pytaniem ontologicznym, na które odpowiedź - jak sądzę - wyznacza sposób traktowania, projektowania i prowadzenia badań w obszarze nauk społecznych i humanistyki. Jego naturalną konsekwencją jest także pytanie epistemologiczne. Jest to pytanie o możliwości, granice i drogi naszego poznania tego szczególnego fragmentu rzeczywistości, jakim jest świat człowieka. Wybierając perspektywę narracyjną odnosimy się zawsze do dwóch pytań: pierwsze dotyczy istoty rzeczywistości społecznej, tego, czym ona jest, drugie wiąże się z dostępnymi człowiekowi sposobami poznawania tej rzeczywistości. Decydując się na podjęcie wysiłku związanego z procesem poznawania świata człowieka lub jakiegoś jego fragmentu, każdy z nas musi odpowiedzieć sobie na te dwa pytania, wiedząc, że mają one charakter odwiecznych sporów czy też tradycji intelektualnych wciąż obecnych i dyskutowanych w obrębie humanistyki. Odpowiedź na pytanie ontologiczne w narracyjnej perspektywie badań odwołuje się do założenia charakterystycznego

dla tzw. socjologii rozumiejącej, iż świat badany przez nauki społeczne jest światem mającym już sens. Konstytucja tego sensu dokonuje się zaś w aktach życia codziennego jednostki. Odpowiedź na pytanie epistemologiczne opiera się na przeświadczeniu, iż interpretacja dokonywana przez nauki społeczne jest jedynie swoistą kontynuacją procesów rozumienia zachodzących w życiu codziennym. Celem poznawczym w tym ujęciu jest opis aktów interpretacji i ustanawiania sensów spełnianych przez tych, którzy żyją w świecie społecznym, a ponadto interpretacja wszelkich tworów ukonstytuowanych w tych aktach. Inspiracją dla tych rozważań są zarówno teksty autorów mieszczących się w nurcie socjologii rozumiejącej (Maks Webera, Alfreda Schutze, Marka Ziółkowskiego, Marka Czyżewskiego), filozofów (Edmunda Husserla, Martina Heideggera, Jürgena Habermasa), jak i psychologów (Jerzego Trzebińskiego, Piotra Olesia) czy antropologów kultury (Katarzyny Rosner).

Kolejnym sposobem czy też perspektywą spostrzegania narracji jest dla mnie refleksja, iż pedagogika jako nauka o wychowaniu jest dyscypliną narracyjną. Potrzebuje ona dostępu do szczególnego rodzaju doświadczeń będących udziałem każdego człowieka. Potrzebuje ona dostępu do doświadczeń związanych z byciem podmiotem wychowania: zarówno w roli wychowawcy jak i wychowanka. Wychowanie jest pojęciem wieloznacznym, złożonym i niezwykle podatnym na uproszczenia i ideologizację. Badanie wychowania jest obciążone trudnościami, które z tych jego cech wynikają. Odpowiedź na pytanie, jak wychowuję, jakim jestem nauczycielem, rodzicem, dorosłym, podobnie jak odpowiedź na pytanie, jak mnie wychowano, jakie działania podejmowali wobec mnie moi wychowawcy: rodzice, nauczyciele, inni „znaczący” potrzebuje czegoś więcej niż wypełniony kwestionariusz ankiety, test diagnostyczny, czy arkusz obserwacji. Odpowiedzi tej nie można udzielić w oparciu o zaprojektowane wskaźniki, sformalizowane kryteria, obiektywne dowody. Będzie ona wtedy niepełna, deklaratywna lub życzeniowa – jak w wielu badaniach, które udając badania nad wychowaniem są badaniami naszych opinii o wychowaniu. Można próbować jej udzielić w oparciu o wysłuchane narracje. Pedagogika jest - w moim przekonaniu - dyscypliną, której specyfika i przedmiot badań stają się swoistym rodzajem szans i możliwości zarówno na rozumienie złożonych uwarunkowań różnorodnych przejawów kryzysu kultury i wychowania, jak i na ich przewyżczenie. Taką szansą jest - w moim przekonaniu narracyjność - pedagogiki oraz pedagogiczne badania narracyjne.

Narracja to dla mnie także narracyjna tożsamość. Narracyjne koncepcje tożsamości jednostki pokazują, jakie doświadczenia składają się na wysiłek konstruowania własnej historii o „ja”, w jaki sposób ludzie próbują, mimo zmieniających się warunków i sytuacji podtrzymywać autobiograficzną narrację, jak sobie radzą w sytuacjach krytycznych, jak pracują nad podtrzymaniem własnej opowieści wtedy, kiedy będące jej podstawą wartości, przekonania i zachowania są z jakichś powodów kwestionowane. Zdolność do podtrzymywania pewnej narracji, historii o „ja” jest przez wielu teoretyków zajmujących się problemem tożsamości uważana za jeden z głównych warunków jej budowania, jej ciągłości i trwania. Znaczenie narracji wiąże się bezpośrednio ze zmianą, jaka dokonuje się obecnie na gruncie filozofii i nauk społecznych. Chodzi o zmianę podstawowej dla tych nauk kategorii pojęciowej, jaką jest człowiek, jego tożsamość, podmiot, jednostka ludzka. Narracje tożsamościowe są to narracje, które skupiają się na tym, w jaki sposób ludzie opowiadający swoją historię, swoją biografię konstruują swoją tożsamość. Narracje te skupiają się na „pracy nad tożsamością” konstruowaną w specyficznych, instytucjonalnych, organizacyjnych, dyskursywnych i lokalnych kontekstach kulturowych. Narracja jest w tym ujęciu przeżywanym doświadczeniem. Przy takim podejściu do narracji ważne jest to, co się opowiada oraz jak się opowiada. Istotne są praktyki narracyjne, przez które ludzie uruchamiają swoje (dostępne) zasoby po to, żeby skonstruować swoje rozpoznawalne „ja”. Są to najczęściej narracje, w których ludzie szukają wspólnoty doświadczenia. Inspiracją dla tych poszukiwań jest zarówno filozofia Heideggera, Ricouera, Habermasa, psychologów jak Oleś, Starś-Romanowska, socjologów takich jak Giddens czy Kaufmann.

Krytyczność jako pierwszy etap proponowanego przeze mnie postępowania badawczego wiąże się w sposób oczywisty z narracyjnością. Analizując związek narracyjności z perspektywą krytyczną dostrzegam badania interwencyjne, zaangażowane, których istotą jest dopuszczenie do głosu słabszych, marginalizowanych, defaworyzowanych, wykluczonych. W narracyjnej orientacji badawczej niezwykle ważne są nie tylko same opowieści - ich treść, sposób konstruowania i przypisywania znaczeń. Równie ważne jest miejsce, z którego pochodzi „głos”, czyli ulokowanie mówiącego - jego pozycja w strukturze społecznej, jego słyszalność, siła jego argumentów. Narracyjne badania zaangażowane często są okazją do dopuszczenia do głosu grup czy jednostek dotychczas milczących; milczących w ogóle lub w konkretnej sprawie. Dopuszczenie

do głosu, wysłuchanie, opisanie, podjęcie wysiłku rozumienia czyjejś narracji jest formą zaangażowania nauk społecznych i humanistyki. Jest formą zaangażowania pedagogiki. Zaangażowania, które odróżnia tę dyscyplinę od wszystkich pozostałych, tradycyjnie zakorzenionych w pozytywistycznym paradygmacie dziedzin i dyscyplin. Badania te zaangażowane są w rozumienie, wyjaśnianie, modyfikowanie, poprawianie czy nawet zmianę społecznego świata, jego instytucji ale także reguł, w oparciu o jakie funkcjonują, norm, na jakich są oparte, wartości, do jakich się odnoszą. Intencją zmiany, powodem zaangażowania jest w przypadku tych badań zawsze jakiś rodzaj emancypacyjnego roszczenia badacza, który opisując wybrany fragment rzeczywistości dostrzega w nim niesprawiedliwość, nierówność, dominację lub wykluczenie. Dostrzega jakąś krzywdę i jakąś niesprawiedliwość, która każe mu zajmować się dalej wybranym problemem nie tylko dla jego opisu i wyjaśnienia, nawet nie tylko dla jego zrozumienia, ale dla emancypacji zniewolonych, dla włączenia wykluczonych, dla „oświecenia nieoświeconych”. Opisać, wyjaśnić, zrozumieć nie po to, aby zwiększyć swoją kontrolę nad społecznym światem. Opisać, wyjaśnić, zrozumieć po to, aby ten świat uczynić bardziej przyjaznym dla tych, którzy są w nim poddani jakiejś opresji, jakiejś symbolicznej, zakorzenionej w kulturze przemocy czy też ze względu na różne czynniki sami się marginalizują, wykluczają, poddają – to wyróżnik krytycznych badań narracyjnych.

Na podstawie moich dotychczasowych badań, rozważań i studiów, dotyczących narracyjnej orientacji metodologicznej, związku narracyjności z rozumieniem, uzyskaniem pogłębionego wglądu w działanie, życie, problemy jednostek, grup czy wspólnot, narracyjnej tożsamości oraz narracyjnego zaangażowania tak adekwatnego do dyscypliny nauki, jaką jest pedagogika, mogę dziś świadomie i odpowiedzialnie udzielić odpowiedzi na pytanie, które najczęściej jest zadawane wtedy, kiedy na konferencji, seminarium, wykładzie referuję tę narracyjną problematykę. Pytanie to brzmi tak: „a co wynika z tych badań, co daje nam rozumienie innego człowieka, jego zachowań czy też sytuacji, w jakiej się on znalazł? Po co ten wysiłek, jeśli nie można go poddać generalizacji, obiektywizacji, a na jego podstawie nie można sformułować żadnego uniwersalnego prawa?”

Dzisiaj, przyglądając się temu, co mieści się w mojej biograficznej narracji, która dotyczy aktywności naukowej umiem już na to pytanie odpowiedzieć.

Sekwencją proponowaną przeze mnie w badaniach społecznych jest: Krytyka – Narracja – Rozumienie – Zmiana. Efektem tych badań jest rozumienie i zmiana.

Rozumienie jest dla mnie zarówno sposobem bycia w świecie, szczególnym bo wyłącznie ludzkim rodzajem egzystencji (Heidegger), jak i celem wszelkiego ludzkiego poznania. Rozumieć coś znaczy znaleźć się samemu już w innej sytuacji niż wtedy, kiedy się nie rozumiało - uważa Gadamer [1993] - i ja się w pełni z tym przekonaniem zgadzam. Rozumienie odnosi się w takim samym stopniu do „ja” jak i do kategorii Innego. Ma więc także ważny wymiar relacyjny. Człowiek w swoim świecie spotyka innych ludzi. Odnoszenie się do innego człowieka, rozumienie go otrzymuje w opisie E. Husserla zabarwienie ontyczne.

„W rozumiejącym doświadczeniu istnienia drugiego rozumiemy go zatem bez dalszych zabiegów jako osobowy podmiot, a przy tym odnoszący się do obiektów, do których także my się odnosimy: do ziemi i nieba, do pola i lasu, do pokoju, w którym ‘my’ wspólnie przebywamy, do obrazu, który widzimy, itd.” [Husserl 1974, s. 271].

Rozumiem innego poprzez siebie, dzięki wspólnemu sposobowi odnoszenia się do tego wszystkiego, co nas otacza. Doświadczenie innego pozwala mi zrozumieć mój własny świat, który konstytuuje się we wzajemności porozumienia z innymi. Dzięki rozumieniu innego rozumiem siebie - to bardzo ważny efekt narracyjnych badań pedagogicznych. Rozszerzając to rozumienie innego na grupy, wspólnoty, różnego rodzaju trwałe i doraźne relacje, jakie budują dzisiaj ludzie można powiedzieć, iż rozumienie tego wszystkiego, co mnie otacza, w czym jestem zanurzona, co robię i co mnie spotyka pozwala mi rozumieć otaczający mnie świat, innych ludzi oraz łączące ich i mnie relacje z tym światem. Jaki inny cel może mieć pedagogika? Jak inaczej można badać edukację, wychowanie, złożony i niejednoznaczny proces wprowadzania człowieka w kulturę, bezustannie ponawianej pracy nad własną tożsamością jak nie poprzez rozumienie? Rozumienie nie kończy jednak tego procesu badawczego, jaki nazywam opartą na sekwencji: Krytyka – Narracja – Rozumienie – Zmiana orientację badawczą. Tym, co jest sekwencji tej zwieńczeniem, jej ostatnim etapem jest zmiana: zmiana sytuacji człowieka, grupy, wspólnoty, instytucji będącej w opresji, nieradzącej sobie, wykluczonej, skazanej na porażkę bądź niepowodzenie. Zmiana edukacji, szkoły, nauczyciela. Zmiana relacji między ludźmi na bardziej satysfakcjonujące i prorozwojowe, sprawiedliwe i emancypacyjne, traktujące ludzi jak równoprawne

podmioty. Zmiana opresyjnej, będącej źródłem cierpienia sytuacji na lepszą, zmiana krytycznego zdarzenia w zdarzenie prorozwojowe, wykorzystanie terapeutycznego wymiaru każdego kryzysu, jego rozwojowego potencjału. Zdolność do zmiany instytucji, relacji, zachowań innych ludzi (a więc to wszystko, co stanowi istotę wychowania jako praktyki społecznej oraz co jednocześnie jest przedmiotem pedagogiki jako dyscypliny naukowej) jest możliwa dzięki zaproponowanej przeze mnie sekwencji: krytyce jako kompetencji oraz postawie wobec społecznego świata, narracji jako sposobie traktowania innych, ich losu, zachowań, ich pracy nad własną tożsamością, rozumienia jako sposobie bycia w świecie oraz celu prowadzonych badań, opisów i interpretacji. Dzięki przyjęciu proponowanego przeze mnie myślenia pedagogiczne badania narracyjne nie są „literaturą” (co często się im zarzuca). Stają się zaangażowaną w zmianę praktyką społeczną, niezwykle adekwatną do pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Zmiana jako efekt badań jakościowych to najczęściej rozumienie i emancypacja. Rozumienie możliwe jest dzięki wglądowi w udostępnione podczas badań doświadczenie, opowiedziane historie, zapisane auto/biografie. Prowadząc badania narracyjne, (auto)biograficzne czy etnograficzne wchodzimy bardzo głęboko w subiektywne światy naszych rozmówców, uzyskujemy dostęp nie tylko do opisywanych przez nich zdarzeń. Poznajemy także towarzyszące tym zdarzeniom oceny i uzasadnienia, dowiadujemy się, co każde z opowiedzianych nam przeżyć znaczyło dla opowiadającego je człowieka. Poznajemy nadawane własnym doświadczeniom znaczenie, poznajemy także uzasadnienia, stojące za dokonywanymi przez nich wyborami. I dlatego, że badany przez nas - badaczy w obszarze nauk społecznych i humanistyki - świat społeczny jest zawsze także naszym światem, możemy za każdym razem konfrontować to, co mówi narrator czy narratorka z tym, jak sami przeżywamy podobne sytuacje. Znaczenia nadawane przez uczestników naszych badań mogą być i są porównywane ze znaczeniami, które my nadajemy podobnym doświadczeniom. Stojące za nimi uzasadnienia, udostępniane nam przez narratorów, są i mogą być porównywane z naszymi własnymi uzasadnieniami, stojącymi za naszymi własnymi wyborami. Dzięki jakościowym badaniom społecznym nie tylko wiemy więcej, ale też więcej rozumiemy. To rozumienie, pogłębione, rozwijające się dzięki badaniom staje się naszym własnym rozwojem. Filozofia Martina Heideggera pokazała, iż rozumienie jest naszym sposobem bycia w świecie. Rozumienie to ontologia naszego bytu.

Istniejemy poprzez i dzięki rozumieniu - swojemu rozumieniu, własnemu rozumieniu. Możemy dochodzić do tego rozumienia różnymi drogami. Możemy opierać je na różnych praktykach społecznych - perswazji, manipulacji, wywieraniu wpływu. Ja jednak sądzę, iż jakościowe badania społeczne są znakomitą drogą do rozumienia: samego siebie, innych ludzi oraz własnych relacji ze światem.

Zmiana jako efekt jakościowych badań społecznych jest ważnym przejawem praktyki społecznej. Przykładem, jaki na zakończenie prezentowanego tekstu pragnę przywołać, może być zmiana, będąca efektem krytycznych badań, studiów i toczonych na ich podstawie debat a także interpretacji narracji mieszczących się w problematyce gender studies.

Emancypantki 2.0 jako przykład zmiany społecznej/efektu studiów i badań

Za sprawą amerykańskiego filmowca/celebryty toczy się dzisiaj globalna, międzykontynentalna dyskusja dotycząca molestowania kobiet. Ta dyskusja jest dla mnie kolejnym, ważnym etapem ich emancypacji, jest głosem, który w naszej kulturze bardzo długo czekał na ujawnienie. Dzisiaj znowu kobiety zabierają głos. Te znane, codziennie fotografowane, na których wzorują się inne i te nieznanne, którym wcześniej nie przyszłoby do głowy, że po pierwsze mają głos i po drugie, że mogą go użyć w jakiejś ważnej sprawie. Społeczna, masowa akcja #metoo docierająca dzięki internetowi do każdej, najmniejszej nawet miejscowości, a przez to do każdej, posiadającej do niego dostęp kobiety, może być porównywana do masowych protestów kobiet, które odbywały się na ulicach i znaczyły kolejne etapy emancypacji tej grupy ludzi. Dlaczego uważam, że akcja, o której Łukasz Warzecha pisze:

„Zamiast względnie poważnej rozmowy o robieniu kariery w Hollywood przez łóżko mamy kolejny lewacki kabaret, w ramach którego chce się nam wmówić, że molestowaniem może być cmoknięcie koleżanki w policzek” [http://www.se.pl/wiadomosci/opinie/warzecha-kabaret-me-too-przedstawia_1025636.html]

to kolejny etap emancypacji kobiet, etap procesu, o którym lubiliśmy mówić i myśleć, że dawno się już zakończył, że panuje między nami pełna równość i w tej

sprawie nie mamy nic do zrobienia? Dlatego: Kobiety określają granice własnej dostępności. Pokazują, że mimo kulturowych stereotypów nie wszystko w nich jest „na sprzedaż”, że nie są i nie chcą być ładnym, dobrze opakowanym przedmiotem czy nawet towarem. Mówią o własnej cielesności jako prywatnej sprawie. Zauważają nieśmiało, że nie zawsze muszą ściagać się z jakimś wymyślonym wzorcem doskonałości, który dla mężczyzn jest znacznie łaskawszy.

Nigdy nie zapomnę takiej historii: jesteśmy na konferencji w jednym z akademickich, polskich miast. Mieszkająca w nim koleżanka-profesorka zaprasza do domu na obiad. Idziemy w czwórkę - trzy kobiety i jeden mężczyzna. Przed obiadem korzystamy z łazienki, w której stoi waga. I każdy, kto wychodzi najwyraźniej z niej korzysta. I każda kobieta wychodząc mówi: „Oj, ja już tego obiadu nie powinnam zjeść”. Jako ostatni wchodzi na wagę nasz kolega. Jedyne w tym towarzystwie z wyraźną nadwagą. I mówi: „No, ze mną wszystko w porządku, to jak, dostanę ten obiad”? Co pokazuje ta historyjka? Czy jest tylko banalna, tylko śmieszna? Czy to „lewackie bzdury”? Nie, to przykład kulturowej opresji, która sprawia, iż dążąc pod przymusem do jakiegoś narzuconego wzorca my, kobiety nie potrzebujemy w tym dążeniu już żadnej społecznej kontroli. Nikt już nie musi pilnować naszej wagi. Grzeczne, zdyscyplinowane, rozumiejące, iż nasz wygląd to nie tylko nasza sprawa (jak w przypadku mężczyzn) pilnujemy SIĘ SAME. Każdego dnia, w każdej chwili sprawujemy kontrolę nad tym, co w nas zdaniem współczesnej, męskiej kultury najważniejsze - pilnujemy naszego ciała. Pomagają nam w tym programy telewizyjne, prasa nie tylko „kobieca” (na marginesie, co za głupia i bezsensowna nazwa), nasze mamy i nasze koleżanki. A nagradzają nas za to lub karzą mężczyźni, obdarzając lub nie swoją bezcenną przecież uwagę. Akcją #metoo mówimy, że nie jesteśmy tylko piękne, mówimy, że jesteśmy (a może bywamy) też mądre, krytyczne, zaangażowane. I tak chcemy być traktowane, tak chcemy być spostrzegane. Tego się dzisiaj domagamy. Każda z nas przeżyła sytuację, w której prezentując jakieś zawodowe kompetencje usłyszała jak ja przed laty, na ważnej dla mnie konferencji naukowej, iż „tak pięknie pani wyglądała, że aż nie mogłem oderwać od pani oczu i nic z tego, co pani mówiła, nie słyszałem”.

Kobiety domagają się równych praw. W tym także prawa do odmowy. Zakreśliwszy granice własnej dostępności mówimy: mamy prawo do odmowy. Możemy nie chcieć: dotyku, zbliżenia, możemy nie chcieć nawet banalnego,

zwykłego kontaktu. Tak, Panie Warzecha - możemy nie chcieć cmoknięcia w policzek. Tak samo, identycznie jak wy, mężczyźni możecie tego nie chcieć. Możemy nie chcieć rozmowy. Możemy też nie chcieć słuchać tego, co mówią mężczyźni wtedy, kiedy wydaje nam się to bez sensu lub nie na temat. W naszej kulturze debaty na każdy temat (także na temat praw kobiet) prowadzą mężczyźni. To oni dają lub odbierają głos, wyznaczają kolejność wypowiedzi, decydują, która wypowiedź jest ważna a która nie. Zabawnie wyglądała dyskusja, prowadzona w programie „Kawa na ławę” Piotra Rymanowskiego bezpośrednio po Czarnym Proteście. W telewizyjnym studio siedziało siedmiu panów w garniturach i dyskutowało o kobiecym zdrowiu, ciele, macierzyństwie. O prawach kobiet. Istotą molestowania (seksualnego, psychicznego) jest odmowa prawa do stanowienia o sobie. Istotą molestowania jest traktowanie drugiego człowieka jak przedmiot, jak rzecz, która ma określone miejsce i funkcję do spełnienia. Skoro jesteś rzeczą, mogę sobie ciebie wziąć, mogę cię dowolnie użyć, mogę się tobą posłużyć. I mimo werbalnych deklaracji często tak właśnie, jak rzeczy (jak piękne rzeczy), kobiety są dzisiaj traktowane. Dlatego muszą się stale podobać - kto chciałby mieć brzydki i stary samochód? Bezustanny tuning to droga do naszego sukcesu. Kobiety świetnie to wiedzą, świetnie to rozumieją. Bardzo często się temu poddają myśląc, że to jedyna droga do ich sukcesu. Po ostatnim Kongresie Kobiet na facebooku pojawiła się cała masa zdjęć uczestniczek „na ściance”. Udawały celebrytki, a podpisy pod tymi zdjęciami krzyczały: pięknie, jak ładnie wyglądacie. A przecież nie pojechałyśmy tam, nie spotkałyśmy się tam, żeby pięknie wyglądać! Niestety, tak jesteśmy wychowane i wychowywane. Czy wobec tego czasem same nie sprowadzamy się do roli przedmiotu/rzeczy, którą można dowolnie, według własnych potrzeb wykorzystać?

Myślę, mam taką nadzieję, że akcja #metoo jest nie tylko krzykiem przeciwko „złemu dotykowi”, przeciwko molestowaniu seksualnemu. Widzę w niej znacznie więcej. Widzę w niej początek buntu przed URZECZOWIENIEM KOBIETY. Widzę w niej także kolejny ważny głos w dyskusji na temat równości wszystkich wobec prawa, obyczaju, relacji.

Podsumowanie

W prezentowanym tekście opisałam i scharakteryzowałam zmianę społeczną poprzez jej główne charakterystyki (nielinearność, niespójność i niepewność), zaproponowałam autorską sekwencję postępowania badawczego, nazwaną KRYNARÓZ: Krytyka – Narracja – Rozumienie - Zmiana oraz przedstawiłam przykład takiej zmiany, mieszczący się w perspektywie gender. Nieprzypadkowo wybrałam ten właśnie przykład. Rozmowa o zmianie, jaką podczas gdańskiego seminarium prowadziłam z Panią Profesor Teresą Bauman stała się dla mnie inspiracją do napisania tego tekstu. Pani Profesor sama nie zajmowała się naukowo problematyką gender, ale jako Kobieta, Nauczycielka akademicka i Badaczka dawała każdego dnia wyraz swojemu dążeniu do emancypacji. Poszerzając stale zakres własnej wolności stwarzała innym okazję do nieskrępowanego rozwoju. Pamiętając o tym wybrałam ten właśnie przykład, żeby za jego pomocą zilustrować główną tezę mojego tekstu: zmiana, która jest dzisiaj jedną z głównych kategorii pojęciowych, angażujących nasze - humanistów myślenie może być przedmiotem i efektem jakościowych badań społecznych. Jest to kolejny argument na rzecz rozwoju tych właśnie badań.

Bibliografia

- Bauman T., 2001, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Burszta W., 2004, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, [w:] Bolecki W., Nycz R. (red.), *Narracje i tożsamość*, t. 1, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Czyżewski M., Piotrowski A., Rokuszewska-Pawełek A. (red.), 1997, *Biografia a tożsamość narodowa*, Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czyżewski M. i in. (red.), 1997, *Biografia a tożsamość narodowa*, Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Delsol Ch., 2003, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Ericson E., 2010, *Tożsamość a cykl życia*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

- Gadamer H.-G., 1993, *Prawda i metoda*, Inter Esse, Kraków.
- Giddens A., 2010, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Husserl E., 1974, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. Księga druga*, PWN, Warszawa.
- Nora P., 1990, *Zwischen Geschichte und Gedachtnis*, Berlin 1990.
- Przybyła P., 2016, *Narracje (i) infrastruktury*, Wydawnictwo „Nauka i Innowacje”, Poznań.
- Nowak-Dziemianowicz M, (2016) *Walka o uznanie w narracjach*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław,
- Thompson J. B., 2000, *Political Scandal: Power and Visibility in the Media Age*, Polity, Cambridge.
- Winnicott D., 1989, *Vom Spiel zur Kreativität*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Danuta Urbaniak-Zajęc
Uniwersytet Łódzki

IŁOŚĆ – JAKOŚĆ:
KONSEKWENCJE KŁOPOTLIWEGO KRYTERIUM ROZRÓŻNIANIA
BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Wprowadzenie

Podczas III Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP Teresa Bauman zastanawiała się nad statusem danych jakościowych, natomiast podczas I SMP mówiła o badaczu jako krytyku. Przypominam te dwie wypowiedzi zawarte w opublikowanych opracowaniach [Bauman 2010, 2006], ponieważ w różny sposób stanowią inspirację dla niniejszego artykułu. Druga z przywołanych eksponuje jedną z podstawowych powinności badacza – krytyczny namysł nad dorobkiem nauki. Stanowisko przedstawione w pierwszej wypowiedzi (artykule) jest przedmiotem mojej krytycznej refleksji.

Podzielam sformułowany przez Teresę Bauman pogląd „o niedostatku krytyki naukowej w tekstach pedagogicznych” [2006, s. 189]. Nie ma badań objaśniających, dlaczego tak jest. Strukturalne uwarunkowania tego stanu rzeczy krzyżują się zapewne z osobowościowymi. Dlaczego dla mnie dokonywanie krytyki wytworów naukowych jest trudne? Po pierwsze obawiam się, że w mojej wiedzy są istotne luki, które ograniczają możliwość adekwatnego odczytania i zrozumienia danego wytworu, po drugie krytyczne uwagi sprawiają ludziom przykrość, a publiczne sprawianie przykrości innym - zwłaszcza znajomym - rodzi dyskomfort, po trzecie obawiam się, że krytyka nie zostanie odebrana jako *ad rem* lecz *ad personam*, co grozi negatywnymi konsekwencjami - nie tylko towarzyskimi... Nie

wiem, w jakim nasileniu inni mają podobne odczucia, jakie inne czynniki blokują krytyczną dyskusję naukową w pedagogice. Faktem jest, że w zakresie metodologii jej w zasadzie nie ma.¹

Teresa Bauman krytyki nie unikała, potrafiła mówić wprost to, co innych krępowało. Dla przykładu w trakcie piątego - odbywającego się w Krakowie - SMP uprzejmie zapytała jednego z zabierających głos profesorów, co skłoniło go do przedstawienia referatu niemającego żadnego związku z tematem konferencji. Wszyscy mieliśmy wrażenie, że pomylił on konferencje, ale zgodnie ze środowiskową uprzejmością grzecznie wysłuchaliśmy, co miał do powiedzenia. Krytyka Teresy Bauman nie ograniczała się do eksponowania upadku obyczajów akademickich, zawsze zastanawiała się, co kryje się pod przywoływanymi teoretycznymi i metodologicznymi „nowościami”, czy rzeczywiście inna jakość, czy tylko nowe słowa. Zastanawiała się do jakich stanów rzeczy odnoszone są używane słowa, na przykład co kryje się pod nazwą „badania jakościowe”. Lubiłyśmy ze sobą rozmawiać, co nie oznacza, że zawsze się ze sobą zgadzałyśmy. Różnice w naszych poglądach dotyczą właśnie specyfiki badań jakościowych. Moim zdaniem, zaproponowany przez moją Koleżankę „hybrydyczny model badań jakościowo-ilościowych” nie mieści się w jakościowej orientacji badawczej. Swoimi wątpliwościami w odniesieniu do Jej pomysłu chcę podzielić się w niniejszym artykule.

Różnice w naszych poglądach są uwarunkowane odmiennymi zawodowymi doświadczeniami biograficznymi - inną drogą dochodzenia do badań jakościowych. Jacek Piekarski nazwał ten biograficzny kontekst *drugoplanowymi warunkami poprawności praktyki badawczej*.

„Wybór koncepcji uprawiania badań naukowych jest uwikłany w liczne decyzje związane zarówno z przekonaniami filozoficznymi i światopoglądowymi, jak i z typem doświadczeń społecznych badacza, jego relacjami z ludźmi, skłaniającymi do fascynacji określoną tematyką, wpływającymi także na wybór problematyki badań (także jej porzucanie) i określającymi sposób jej traktowania” [Piekarski 2006, s. 97].

¹ We wstępie do publikacji po III SMP *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* [Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt (red.) 2010], z mojej inicjatywy pojawiło się zaproszenie czytelniczek i czytelników do kontynuowania zapoczątkowanej w tym tomie - moim artykułem - dyskusji. Nikt nie przyjął zaproszenia.

Zastanawiając się nad wektorem relacji między uwarunkowaniami decyzji, można przypuszczać, że nabyte przekonania filozoficzne i światopoglądowe są wtórne a nie pierwotne wobec *doświadczeń społecznych badacza, jego relacji z ludźmi*. Teresa Bauman myślała i pisała o badaniach jakościowych w kontekście podręcznika *Zasady badań pedagogicznych*, opracowanego przez Tadeusza Pilcha. Ja poznawałam badania jakościowe w wyniku pośrednich (literatura) i bezpośrednich (dyskusje) kontaktów z niemieckimi pedagogami. Nie wiem, czy dzisiaj Teresa nadal podtrzymywałaby przedstawione w dyskutowanym artykule stanowisko. Praktyka badań jakościowych jest aktualnie znacznie bardziej zróżnicowana, niż kilkanaście lat temu. Biografia Teresy Bauman dobiegła jednak końca i nie dowiem się już, w jaki sposób odpowiedziałaby na przedstawione poniżej argumenty. Jestem jednak pewna, że samo podjęcie dyskusji z Jej stanowiskiem przyjąłaby z uznaniem.

Podzielam pogląd Teresy Bauman, iż badania jakościowe są wewnętrznie zróżnicowane, ale stawiam tezę, iż sytuowanie zaproponowanego przez Nią „modelu badań jakościowo-ilościowych” w jakościowej orientacji badawczej wzmacnia status quo już istniejącej pedagogicznej praktyki badawczej. Legitymizuje stan rzeczy, który istniał niezależnie od zwrotów antypozytywistycznych, lingwistycznych, czy jakichkolwiek innych. Nie sprzyja więc wzrostowi samoświadomości metodologicznej pedagogów. W tym modelu „jakość” i „ilość” mają wymiar wyłącznie techniczny (prosta opozycja: brak operacji na liczbach - operacje na liczbach). W moim odbiorze istota „zwrotu jakościowego” wyraża się w uznaniu danych jakościowych za tak samo zasadne źródło teorii jak danych ilościowych oraz wyeksponowaniu obustronnego powiązania metody i badanego przedmiotu, co relatywizuje „obiektywizm” poznania.

Paradygmaty, modele empirycznych badań jakościowych, konkretna praktyka badawcza

Dla ujęcia rozwoju relacji między badaniami jakościowymi i ilościowymi Teresa Bauman wykorzystwała koncepcję Victora Turnera, przyjmując, iż po fazach koegzystencji i progowej następuje faza agregacji, łączenia (w tym przypadku) dwóch rodzajów badań. To łączenie wyrażać się ma w ukształtowaniu *hybrydycznego jakościowo-ilościowego modelu*, który Autorka przyporządkowała

do badań jakościowych. Pojawia się pytanie, w jaki sposób uzasadnia swoją decyzję, wiedząc, że współcześnie badania jakościowe wyprowadza się z innego paradygmatu niż badania ilościowe i że paradygmaty – zgodnie z koncepcją Thomasa Kuhna [1968] uznawane są za niewspółmierne? [w odniesieniu do metod badawczych – zob. np. Malewski 1997, Kubinowski 2010]. Teresa Bauman nie odnosi się wprost do tej kwestii, ale wydaje się, iż chce osłabić „sprzeczność paradygmatyczną”, wprowadzając rozróżnienie między paradygmatem a modelem badań, traktując przy tym model jako odzwierciedlenie praktyki.

„W paradygmacie bowiem zawierają się wszelkie założenia ontologiczno-epistemologiczne dotyczące zarówno sposobu myślenia o świecie, jak i sposobów i efektów poznawania go; w modelu natomiast przejawia się powszechnie stosowana praktyka badawcza, będąca przejawem wiedzy badacza na temat metod badania oraz zasad ich stosowania” [Bauman 2010, s. 93].

Z zamieszczonego w artykule rysunku pod tytułem *Źródła i modele badań empirycznych*, wynika, że model jakościowo-ilościowy „wywodzi się” z dwóch paradygmatów: pozytywistycznego i interpretatywnego, przy czym z pozytywistycznego nie wprost lecz za pośrednictwem modelu badań ilościowych, a z interpretatywnego za pośrednictwem modelu badań interpretatywnych. Autorka przyjęła więc istnienie dwóch poziomów teoretycznych konstruktów, z których jeden jest nadrzędny, ale każdy ma swoją specyfikę. Czy w efekcie to, co nie jest możliwe na poziomie pierwszym (poziomie paradygmatów) staje się możliwe na poziomie drugim (poziomie modeli)?

Warto zacząć od zrozumienia, czym są te teoretyczne konstrukty? O ile status paradygmatu można uznać za klarowny zbiór filozoficznych założeń, o tyle status modelu jasny nie jest. Co tworzy model? W przywołanym fragmencie mowa jest o *powszechnie stosowanej praktyce badawczej*. Jeśli jest to modelowa praktyka badawcza, to nie jest tożsama z konkretnymi projektami badawczymi. Model jest konstrukcją teoretyczną analogicznie jak paradygmat, jest wyobrażeniem powstałym w wyniku abstrahowania, a nie odzwierciedleniem konkretnej rzeczywistości. Jak ten model powstaje? Skąd wiadomo, jaka jest *powszechnie stosowana praktyka badawcza*? Każda i każdy z nas badaczek i badaczy ma swoje wyobrażenie *stosowanej praktyki badawczej*. Wynika ono z lektur publikacji naukowych, z doświadczeń konferencyjnych, z doświadczeń dydaktycznych itp.

Trudno jednak uznać poszczególne wyobrażenia za odzwierciedlanie *powszechnej* praktyki. Mamy wszak tendencję do obracania się w gronie podobnie myślących ludzi, nasz codzienny ogląd każdej praktyki społecznej jest perspektywiczny, a nie uniwersalny. Dzięki temu kształtują się przywoływane już *drugoplanowe warunki poprawności praktyki badawczej*.

Odnoszę wrażenie, że w tym artykule Teresa Bauman nie zastanawiała się nad statusem modelu, użyła tego słowa niezobowiązująco, w tym sensie przypadkowo, że równie dobrze mogłoby być inne (np. *typ, rodzaj* badań). Jeśli chciała rozróżnić filozofię i praktykę badawczą, a zrobiła to, by powiedzieć, że ta praktyka nie jest wyprowadzana wprost z filozofii, to ja ten pogląd podzielam. Przyjmowanie, iż praktyka badań empirycznych wynika z filozofii jest konsekwencją dominowania przez wiele lat normatywnego modelu metodologii i wyobrażenia nauki. Nauka ma być logiczna i racjonalna, przyjmujemy więc, że wykorzystując ogólne przesłanki (tu: stanowiska filozoficzne) przechodzimy do szczegółowych wniosków (tu: metod badawczych). Historia rozwoju współczesnej nauki, której najważniejszą charakterystyką jest dążenie do empirycznego poznania rzeczywistości, pokazuje wyraźnie, że nowoczesna metoda naukowa (eksperymenty Galileusza) nie miała żadnych powiązań z ówczesną filozofią¹. Znaczenie metody wynikało z uzyskiwanych efektów poznania, a nie uzasadniających ją założeń.

Niezależnie od moich przypuszczeń co do zamiarów Teresy Bauman, należy poddać analizie to, co wprost napisała. Model badań jakościowo-ilościowych w Jej propozycji jest zbiorem postulatów [2010, s. 95-96]. Warto zauważyć, iż z dziesięciu przedstawionych postulatów siedem wprost określa to, czego badacz *nie musi*. Nie potrzeba dużej przenikliwości, by uświadomić sobie, że punktem odniesienia jest jakiś wcześniejszy *mus*, czyli jakiś zbiór normatywnych wyobrażeń. Tworzy go charakterystyka klasycznego modelu badań empirycznych, skrótowo określanych jako badania ilościowe. Tym samym model jakościowo-ilościowy tworzą wypracowane wcześniej kryteria, których wartości zostały niejako „odwrócone”. Ujmując to obrazowo: krój koszuli jest taki sam, tyle że nosi się ją przewróconą na „lewą stronę”. Zdaniem Teresy Bauman, uzasadnieniem tej ekstrawagancji ma być interpretatywny model badań jakościowych, którego źródłem jest paradygmat interpretatywny.

¹ M. Siemek zauważa, że filozoficzne pytania o naukę pojawiły się dopiero w pierwszej połowie XIX wieku wraz z rosnącym poznawczym autorytetem nauki [1989, s. 17-19].

„Horyzontem, który uczynił możliwym pojawienie się jakościowo-ilościowego modelu był interpretacyjny model badań jakościowych” [Bauman 2010, s.97].

Ale noszenie koszuli na lewą stronę jest nadal noszeniem tej samej koszuli, zmienia się estetyka, ale istota rzeczy nie ulega zmianie. Dlatego wbrew temu co proponuje Teresa Bauman, jakościowo-ilościowy model badań jest „miękkim wariantem” modelu ilościowego, który ja chętniej nazywam klasycznym modelem badań empirycznych.

Ten model stosowany był w pedagogice „od zawsze” i dla swojej legitymizacji nie potrzebował żadnego zewnętrznego paradygmatu. Dopuszczalne odstępstwo od wymogów przeniesionej na jej grunt „metody przyrodoznawstwa” (a nie odstępstwo od tezy pozytywizmu) uzasadniano specyfiką procesów pedagogicznych. Warto wspomnieć, że aplikacja owej metody dokonywała się w pedagogice za pośrednictwem socjologii i psychologii.¹ W 1974 roku we wstępie do *Metodologii pedagogiki społecznej* Ryszard Wroczyński stwierdził:

„(...) niepowodzenia czy mała efektywność badań pedagogicznych terenowych wynikają często z dość mechanicznego przyjmowania wzorów metodologicznych socjologii [a przecież procesy – przyp. D.U.-Z.], które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych” [Wroczyński 1974, s. 7].

W innym miejscu dodał:

„W centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe, zarówno jednostek, jak grup dzieci i młodzieży” [1974, s.26].

Spośród trzech metod opisanych przez Aleksandra Kamińskiego [1974], które mają być adekwatne dla pedagogiki, w dwóch dobór prób badawczych jest celowy, ich wielkość ograniczona, nie wymaga się standaryzowanych technik gromadzenia danych, ani analiz statystycznych. Przypomnę, iż chodzi o studium indywidualnych przypadków i pedagogiczną monografię instytucji. Ale jednocześnie w tym samym opracowaniu znajduje się artykuł Tadeusza Pilcha [1974], przedstawiający strukturę

¹ W konsekwencji nadal mamy w pedagogice badania empiryczne bardziej zorientowane na metody psychologiczne i socjologiczne.

procesu badawczego właściwą dla ogólnie rozumianej metody badań przyrodniczych. A przywoływany już Wroczyński za najmniej opóźnioną spośród nauk pedagogicznych uznał dydaktykę [1974, s.11], zapewne dlatego, że jej reprezentanci najczęściej stosowali pomiar.

W ujęciu Teresy Bauman za zakwalifikowaniem jakościowo-ilościowego modelu badań do badań jakościowych (do jakościowej orientacji badawczej) przemawia zmiana proporcji między analizą ilościową i jakościową w pojedynczych studiach badawczych:

„O ile w badaniach ilościowych główny nacisk był położony na statystyczne opracowanie materiałów badawczych, analizę jakościową traktowano jako uzupełnienie (...), o tyle w badaniach jakościowych o proveniencji pozytywistycznej badacze zmierzają w kierunku odwrócenia proporcji; to znaczy zasadniczym obszarem analiz jest jakościowa analiza danych” [Bauman 2010, s.94].

Zatem o specyfice badań mają rozstrzygać czynności techniczne, a dokładniej ilościowa różnica między czynnościami ukierunkowanymi na standaryzację i pomiar a innymi czynnościami analitycznymi. Teoretyczne uzasadnienie tych czynności - *proweniencja pozytywistyczna* lub *interpretatywna* - zdaje się nie mieć znaczenia. Innymi słowy Teresa Bauman proponuje wyróżnić dwa modele badań jakościowych: „częściowo jakościowy” i „całkowicie jakościowy” (model interpretatywny).

Podsumowując, starałam się pokazać, że badania, w których nie stosowano standaryzowanych technik badawczych i analitycznych miały się dobrze w pedagogice na długo przed „zwrotem jakościowym”. Istotną cechą tego „zwrotu” jest nadanie innego statusu danym jakościowym, dlatego o specyfice orientacji badawczej nie może rozstrzygać techniczny wymiar czynności, lecz ich teoretyczne uzasadnienie, w tym przyjmowane kryteria oceny efektów badań. Rezygnacja - w odniesieniu do części danych - z liczenia nie tworzy nowej jakości.

Status danych jakościowych

Wspominałam we wstępie o biograficznym uwikłaniu teoretycznych poglądów badaczek i badaczy. Moim zdaniem, Teresa Bauman śledząc bieżącą

literaturę, dostrzegając pojawienie się innej perspektywy badawczej, ale w efekcie swojej naukowej socjalizacji była przekonana, że badania naukowe powinny spełniać określone kryteria. Były to kryteria opracowane w odniesieniu do klasycznych badań empirycznych (do modelu ilościowego), powiązane z określonym wyobrażeniem celów i możliwości nauki. Pisze o tym wprost w trzeciej części swojego artykułu. Status danych empirycznych ocenia na podstawie rodzajów wiedzy pozyskiwanej - jej zdaniem - w wyróżnionych modelach badań. Twierdzi, że rodzaj zdobywanej wiedzy jest efektem przyjęcia formalnego celu:

„W modelu ilościowym dąży się do maksymalnej obiektywizacji wyników badań (...), ponieważ celem tych badań jest ich użyteczność dla rozwoju życia społecznego. (...) celem (...) jest: odkrywanie faktów, przekształcanie ich w struktury twierdzeń, dedukowanie praw, przewidywanie skutków w celu racjonalnego zarządzania życiem społecznym” [Bauman 2010, s. 94].

Z dążenia do obiektywizacji ma wynikać jej osiągnięcie, co z kolei stanowi konieczny warunek pewności pozyskiwanej wiedzy. Natomiast w modelu badań interpretatywnych celem jest

„... wyjaśnianie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących różnych zachodzących w nim napięć; rejestracja ludzkiego doświadczenia” [Bauman 2010, s.98]

Autorka uważa przy tym, iż ten model jest

„mało przydatny dla badań pedagogicznych ze względu na niepewną, narracyjną i lokalną wiedzę, którą uzyskujemy, stosując go w badaniu. Zapewne nieczęsto będzie wykorzystywany w poznawaniu zjawisk pedagogicznych, bo cel badań interpretatywnych ma małą wartość użytkową dla współczesnej nauki” [Bauman 2010, s.103].

Z tych zacytowanych fragmentów wypowiedzi wyłania się klasyczny obraz nauki: jej zadanie polega na dostarczaniu pozytywnej wiedzy, tzn. wiedzy pozwalającej na opanowanie świata. Przyjęcie istnienia takiej wiedzy wymaga określonego wyobrażenia świata: istnieje on i się zmienia zgodnie z istniejącymi

prawidłowościami, które działają niezależnie od wiedzy i woli człowieka, a więc są obiektywne. Zadaniem nauki jest właśnie odsłanianie, czy odkrywanie tych praw, do czego potrzebna jest odpowiednia metoda. Taką metodę wypracowano na gruncie nauk przyrodniczych. Jej umiejętne stosowanie ma gwarantować pewność wszelkiego poznania empirycznego. W tej perspektywie świat jest zasadniczo jednorodny, poznaje go jedna nauka, posługująca się jedną metodą. Jak pamiętamy, zdolność do stosowania metody traktowana była jako kryterium dojrzałości nauk szczegółowych. Dlatego w pedagogice dydaktykę uważano za najbardziej dojrzałą subdyscyplinę. Taka ocena znajduje się nadal we wznowianym od wielu lat podręczniku Mieczysława Łobockiego [2006].

Istnieje obszerna literatura, w której przeprowadza się krytykę takiego obrazu nauki i obrazu świata. Ponieważ nie jest ona powszechnie czytana, zwrócę uwagę na główne „odkrycia” tworzące podstawy nowej orientacji w badaniach empirycznych. Jak wiadomo metodologiczną jedność nauki zakwestionował Wilhelm Dilthey [Kuderowicz 1987], stwierdzając, że przedmiot nauk humanistycznych wymaga innej metody niż przedmiot nauk przyrodniczych (w tych naukach można pominąć cechy poznawania ludzkiego). Ale ten pierwszy przełom antypozytywistyczny nie miał początkowo większego znaczenia dla badań empirycznych (hermeneutyka badała teksty zastane), doprowadził tylko do oddzielenia humanistyki od przyrodoznawstwa. Ważniejsze były zmiany w naukach społecznych w drugiej połowie XX wieku dokonujące się w Europie Zachodniej i w USA. Najistotniejsza z nich polegała na uświadomieniu nieprzekraczalnej granicy w poznawaniu świata tworzonych przez ludzi. Nie ma obiektywnego, zewnętrznego dostępu do tego świata - można go poznawać wyłącznie poprzez doświadczających go ludzi. Badacz życia społecznego „nie ma i nie może mieć do czynienia z żadną inną rzeczywistością jak tylko z tą, która została pomyślana przez innych ludzi, zanim on uczynił ją przedmiotem fachowych badań i teorii” [Szacki 1989, s. 382]. „Pomyślana” nie znaczy nierealna, subiektywna, znaczy stworzona przez działających ludzi.

„Doświadczenie potoczne, które (...) można transformować w dane naukowe, jest już ze swej strony symbolicznie ustruktrowane i niedostępne gołej obserwacji” [Habermas 1999, s. 205].

Przy takim wyobrażeniu przedmiotu badań „obiektywność” i „pewność” poznania muszą znaczyć coś innego niż w modelu badań przyrodniczych [więcej na ten temat zob. Urbaniak-Zajac 2016]. Na marginesie, warto pamiętać, że wczesno-pozytywistyczna wiara w pewność poznania nie jest podtrzymywana przez współczesnych filozofów. Przywoływany przez Teresę Bauman Karl Popper uważa, że żadna wiedza nie jest pewna, bo nie wiadomo, czy nie zostanie sfalsyfikowana w następnej próbie, której powinna być poddawana. W polskich badaniach pedagogicznych krytyczny racjonalizm Poppera wykorzystywany jest bardzo rzadko. Być może jest to jedno z uwarunkowań nieprzeniknięcia do świadomości przeciętnych badaczy, że uznanie jakiejś wiedzy za pewną jest jedynie wynikiem umowy, nie dysponujemy bowiem uniwersalnymi kryteriami prawdy czy pewności. Jeśli jednak ocenia się dane jakościowe według kryteriów przyjętych do danych ilościowych, to niesiona przez nie wiedza uznawana jest za gorszą, za niepewną. Teresa Bauman dostrzega zalety modelu badań interpretatywnych: „odkrywa on przed badaczem inny sposób myślenia o badaniach empirycznych” [Bauman 2010, s. 103].

Ale ten inny sposób myślenia tkwi u podstaw badań dostarczających wiedzy „niepewnej, narracyjnej i lokalnej” [Bauman 2010, s. 103], która może być interesująca poznawczo, ale jej status naukowy jest niski. W ten sposób o danych jakościowych myślano w ramach klasycznej metody naukowej, co wyraźnie oddaje wypowiedź Heliodora Muszyńskiego z 1967 roku:

„Analizy takie [pojedynczych przypadków – przyp. D.U.-Z.] odgrywają jednak w rozwoju nauk o wychowaniu rolę zdecydowanie drugoplanową. Mają one pewne znaczenie heurystyczne p r z e d p o w s t a n i e m t e o r i i jako źródło interesujących hipotez lub pomysłów. Natomiast p o p o w s t a n i u t e o r i i analiza pojedynczych przypadków odgrywa raczej rolę eksplikacyjną” [Muszyński 1967, s.72 - podkreślenia autora].

Zakończenie

Język naukowy powinien być precyzyjny, ale w naukach społecznych nie zawsze udaje się ten postulat spełnić. „Badania ilościowe” i „badania jakościowe” są przykładem nazw nieprecyzyjnych, a tym samym rodzących problemy komunikacyjne. Przenosi się na te nazwy potoczne rozumienie słów „ilość” i „jakość”. W efekcie skomplikowane problemy stają się trywialne – sprowadzane

są do liczenia albo braku liczenia. Nie chcę powiedzieć, że taka trywializacja cechowała stanowisko Teresy Bauman. Ale pobieżna recepcja jej wypowiedzi przez osoby, których wiedza metodologiczna jest niewielka, wzmacnia uproszczone rozumienie różnicy między badaniami jakościowymi i ilościowymi.

Jak starałam się pokazać, w myśleniu Teresy Bauman istotną rolę odgrywały *drugoplanowe* (w terminologii J. Piekarskiego) *warunki poprawności praktyki badawczej*, które wynikają z socjalizacji zawodowej uczestnika naukowej *praxis*. Wydaje się, że ich rola jest w istocie pierwszoplanowa, i w tym przypadku sprzyjały niespójności stanowiska Teresy Bauman. Widziała ona potencjał badań jakościowych, ale jednocześnie ich status naukowy oceniała niżej niż badań klasycznych - ilościowych. Model jakościowo-ilościowy uznawała za bardziej użyteczny dla pedagogiki niż model jakościowy, bo ma on dostarczać - rzekomo - pewniejszej wiedzy. Wszystkie osoby, które bliżej zajmują się orientacjami badawczymi alternatywnymi wobec klasycznej, wiedzą, że pod nazwą „badania jakościowe” kryją się bardzo różne sposoby prowadzenia badań, odwołujące się do odmiennych założeń [zob. np. Urbaniak-Zajęc, Kos 2013 s. 47-81; Kubinowski 2013]. Reprezentanci tych badań domagają się z jednej strony ich teoretycznej równoprawności, a z drugiej eksponują ich praktyczne znaczenie, które nie wyraża się w „pewności” uzyskanej wiedzy, lecz w możliwości wywołania za jej pomocą zmiany [zob. Cervinkova, Gołębiak (red.) 2010; Denzin, Lincoln (red.) 2009].

Nie mogę jednak pominąć faktu, iż w literaturze anglojęzycznej w latach 90. XX wieku pojawiło się nowe określenie *mixed-methods* [Flick 2011], odnoszone do badań będących „połączeniem ujęcia ilościowego i jakościowego” [Creswell 2013, s. 219]. Jest to więc idea podobna do zgłoszonej przez Teresę Bauman. Dla Johna W. Creswella metody mieszane są wyrazem postępu:

„(...) metodologia naukowa nieustannie się rozwija i zmienia, a metody mieszane są kolejnym krokiem na przód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych” [Creswell 2013, s. 219].

Dla mnie tego rodzaju sformułowania są wyrazem myślenia życzeniowego¹. Ich autor przyjmuje, że zastosowanie różnie uzasadnianych metod zlikwiduje ograniczenia każdej z nich używanej odrębnie, nie bierze pod uwagę możliwości

¹ Jego przykład podawałam już wcześniej: związek dążenia do obiektywnego poznania, z pewnością wiedzy.

potęgowania wad czy ograniczeń obu typów badań. W tak przedstawianych metodach mieszanych nie dostrzegam rozwoju (postępu), lecz pogłębianie się chaosu. Z tego co napisałam nie wynika jednak, że apriorycznie nie dopuszczam łączenia w jednym studium badawczym standaryzowanych (właściwych dla opracowania ilościowego) i niestandaryzowanych (właściwych dla opracowania jakościowego) technik badawczych. Stawianie restrykcyjnych „barier paradygmatycznych” nie powinno blokować myślenia nad koncepcjami badań empirycznych. Ale jednocześnie trudno zaakceptować uproszczenia, sprowadzające orientacje badawcze do techniki zbierania materiału empirycznego i sposobu jego prezentowania. Z zastosowania w jednym badaniu różnych technik zbierania danych nie wynika, że łączone są w nim dwie orientacje badawcze.

Przybliżę moją myśl na przykładzie konkretnego studium badawczego, koncentrując się na formalnych rozwiązaniach przyjętych przez autorkę (pomijając w zasadzie treść badań). Autorka określiła zmienne zależne i niezależne, sformułowała hipotezy, nie dokonała uprzednio losowego doboru próby badawczej, ale przyjęta próba była znaczna (N=350). Zastosowała cztery standaryzowane techniki badawcze [Wróblewska 2015]. Na podstawie tego opisu nikt nie ma wątpliwości, iż przeprowadzone zostały klasyczne badania empiryczne – ilościowe. Autorka postępuje zgodnie z wymaganiami typu badań, liczy wartości poszczególnych zmiennych, szuka statystycznych zależności między nimi itd. Ale zastosowała ona jeszcze piątą technikę zbierania danych – test niedokończonych zdań i w związku z tym uznała swoje badania za ilościowo-jakościowe. W moim rozumieniu taka dystynkcja jest nieuprawniona – przeprowadzone zostały badania ilościowe, w których jako dodatkową zastosowano technikę niestandaryzowaną. Na marginesie warto zauważyć, iż wartość poznawcza techniki niedokończonych zdań jest dalece niejasna. W przywołanym badaniu uzyskane od 53 osób zdawkowe - z konieczności - wypowiedzi zostały podporządkowane schematowi wynikającemu z sieciowej teorii osobowości Józefa Kozielskiego [2001]. Innymi słowy wypowiedzi te stanowiły egzemplifikację istniejącej już teorii. Takie możliwości wykorzystania danych jakościowych przedstawiał cytowany wyżej H. Muszyński.

Najkrótsze postulaty, wynikające z mojej wypowiedzi zainspirowanej artykułem Teresy Bauman i istniejącą praktyką badawczą, są następujące: należy odróżniać dane jakościowe od badań jakościowych (nie wszystkie badania,

w których korzysta się z danych jakościowych są badaniami jakościowymi). Istoty badań jakościowych nie można sprowadzać do braku zliczania wartości zmiennych i identyfikowania statystycznych zależności między nimi. Nie ma sensu zakaz łączenia (bariery paradygmatyczne) w jednym studium badawczym danych ilościowych i jakościowych, badacz powinien jednak mieć świadomość nadawanego im sensu i statusu naukowego oraz istniejących między nimi relacji. Połączenie danych ilościowych i jakościowych nie podwyższa automatycznie wartości poznawczej empirycznego studium.

Bibliografia

- Bauman T. (2006), *Badacz jako krytyk*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman T. (2010), *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cervinkova H., Gołębniak B. (2010) (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Denzin N., Lincoln I. (2009) (red.), *Metody badań jakościowych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2011), *Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation*, [w:] J. Ecarius, I. Miethe (red.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Verlag Barbara Budrich, Opladen. Berlin. Farmington Hills, MI.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kamiński A. (1974), Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław, Ossolineum.
- Kozielecki J. (2001), Psychotransgrejonizm. Nowy kierunek psychologii, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Kubinowski D. (2010), Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja, Lublin, Wydawnictwo UMCS
- Kubinowski D. (2013), Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku, Lublin, Wydawnictwo „Makmed”.
- Kuderowicz (1987), Dilthey, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Kuhn T. (1968), Struktura rewolucji naukowych, Warszawa, PWN.
- Łobocki M., (2006), Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malewski M. (1997), Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność’ „Kultura i Edukacja” nr 1-2
- Muszyński H. (1967) (red.), Metodologiczne problemy pedagogiki, Wrocław, Ossolineum.
- Piekarski J. (2006), O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.) Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K. J. (red.) (2010), Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Siemek M. J. (1989), „Nauka” i „naukowość” jako ideologiczne kategorie filozofii, [w:] H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), Racjonalność - nauka - społeczeństwo, Warszawa, PWN.
- Szacki J. (1989), Obiektywizm i subiektywizm w socjologii, [w:] H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), Racjonalność - nauka - społeczeństwo, Warszawa, PWN.

- Urbaniak-Zajac D. (2016), Badania rekonstrukcyjne – poza subiektywnością i obiektywnością interpretacji. Na przykładzie analizy sytuacji trudnych w pracy zawodowej w doświadczeniu absolwentów pedagogiki, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 2/23.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wroczyński R. (1974), O niektórych właściwościach badań pedagogicznych, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław, Ossolineum.
- Wroczyński R. (1974), O celu i koncepcji wychowania, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Metodologia pedagogiki społecznej, Wrocław, Ossolineum.
- Wróblewska M. (2015), Kompetencje twórcze w dorosłości, Białystok, Trans Humana.

Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański

**TERESY BAUMAN KONCEPCJA HYBRYDYZYJNYCH BADAŃ
PEDAGOGICZNYCH – POSZUKIWANIE KOMPLEMENTARNOŚCI
CZY KRYTYKA METODOLOGICZNA¹**

Spotkanie z Mistrzynią

Kilkanaście lat temu rozpocząłem studia w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych, działającym w ramach Uniwersytetu Gdańskiego. Nie był to uniwersytet marzeń. Koncentracja na kompetencjach technicznych, właściwie całkowita nieobecność myśli humanistycznej, brak kształcenia metodologicznego (a jedynie trening metodyczny) oraz feudalne relacje władzy sprawiły, że nie pokochałem uniwersytetu i szybko zrezygnowałem z takiego doświadczenia.

Nie będąc wówczas jeszcze studentem, uczęszczałem jednak na otwarte wykłady naukowe organizowane przez uniwersytet i szybko przekonałem się, że bywa on miejscem wydarzeń wartościowych i może stanowić doświadczenie formacyjne. Potrzebowałem jedynie wspólnoty, w ramach której miałbym szansę uczestnictwa w *universitas*, a także mistrza, z którym warto byłoby dzielić się swoimi poglądami, rozwijać się naukowo i nie tylko, mieć szansę na pasjonujące, pedagogiczne dyskusje „aż gardła wysiądą”. Takim miejscem stał się Instytut Pedagogiki, będący częścią Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, a możliwość uczęszczania na wykłady znakomitych nauczycieli akademickich, m.in.

¹ W artykule wykorzystałem częściowo analizy prowadzone w ramach realizacji rozprawy doktorskiej zatytułowanej: *Kultury akademickie uniwersytetu w świetle narracji pracowników naukowo-dydaktycznych* przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. Teresy Bauman, prof. nadzw. i ukończonej pod naukową opieką dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. nadzw. (Gdańsk 2017).

takich jak Profesor Teresa Bauman, na zawsze zmieniła nie tylko moje życie naukowe, ale także stała się początkiem przygody, którą realizuję do dziś.

Od początku zadawałem sobie pytania o to, czym jest uniwersytet oraz jakie znaczenie ma dydaktyka akademicka. Owocem tych pytań stała się praca magisterska dotycząca osobistych teorii pedagogicznych studentów w kontekście jakości kształcenia pedagogów w uniwersytecie¹. Wtedy właśnie, na poważnie, spotkałem swoją Mistrzynię. Po Jej propozycji zatrudnienia w Zakładzie Dydaktyki, co było moim największym marzeniem, entuzjastycznie przystąpiłem do systematycznych studiów nad kształceniem uniwersyteckim, a szerzej rzecz ujmując – do eksplorowania uniwersytetu jako przedmiotu badań.

Profesor Teresa Bauman uważała kształcenie akademickie w uniwersytecie, a zwłaszcza rozwój młodych badaczy za edukację *par excellence* metodologiczną. Hołdując w pewnej mierze zarówno Hessenowskiej wizji kształcenia akademickiego, jak i Humboltowskiej idei uniwersytetu od samego początku wdrażała mnie w arкана metodologii pedagogiki.

Ówczesna kierowniczka Zakładu Dydaktyki pojmowała rozumienie procesów wytwarzania wiedzy za daleko bardziej istotne niż zapamiętywanie klasyfikacji, pojęć, kategorii - słowem - za, jakże przecież wciąż popularne, kształcenie pedagogów w oparciu o encyklopedyczną wykładnię edukacji na poziomie wyższym. Bardziej niż same wyniki empirycznych eksploracji młodych pedagogów, interesowały ją procesy dochodzenia do wiedzy, jakość projektów badawczych w sferze rozstrzygnięć metodologicznych, a także założenia ontologiczno-epistemologiczne stojące u podstaw poszczególnych badań.

Pewnego dnia, po lekturze mojego pomysłu na pracę magisterską, rzekła do mnie: „Panie Jarku – Pan lubi mieć pewność, dlatego nie powinien Pan chyba próbować badać świata społecznego w sposób jakościowy, interpretatywny, miękki”.

Jej krytyczny, ale jednocześnie bardzo życzliwy, stosunek do moich pierwszych prób badawczych był swoistą „zaczepeką”, znakomitej - również pod względem dydaktycznym - uczonej i badaczki, która wywołała lawinę konsekwencji o charakterze zarówno naukowym, jak i egzystencjalnym.

¹ J. Jendza, *Osobiste teorie pedagogiczne studentów jako przyczynek do myślenia o jakości kształcenia pedagogów w uniwersytecie*, niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem dr hab. Teresy Bauman, prof. nadzw., Gdańsk 2009.

Badanie - jak mawiała - to nie procedura postępowania zgodnie z określonymi wytycznymi, to przede wszystkim specyficzny sposób patrzenia na świat, budowania relacji z ludźmi, stosunku do wiedzy własnej¹. Stąd też badania jakościowe – których była zdecydowaną orędowniczką i wykorzystywała je szeroko w swoich badaniach (choć, kiedy wymagała tego tematyka badań, nie stroniła także od metodologii ilościowych²) – stanowią raczej pewną postawę etyczną, epistemologiczną, a w ogólnym rozrachunku, po prostu egzystencjalną.

Spotkanie z mistrzem ma – jak twierdziła Teresa Bauman w swojej rozprawie doktorskiej - swoje określone fazy³. W pierwszej z nich uczeń poszukuje mistrza, zabiega o jego/jej uwagę. Następnie współpracują oni w dość ścisłej, a miejscami wykraczającej poza ramy wąsko pojętego profesjonalizmu, relacji. W końcu mistrz w odpowiednim momencie puszcza rękę ucznia i pozwala mu rozwijać się samemu, co na początku tworzy poczucie obustronnego osamotnienia. Ręka mojej mistrzyni została puszczonej przedwcześnie...

Hybrydyczny model badań pedagogicznych

Teresa Bauman stosuje zamiennie pojęcia *modelu* (rozgraniczając je na obiektywistyczne i konstruktywistyczne) oraz *strategii* badań (dokonując rozróżnienia na strategie ilościowe i jakościowe), a nieco później komplikuje ów podział poprzez wskazanie możliwości prowadzenia **badania hybrydycznych**, co odczytywać można jako wyłonienie trzeciej drogi w badaniach społecznych⁴. Przy czym wydaje się, że w tym kontekście *strategie* odnoszą się do konkretnych

¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych - strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 267-270.

² Zob. np. T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; Eadem, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; Eadem, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów: raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011; Eadem, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.

³ T. Bauman, *Uniwersytet jako środowisko dydaktyczno - wychowawcze (na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego)* - rozprawa doktorska wykonana pod kierunkiem prof. dr hab. Joanny Rutkowiak, Gdańsk 1987. W niniejszym artykule korzystam jednakże z maszynopisu dysertacji T. Bauman. Badania Autorki nad uniwersytetem były rozwijane i realizowane w późniejszych latach, a w 2001 ich podsumowanie zostało opublikowane jako monografia. Zob. Eadem, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych...*, op. cit.

⁴ T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit. s. 91-105.

rozwiązań, mają zatem nieco bardziej praktycystyczną proveniencję, podczas gdy *modele* odsyłają raczej do sfery ontologiczno-epistemologicznej. Nie oznacza to bynajmniej, jakoby strategie były wolne od owego ontologiczno-epistemologicznego zakotwiczenia. Chodzi raczej o porządek, do jakiego konkretne projekty badawcze się odwołują.

Myliłby się jednak ten, kto sądzi, że modele i strategie jako pojęcia wyczerpują tę kwestię. Mieczysław Malewski, myśląc *de facto* o *paradygmacie*, stosuje zamiennie pojęcie *metod*, co - jak wiemy - w tradycji opisu metodologii może budzić pewne wątpliwości ze względu na niejednoznaczny poziom ogólności pojęcia *metody* w próbach klasyfikowania i systematyzowania badań.

Tak czy inaczej wspomniany autor wyróżnia tu trzy możliwości: metody ilościowe, jakościowe i krytyczne. W. L. Neuman w tym kontekście posługuje się *podejściem* badawczym [*approach*], również dzieląc je na ilościowe i jakościowe¹, co - jak sądzę - najbliższe jest pojęciu *strategii* stosowanemu przez Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman².

Co więcej, owe podziały - jak się wydaje - nie satysfakcjonują Dariusza Kubinowskiego, który rozróżniając paradygmaty badań, w pierwszym rzędzie rozszerza wzmiankowaną wyżej klasyfikację o *paradygmat partycypacyjny*³, a w kolejnej publikacji modyfikuje ją, opisując cechy dystynktywne badań *nomotetycznych, idiograficznych i idiomodyficznych*⁴. Wreszcie dokonuje podziału na *wyważony paradygmat jakościowy* oraz *nowe badania jakościowe*⁵.

Oprócz tego warto mieć na względzie pojęcie *schematu badań*⁶, które - biorąc pod uwagę jego zakres - lokuje się najpewniej właśnie „na piętrze” epistemologii, a zatem tam, gdzie *strategia* i *podejście*, ale także i *metoda*. Uporawszy się z owym pojęciowym chaosem⁷ odnoszącym się do epistemologii, powróćmy do kwestii badań hybrydycznych.

¹ W. L. Neuman, *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn and Bacon, Boston, London – Toronto – Sydney – Tokyo - Singapore 2000.

² T. Pilch, T. Bauman, op. cit.

³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia - metodyka - ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143-149.

⁴ D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia - emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013, s. 79-94.

⁵ Ibidem, s. 25-132.

⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 314-315.

⁷ W tym miejscu pragnę podkreślić, że ów chaos nie jest przeze mnie waloryzowany ujemnie. Przeciwnie, zgodnie z rozróżnieniem D. Klus-Stańskiej w tej sprawie, a mówiąc konkretniej z dwoma z czterech wyróżnionych przez autorkę ujęć, tj. z postrzeganiem chaosu jako *wieloznaczności pojęć*

Teresa Bauman proponując wyróżnienie hybrydycznego modelu badań lokującego się pomiędzy paradygmatem interpretatywnym a pozytywistycznym, wskazała na pewne jego cechy charakterystyczne. Wcześniej jednak przytoczmy jej pogląd dotyczący praktyki stosowania badań hybrydycznych w pedagogice:

„[...] prowadzenie badań hybrydycznych jest możliwe tylko wówczas, gdy metodologię utożsamia się z wiedzą o metodach i sposobach poznawania świata, nie odnosząc jej do poziomu epistemologicznego”¹.

Jak widzimy, w powyższej opinii samej Autorki tej koncepcji badań, kryje się zarówno krytyka dotycząca zawężenia myślenia o metodologii, jak i opis stosowanych w naukach społecznych określonych praktyk badawczych. Metodologia pozbawiona refleksji na poziomie ontologiczno-epistemologicznym staje się repertuarem metod, technik i procedur badawczych pozbawionych głębszego namysłu nad wiedzą naukową.

Czy oznacza to jednoznaczne krytykowanie tego typu badań? W moim odczuciu, jest to wyjaśnienie zbyt proste. Aby uargumentować mój punkt widzenia w tej sprawie powróć do cech dystynktywnych modelu badań hybrydycznych, które wyróżniła Teresa Bauman, następnie je komentując.

Po pierwsze, projekty empiryczne tego typu dążą do uogólnień². Jak widzimy jest to cecha charakterystyczna dla badań ilościowych dążących do nomotetycznych wniosków.

Po drugie, w niektórych zakresach (choć nie zawsze w tych samych) przypominają badania ilościowe, przykładowo w zakresie schematu doboru próby badawczej.

Po trzecie, kwestia stawiania hipotez jest sprawą otwartą i uzależnioną tak od rozumienia pojęcia hipotezy, jak i od typu celu, który przyświeca konkretnemu badaniu.

wynikającej z przyjmowania odmiennych założeń na poziomach ontologicznym, epistemologicznym i metodologicznym, ale także z myśleniem o chaosie jako o *metaforze*, która odsłania jego witalną siłę, siłę, która może przyczynić się do rozwoju. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 21-50.

¹ T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 87.

² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 95. Przytaczając kolejne cechy dystynktywne badań hybrydycznych rezygnuję z dołączania kolejnych przypisów, należy mieć jednakże na uwadze, iż wszystkie omawiane cechy pochodzą w cytowanego źródła.

Po czwarte, analiza statystyczna może, ale nie musi być elementem analizy badań.

Po piąte, badania hybrydyczne mogą być realizowane zarówno z użyciem specjalistycznego języka charakterystycznego dla orientacji ilościowych, jak i nieco bardziej ugruntowanego w danych.

Po szóste, konstruowanie projektu badań może mieć zarówno przebieg tradycyjny, charakterystyczny dla badań ilościowych, a zatem od teorii do empirii, jak i odwrotny.

Po siódme, dystans badacza wobec przedmiotu badania może różnić się znacząco w zależności od projektu badania.

Po ósme, etyczny wymiar badania sprowadza się do stwierdzenia, zgodnie z którym dane i wyniki badań są ważniejsze niż osoby badane, co łączy badania hybrydyczne z badaniami ilościowymi.

Po dziewiąte, badacz nie jest zobowiązany do przygotowywania precyzyjnego narzędzia badawczego przed przystąpieniem do realizacji badań, co stanowi otwarcie na bardziej wrażliwe i pogłębione sposoby realizacji badań.

W końcu, w badaniach tego typu charakterystyczne dla orientacji ilościowych miary poprawności i wartości eksplanacyjnej (trafność, rzetelność, triangulacja itp.) są wiążące i ważne, ponieważ świadczą o „jakości” danego projektu, co oczywiście łączy je z racjonalnością metodologiczną typową dla założeń odnoszących się do badań ilościowych.

Wyróżnienie cech dystyngtywnych badań hybrydycznych (jakościowo-ilościowych) w koncepcji Teresy Bauman można - jak sądzę - traktować zarówno jako krytykę pewnych badań pedagogicznych, jak i poszukiwanie komplementarności.

W opisanych wyżej cechach widać nader wyraźnie eklektyzm na poziomie ontologiczno-epistemologicznym. Metodologia nieuwzględniająca tych aspektów badań, które stanowią przecież fundamenty poszczególnych rozwiązań na poziomie *techné*, musi budzić sprzeciw badacza zajmującego się metodologią badań społecznych na poważnie, tzn. w sposób uwzględniający historyczno-filozoficzno-ontologiczny ich wymiar. Bez wątpienia do takich osób należała Autorka hybrydycznej koncepcji badań pedagogicznych. Stosowane przez Bauman modalności (*musi, może*) przy opisie poszczególnych cech tych badań, a także krytyczne odwoływanie się do konkretnych badań realizowanych zgodnie z ową

„hybrydyczną” racjonalnością metodologiczną pokazuje dobitnie, że Autorka miała do nich jednoznacznie krytyczny stosunek¹.

W tym kontekście należałoby uznać pomysł Bauman za konstruktywną krytykę metodologiczną. Jednak, jak mówi sama Autorka:

„Jakościowo-ilościowy model badań jawi się jako hybryda (co można uznać za wadę, ale można także dostrzec zalety takiego rozwiązania), jest próbą stworzenia w obszarze nauk społecznych niescjentystycznej strategii badawczej, uwzględniającej krytykę tradycyjnej (pozytywistycznej) metodologii, jak i specyfikę własnego przedmiotu badań (człowieka i świata społecznego)”².

(Auto)krytyczny stosunek Teresy Bauman - jak widzimy - nie pozwolił jej na jednoznaczne odrzucenie hybrydycznej koncepcji badań. Podążała zapewne za Heglowską ideą antytetyczności jako pewnej zasady kierującej rozwojem Ducha, w której zderzenie pewnej tezy (badania ilościowe) ze swoją antytezą (badania jakościowe) powinno prowadzić nie do antagonizmu, ale raczej wypracowywania syntez, które po prostu posuwają naukę do przodu. Naturalnie występuje to tylko wtedy, kiedy zarówno teza, jak i antyteza nie jest całkowicie zniesiona. Oznacza to ni mniej, ni więcej, tylko świadomość ograniczeń i prawideł każdej z nich. Jeśli chcemy być jako badacze *pomiędzy*, musimy zdawać sobie dokładnie sprawę pomiędzy czym a czym rzeczywiście się lokujemy. Tylko taka metodologiczna samowiedza, zarówno pedagogiki, jak i poszczególnych pedagogów może prowadzić do twórczej metodologicznej transgresji, a tym samym ubogacenia pedagogiki jako nauki.

Migawka z badań własnych w kontekście wykorzystania hybrydycznego modelu eksploracji³

Kończąc refleksję nad Teresy Bauman koncepcją badań hybrydycznych chciałbym odnieść się do praktyki wykorzystywania tego typu eksploracji na

¹ Widać to także bardzo wyraźnie w innym tekście Teresy Bauman poświęconym zagadnieniu kompetencji badawczych pedagogów. Zob. T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna...*, op. cit., s. 87.

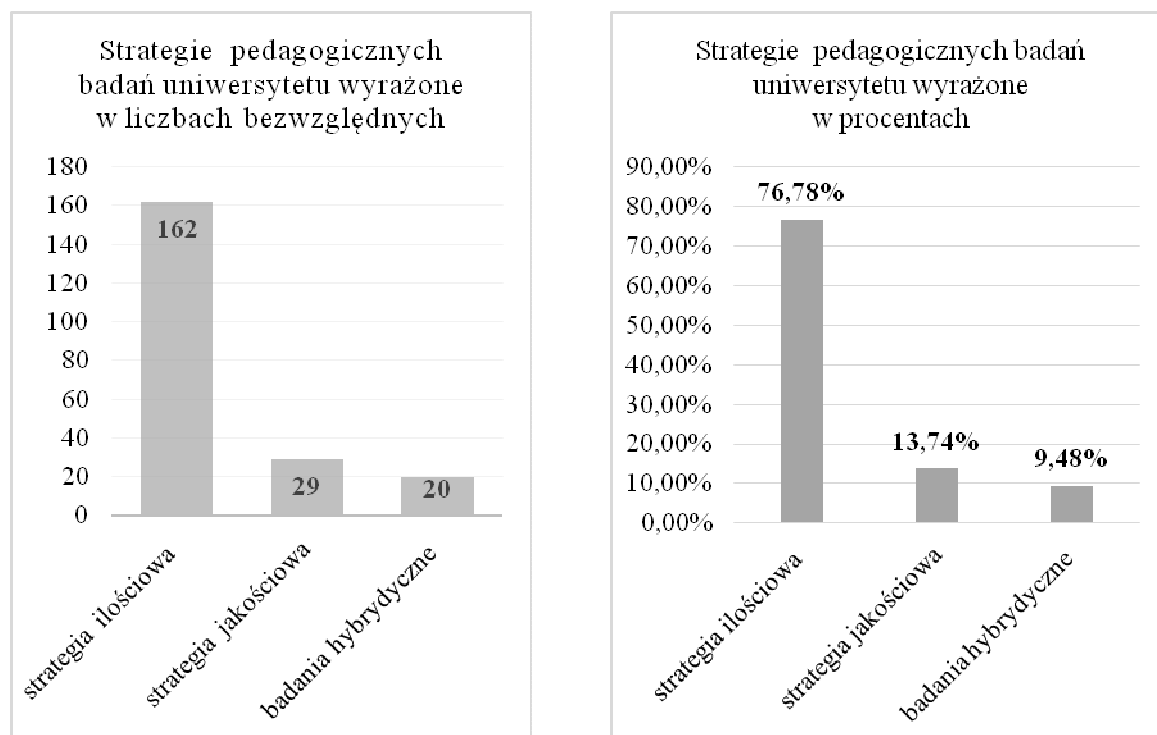
² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 96.

³ W tej części artykułu prezentuję wybrane wyniki metaanalizy własnej nad badaniami uniwersytetu, będące częścią mojej rozprawy doktorskiej.

gruncie pedagogiki szkoły wyższej¹, nawiązując w kilku miejscach raz jeszcze do cech wskazanych przez Autorkę koncepcji.

Zestawienie stosowanych przez badaczy eksplorujących szkolnictwo wyższe (okres 1989-2013) strategii obrazuje wykres 1.

Wykres 1. Strategie pedagogicznych badań uniwersytetu



Źródło: Badania własne

Jak widać, w empirycznych badaniach pedagogicznych, których przedmiotem zainteresowania jest uniwersytet, dominuje strategia ilościowa, która stanowi bez mała osiemdziesiąt procent wszystkich projektów.

W latach 2008–2011 opublikowano w analizowanych czasopismach trzydzieści osiem raportów z badań dotyczących uniwersytetu, z czego 60,53% (n = 23) stanowią badania ilościowe, zaś 26,31% (n = 10) to projekty wykorzystujące strategię jakościową. Badania hybrydyczne stanowią natomiast 13,16% (n = 5).

¹ Częściowe wyniki dotyczące tego zagadnienia publikowałem wcześniej, ale prezentowana tu wersja jest poszerzona i uzupełniona.

Jak już wspominałem wcześniej, owo porównanie jest raczej prowokacją do myślenia niżli poszukiwaniem trafności zewnętrznej (zwłaszcza przy tak małej próbie, która przecież nie uprawnia do porównań statystycznych). Tym niemniej wszystkie powyższe zestawienia dowodzą dominacji badań ilościowych nie tylko w obrębie badań nad uniwersytetem, ale także we wszystkich badaniach pedagogicznych, nawet wtedy, kiedy pod uwagę bierzemy te same okresy.

W tym kontekście ciekawie jawią się wyniki uzyskane w tej kwestii przez Krzysztofa Rubachę, który dowodzi, że w pedagogice reprezentowanej przez badania z lat 2007–2009 mamy do czynienia ze zwrotem jakościowym, a więc ze zjawiskiem skrajnie odmiennym od sygnalizowanej wcześniej dominacji strategii ilościowych zarówno w badaniach Sławomira Pasikowskiego, jak i moich. Należy mieć jednak na uwadze, że K. Rubacha wykorzystywał do analiz - na podstawie wielokrotnego losowania - teksty naukowe nie tylko z czasopism (te stanowiły około 22% wszystkich analizowanych raportów), ale także rozdziały w publikacjach zbiorowych (50% ogólnej liczby badań) i monografie (ok. 28% projektów)¹. Pytaniem otwartym pozostaje zatem, czy to właśnie charakter publikacji tak znacząco wpływa na różnice w uzyskanych wynikach.

Biorąc pod uwagę stosunkowo długi okres objęty niniejszymi dociekaniami, interesujące rezultaty może przynieść także analiza, w której weźmiemy pod uwagę procentowy udział tekstów zrealizowanych w określonych strategiach na przestrzeni kolejnych dwudziestu czterech badanych lat.

Zgodnie ze spostrzeżeniami Kinshuk, Hui-Wen Huang, Demetrios Sampson i Nian Shing Chen - badaczy analizujących twórczość naukową w wysoko cytowanych czasopismach - warto stosować czteroletnie interwały w ilustrowaniu możliwych trendów w kulturze metodologicznej danej dyscypliny², stąd też analizowany okres podzieliłem na sześć czteroletnich przedziałów. Takie zestawienie umożliwi obserwację ewentualnych zmian w tendencjach dotyczących wyborów badaczy w sferze strategii badań.

Wykres 2. wyraźnie pokazuje, że niezależnie od czasookresu w empirycznych eksploracjach uniwersytetu dominują badania ilościowe. Niemniej jednak od

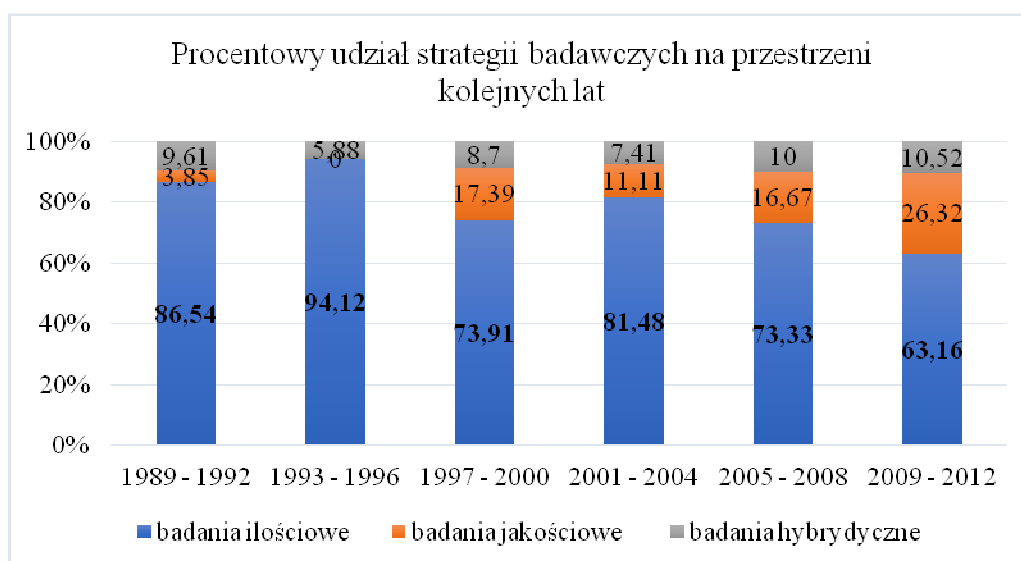
¹ K. Rubacha, *Metodologiczna analiza praktyki badań pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 72.

² Kinshuk, H.W. Huang, D. Sampson, N.-S. Chen, *Trends in Educational Technology through the Lens of the Highly Cited Articles Published in the Journal of Educational Technology and Society*, „Educational Technology & Society” 2013, nr 16 (2), s. 3-20.

rozpoczęcia dwudziestego pierwszego stulecia można mówić o tendencji rosnącej popularności badań jakościowych.

Spróbujmy także zastosować jedną z miar dyspersji, którą stanowi odchylenie standardowe, aby uzyskać informację o tym, o jaką wartość procentową odchylają się poszczególne strategie badań w przeciągu badanego okresu, tzn. orzec, w jakim stopniu rozproszone są dane. Tym samym możliwe stanie się wnioskowanie o dynamice zmian w stosowaniu poszczególnych strategii badawczych.

Wykres 2. Procentowy udział strategii badawczych na przestrzeni lat 1989–2012



Źródło: Badania własne

Porównując ze sobą odchylenia standardowe dla trzech możliwych strategii badań, uzyskujemy dane świadczące o silnej dynamice zmienności zarówno w przypadku strategii badań jakościowych ($SD = 9,64$), jak i badań ilościowych ($SD = 10,96$). Jednocześnie dość zaskakujący jest jednak swoisty *constans* w stosowaniu badań hybrydycznych ($SD = 1,70$). Okazuje się bowiem, że poza okresem 1993-1996, kiedy obserwujemy spadek ich popularności, średnia utrzymuje się na stabilnym poziomie nieco ponad dziewięć procent ($\bar{X} = 9,25$)¹.

¹ Obliczona dla przedziałów czasowych z wyłączeniem okresu 1993-1996. Dla wszystkich przedziałów owa średnia wynosi 8,16.

W tym miejscu piętrzą się pytania dotyczące tego, co opisany wyżej fenomen stałej obecności projektów hybrydycznych może oznaczać w praktyce badawczej, a także - co być może ciekawsze - jak wykorzystywane są obie strategie w ramach owych badań.

Czy stanowią niezależnie funkcjonujące opisy, które wiążą wyłącznie osoby autorów i tytuły, a w swej istocie są to dwa *odrębne* badania? Czy też badania jakościowe pełnią funkcję wyłącznie ilustratywną wobec strategii ilościowych (i odwrotnie), a zatem jedne są *wstępem* do drugich, swoistym *preludium* do badań właściwych o ustalonej naukowej prawomocności? A może obie drogi poznania, połączone przedmiotem badania, choć paradygmatycznie odmienne to jednak komplementarnie tłumaczą eksplorowaną problematykę?

Próbując szukać odpowiedzi na tak zarysowane pytania, należy mieć świadomość, że kwestia dotyczy populacji zaledwie dwudziestu badań, a zatem orzekanie o jakichkolwiek statystycznych prawidłowościach nie ma najmniejszego sensu. Tym niemniej owe dwadzieścia przypadków stanowi całkowitą liczbę projektów zrealizowanych w strategii mieszanej na przestrzeni dwudziestu czterech lat badań uniwersytetu w Polsce, opublikowanych jako artykuły w renomowanych czasopismach, a więc jednak rzuca pewne światło na praktykę badawczą w tym obszarze.

T. Bauman - jak pamiętamy - proponując wyróżnienie jakościowo-ilościowego (hybrydycznego) modelu badań lokującego się pomiędzy paradygmatem interpretatywnym a pozytywistycznym, wskazała na ich cechy charakterystyczne, które omówiłem wyżej¹. Jednak przypomnijmy pewne z nich w kontekście opisywanych tu wyników.

Pierwszą z nich jest dążenie do uogólnień², a zatem - jeśli dobrze rozumiem stwierdzenie Autorki - forma wniosków płynących z tego typu badań może być określana jako nomotetyczna.

Analizując materiał badawczy w tej mierze, zaobserwowałem interesującą zmianę. O ile w pierwszych trzech przedziałach czasowych, czyli latach 1989-2000, istotnie charakter wniosków można nazwać uogólniającym³, o tyle w latach

¹ T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 94-96.

² Ibidem, s. 95.

³ Zob. np. J. A. Malinowski, *Udział studentów w konferencjach i konkursach naukowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1989, nr 2 (86), s. 45-56; J. Jabłocka, *Szanse i zagrożenia dla szkół wyższych w warunkach nowych zmian ustawowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 4 (96), s. 33-57; B. Wilska-Duszyńska, *Etyczne aspekty stosunku studentów do studiów i uczelni*, „Dydaktyka

późniejszych, tzn. od 2001 roku, nie wystąpił on ani razu. Inaczej rzecz ujmując, od tego momentu badacze stosujący hybrydyczny model badań bardzo ostrożnie formułują wnioski, ograniczając się do idiograficznych opisów¹.

Biorąc pod uwagę opisaną wcześniej tendencję rosnącej popularności jakościowych badań uniwersytetu od roku 2001, można domniemywać, że to właśnie rosnąca świadomość badaczy oraz coraz szersze zastosowanie strategii jakościowych w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym przyczyniło się do redefinicji istoty badań hybrydycznych, kierując je ku proveniencji antyścjentystycznej, co znajduje swoje potwierdzenie w poglądzie Bauman, zgodnie z którym wyłonienie się modelu badań hybrydycznych możliwe było za sprawą popularyzacji i uznania prawomocności paradygmatu interpretatywnego w naukach społecznych².

Naturalnie powyższą konstatację należy traktować wyłącznie jako intuicję badawczą inspirowaną pewnymi wynikami, a nie jako zweryfikowany empirycznie sąd korelacyjny.

Kolejne cechy badań hybrydycznych wskazywane przez Bauman nie mają definitywnego charakteru za wyjątkiem cechy dziesiątej i ostatniej, która odnosi się do konieczności stosowania kryteriów poprawności naukowej, charakterystycznej dla badań ilościowych. Spośród nich autorka, oprócz trafności i rzetelności, wskazuje na triangulację³.

Ten pogląd także znajduje swoje empiryczne potwierdzenie we wszystkich analizowanych projektach empirycznych, przy czym głównie na poziomie triangulacji źródeł i metod, a tym praktyka badawcza pozytywnie weryfikuje

Szkoły Wyższej” 1991, nr 3 (95), s. 73-87; G. Racki, *Przeciw zaściankowości w nauce*, „Forum Akademickie” 2000, nr 3, s. 26-28.

¹ Zob. np. Z. Mól, *Stąd do elit – opinie studentów o studiowaniu jako drodze do awansu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18, s. 174-185; Idem, *Opinie studentów o innowacjach dydaktycznych w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 20, s. 213-219. A. Murawska, *Młodość akademicka wobec pytania o nadzieję*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2005, nr 26-27, s. 192-198; M. Czerepaniak-Walczak, *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28, s. 13-28, D. Jankowska, *Kształcenie akademickie w oczach współczesnych studentów pedagogiki*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28, s. 191-202. B. Cyboran, *Uczeni wobec zjawiska popularyzacji wiedzy na przykładzie analiz doświadczeń polskich i amerykańskich*, „Edukacja Dorosłych” 2008, nr 1-2, s. 27-37; D. Jankowska, *Kultura współycia w rzeczywistości współczesnych uczelni*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2009, nr 31, s. 95-108; Eadem, *Profesjonalizm nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32, s. 191-203; K. Stankiewicz, *The Perception of Poland and Poles in the Eyes of Foreign Students*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 6 (85), s. 194-210; J.M. Bogucka, *Losy zawodowe absolwentów specjalności Wczesna Edukacja i Nauczanie Języka Angielskiego na Uniwersytecie Gdańskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 1 (219), s. 261-287.

² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, op. cit., s. 97.

³ Ibidem, s. 96.

twierdzenie Bauman mówiące, że spełnienie owych cech przesądza o uznawalności wyników za prawdziwe¹.

Omawiane tu połączenie obu tradycji badań, także na poziomie stosowania różnych typów triangulacji, może być także interpretowane w kontekście ustaleń Malewskiego w tej sprawie². Referując spór wokół komplementarności obu strategii badań, przywołuje on m.in. *koncepcję badań triangulacyjnych* autorstwa Normana Denzina³, gdzie oprócz łączenia różnych danych (triangulacja danych), realizacji projektów przez niezależnych uczonych (triangulacja badaczy), zestawiając różne, a niekiedy także konkurencyjne teorie (triangulacja teorii) mamy do czynienia z triangulacją metodologiczną, wykorzystującą kilka

„[...] metod badawczych w eksploracjach tych samych obiektów empirycznych. Dzięki temu słabości i ograniczenia każdej pojedynczej metody są równoważone przez zalety metod komplementarnych, a uzyskane przy ich pomocy dane są wielowymiarowe i bardziej kompletne”⁴.

Ów postulat o neopozytywistycznej proveniencji, obecny także w charakterystyce badań hybrydycznych T. Bauman, właściwie oddaje praktykę pedagogicznych badań uniwersytetu lokujących się w strategii mieszanej.

Nie oznacza to bynajmniej, że nie istnieją wyjątki od tej reguły. Jednym z przykładów są badania Piotra Stańczyka. W grupie analizowanych artykułów znalazły się dwa doniesienia z badań jego autorstwa, opisujące obie części podjętego przezeń przedsięwzięcia badawczego⁵, których wzajemną komplementarność widać w pełnej krasie dopiero w obszernej publikacji zwartej⁶.

Konkludując, należy stwierdzić, że badania o strategii mieszanej czy też hybrydycznej stanowią, w zależności od okresu, od niespełna sześciu do nieco ponad dziesięciu procent wszystkich badań, przy czym z reguły ograniczają się one

¹ Ibidem.

² M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2, s. 17-36.

³ Ibidem, s. 25-28.

⁴ Ibidem, s. 27.

⁵ P. Stańczyk, *O profilu społeczno-ekonomicznym studentów studiów zaocznych jako o profilu docelowej grupy praktyk dyskryminacyjnych (raport z badań)*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2005, nr 3 (31), s. 53-74. W tym artykule autor prezentuje ilościową część swojego raportu, zaś część jakościowa zawarta jest w: Idem, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2007, nr 1 (37), s. 41-58.

⁶ P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

do łączenia różnych sposobów gromadzenia materiału badawczego przy zachowaniu racjonalności neopozytywistycznej, a tym samym potwierdzenie znajdują krytyczne uwagi Teresy Bauman co do tego typu badań.

Bibliografia

- T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów: raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- J. M. Bogucka, *Losy zawodowe absolwentów specjalności Wczesna Edukacja i Nauczanie Języka Angielskiego na Uniwersytecie Gdańskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 1 (219).
- B. Cyboran, *Uczeni wobec zjawiska popularyzacji wiedzy na przykładzie analiz doświadczeń polskich i amerykańskich*, „Edukacja Dorosłych” 2008, nr 1-2.
- M. Czerepaniak-Walczak, *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28.
- J. Jabłecka, *Szanse i zagrożenia dla szkół wyższych w warunkach nowych zmian ustawowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 4 (96).
- D. Jankowska, *Kształcenie akademickie w oczach współczesnych studentów pedagogiki*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28.

- D. Jankowska, *Kultura współbycia w rzeczywistości współczesnych uczelni*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2009, nr 31.
- D. Jankowska, *Profesjonalizm nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32.
- Kinshuk, H.W. Huang, D. Sampson, N.-S. Chen, *Trends in Educational Technology through the Lens of the Highly Cited Articles Published in the Journal of Educational Technology and Society*, „Educational Technology & Society” 2013, nr 16 (2).
- D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia - emergencja. Rozwój badań Jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmeđ, Lublin 2013, s.79-94.
- D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka - ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2010.
- M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2.
- J. A. Malinowski, *Udział studentów w konferencjach i konkursach naukowych*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1989, nr 2 (86).
- Z. Mól, *Opinie studentów o innowacjach dydaktycznych w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 20.
- Z. Mól, *Stąd do elit - opinie studentów o studiowaniu jako drodze do awansu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18.
- A. Murawska, *Młódzież akademicka wobec pytania o nadzieję*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2005, nr 26-27.
- W. L. Neuman, *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, Wydawnictwo Allyn and Bacon, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore 2000.
- T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych - strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- G. Racki, *Przeciw zaściankowości w nauce*, „Forum Akademickie” 2000, nr 3.
- K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- K. Rubacha, *Metodologiczna analiza praktyki badań pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- K. Stankiewicz, *The Perception of Poland and Poles in the Eyes of Foreign Students*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 6 (85).
- P. Stańczyk, *O profilu społeczno-ekonomicznym studentów studiów zaocznych jako o profilu docelowej grupy praktyk dyskryminacyjnych (raport z badań)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 3 (31).
- P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- P. Stańczyk, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2007, nr 1 (37).
- B. Wilska-Duszyńska, *Etyczne aspekty stosunku studentów do studiów i uczelni*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 3 (95).

Katarzyna Wajszczyk
Uniwersytet Gdański

MEANDRY BADAŃ ETNOGRAFICZNYCH W SZKOLE

O spotkaniu z mistrzem badaczem

Z Profesorem Teresą Bauman zetknęłam się po raz pierwszy jako studentka pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim. Wówczas dała się poznać jako osoba niezwykle energiczna, zaangażowana w pracę na uniwersytecie, oddana studentom, ale jednocześnie budząca niepokój. Była to obawa przed zmuszaniem do myślenia. Na zajęciach z Nią nie można było pozwolić sobie na „lenistwo intelektualne”. Niezwykle mi to imponowało i jednocześnie bardzo przybliżyło do decyzji o zaangażowaniu się w pracę naukową, do starania się o zatrudnienie na stanowisku asystenta w Instytucie Pedagogiki. W efekcie, na drodze konkursu, w 2005 roku przyjęto mnie na stanowisko asystenta w Zakładzie Dydaktyki na Uniwersytecie Gdańskim. To z Nią chciałam współpracować, projektując swoją ścieżkę naukową i realizując projekt badawczy w ramach pracy doktorskiej. Dzięki Teresie Bauman podjęłam pracę w szkole i zdobyłam doświadczenie, które dało mi możliwość realizacji projektu badawczego na temat konfliktu szkolnego i stworzyło podstawy do budowania i umacniania mojej praktyki dydaktycznej. Jednocześnie, tak jak przekonywała Teresa Bauman, dało mi poczucie bycia wiarygodnym przewodnikiem studentów po edukacji szkolnej.

Profesor Teresa Bauman była promotorem mojej pracy doktorskiej. Łączył nas podobny temperament, upór, konsekwencja i dążenie do zmiany w relacjach

instytucjonalnych, szczególnie w odniesieniu do możliwości uczenia się. Obie byłyśmy miłośniczkami gotowania. Miałyśmy dobry, oparty na partnerskiej relacji, kontakt „mistrz - uczeń”. Dzięki temu z powodzeniem 3 kwietnia 2013 roku sfinalizowałyśmy nasz projekt doktorski.

To, co szczególnie wyróżniało Teresę Bauman, to ogromna wrażliwość na młodych badaczy. Była osobą otwartą, zawsze gotową do rozmowy i pomocy. Wspierała mnie w moich zmaganiach, jednocześnie nie narzucając swojego zdania. Bezpośrednio i szczerze mówiła, co myśli. Była świetnym opiekunem naukowym. Jako promotor dawała wolną rękę w dysponowaniu czasem, dyscyplinowała w sposób nienachalny, delikatny. Zawsze jednak zapewniała o swojej chęci pomocy. Dostępna, gdy tylko była potrzebna. Była i czekała. Spotkanie z Nią było zawsze ogromnym wydarzeniem, w czasie którego odbywał się niezwykle inspirujący i transformujący uczestników dialog. Dyskusja o „własnej robocie” była początkiem czegoś nowego, uruchamiała inne obszary myślowe, dekonstruowała sposób widzenia, z jakim przystąpiło się do tego spotkania.

Nasza ostatnia rozmowa naukowa, dotyczyła etnografii w odniesieniu do zrealizowanego przeze mnie projektu doktorskiego. Przedmiotem tej rozmowy były trudności w realizacji tychże badań. Wówczas na Jej prośbę zadeklarowałam, iż przygotuję dłuższą wypowiedź na temat ograniczeń i przeszkód w przeprowadzaniu etnografii w odniesieniu do własnych badań. Z Profesorem Teresą Bauman przeprowadziłyśmy wiele rozmów na temat realizacji moich badań w czasie ich trwania, wielokrotnie rozstrzygałyśmy trudne kwestie. Podczas tejże ostatniej rozmowy, skupiałyśmy się na formułowaniu wskazań, które miałyby znaczenie dla kolejnych badań realizowanych tą metodą. Profesor Bauman podkreślała wówczas, iż powstaje niewiele tekstów pokazujących trudności w realizacji badań, tymczasem ich wartość jest nieoceniona, gdyż pozwalają kolejnym badaczom uniknąć błędów. Z tym zamysłem również powstał jej tekst o błędach i omyłkach w pracach magisterskich. Autorka podkreślała tam, iż zwraca uwagę „początkujących badaczy na kilka newralgicznych punktów przy tworzeniu projektu badania empirycznego, aby ustrzec ich przed popełnianiem błędów, których przy pewnym wysiłku poznawczym da się uniknąć”¹.

¹ T. Bauman, *Błędy i omyłki (pomyłki) w pracach magisterskich*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2(10), s. 123.

O byciu w badaniu

Konstruując tę wypowiedź kieruję się przede wszystkim zamiarem przedstawienia meandrów badań etnograficznych, opatrzonych refleksją krytyka-uczestnika, którego celem jest „ulepszenie lub choćby zrozumienie jakiegoś fragmentu rzeczywistości”¹. Mam świadomość tego, iż patrzę na tę kwestię będąc związana emocjonalnie z danym tematem, jednak przyjmuję założenie, że możliwość bycia krytykiem-uczestnikiem sprawia, iż „widzi się więcej relacji, zależności, uwarunkowań, dostrzega się większe skomplikowanie, czego nie jest w stanie zauważyć zewnętrzny obserwator”².

Niniejszym spełniam obietnicę w miejscu, które w moim odczuciu idealnie do tego zobowiązania pasuje.

Opisywane przeze mnie trudności w realizacji badań etnograficznych odniosę do własnych badań, które przeprowadziłam w jednej z trójmiejskich szkół średnich³. Celem moich badań było opisanie postrzegania sytuacji konfliktowych przez uczestników tych konfliktów, ich przyczyn, przebiegu, rodzajów i sposobów rozwiązywania. Problem badawczy brzmiał: Jak uczestnicy rzeczywistości szkolnej postrzegają i doświadczają sytuacji konfliktowych? W tym celu zastosowałam metodę etnograficzną.

Ireneusz Kawecki etnografią nazywa badanie ludzkiego zachowania w naturalnych okolicznościach. Są to badania skoncentrowane na pojedynczym układzie lub grupie w małej skali⁴. Wybrałam ten rodzaj badań, gdyż istotne było dla mnie opisanie grupy (jej kultury, stylu życia, zachowań, wzorów) i spojrzenie na całość relacji „szkoła – społeczeństwo” w naturalnym środowisku. Adekwatna była do tego celu etnografia, gdyż - jak zauważa Monika Kostera - „etnografia jest metodologią służącą temu, by zobaczyć to, co na co dzień niewidoczne, choć najbliższe człowiekowi”⁵. W przypadku tej metody „etnograf nie posługuje się (...) żadnym zewnętrznym narzędziem, lecz swoją własną osobą”⁶.

¹ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 205.

² Tamże, s. 203.

³ Całość badań została przedstawiona w książce: K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.

⁴ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

⁵ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa 2003, s.39.

⁶ Tamże, s. 39.

Rozpoczynając pracę w szkole, nie miałam skonkretyzowanych planów badawczych. Dopiero po kilku miesiącach pracy zdecydowałam, iż przedmiotem mojego zainteresowania będzie konflikt w tym właśnie miejscu. Badania zostały przeprowadzone w dwóch fazach. Były one związane z moją rolą w badanej szkole. Pierwsza faza badań trwająca 10 miesięcy (czas zatrudnienia w szkole od września do czerwca) sytuowała mnie jako badacza w roli uczestnika badanej rzeczywistości. Pracowałam wówczas w szkole jako pedagog szkolny. Był to niejawnny etap badań, podczas którego prowadziłam obserwację uczestniczącą, szczegółowo zapisywałam wszelkie spostrzeżenia dotyczące konfliktu z wydarzeń szkolnych i swojej pracy jako pedagoga szkolnego. Na koniec roku szkolnego, czyli u schyłku realizacji pierwszej fazy badań, zdałam sobie sprawę, iż uzyskany materiał nie jest wystarczający. Zaplanowałam wówczas, iż w nowym roku szkolnym zastosuję drugą metodę zbierania danych - wywiad narracyjny, który miał uzupełnić i zgłębić ujawniające się w obserwacji kwestie dotyczące konfliktu. W związku z tym, iż w kolejnym roku szkolnym nie zostałam zatrudniona w szkole, byłam badaczem, który zna rzeczywistość szkolną, ale nie jest jej uczestnikiem. Określiłam ten etap jako drugą fazę badań trwającą kilka miesięcy.

W przeprowadzonych badaniach etnograficznych zastosowałam kilka sposobów zbierania danych. Zasadniczą była obserwacja uczestnicząca. Notatki z obserwacji uzupełniłam o swoje interpretacje, które zapisywałam na bieżąco w dzienniku badacza. W związku ze specyfiką mojej pracy w badanej społeczności (pedagog szkolny), prowadziłam również dziennik wykonywanych czynności (dziennik pracy psychologa i pedagoga szkolnego). Podstawą analizy były również kopie dokumentów, pism, sprawozdań i zaświadczeń, które sporządzali pracownicy gabinetu psychologiczno-pedagogicznego w szkole, Statut Szkoły, Szkolny Program Wychowawczy, Ustawa o Systemie Oświaty. Poza tym w materiale piśmiennym będącym wytworem społeczności szkolnej znajdowały się sprawozdania z pracy gabinetu psychologiczno-pedagogicznego oraz sprawozdanie z wizytacji komisji do spraw sprawdzania poziomu bezpieczeństwa w szkole.

W ramach drugiego etapu badań zastosowałam wywiad narracyjny ekspercki, który - jak stwierdza Teresa Bauman - pozwala dowiedzieć się czegoś od osób, traktowanych przez badacza jako specjalistów w danej dziedzinie¹. Wywiady

¹ T. Pilch T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 329.

zostały przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli, których potraktowałam jako znawców/informatorów w zakresie interesującej mnie problematyki konfliktu w szkole.

W efekcie zebrany materiał pozwolił mi odpowiedzieć na pytania:

- Jakie interesy grupowe i jednostkowe ujawniają się na arenie życia szkolnego?
- Jakiego rodzaju konflikty występują w szkole, jak konflikt rozwija się w szkole?
- W jaki sposób szkoła radzi sobie z konfliktem w szkole, z byciem w konflikcie?
- W jakim stopniu relacje z władzą w szkole generują konflikty i co stanowi kontekst konfliktu w szkole i poza nią?

Przeprowadzając badania etnograficzne w szkole, napotkałam kilka istotnych trudności w ich realizacji. Omówię je kolejno. Struktura prezentowanych trudności jest powiązana z logiką mojego działania badawczego: postępowanie od uzyskiwania dostępu do terenu, przez trudności związane z byciem w terenie oraz z realizacją metodologii etnograficznej, do ograniczeń w analizie i interpretacji materiału empirycznego oraz problematyzacją siebie jako badacza. Niemożliwym było ścisłe rozdzielenie omawianych trudności, wiele wątków się przeplata, a pewne kwestie pojawiają się kilkakrotnie w różnych omawianych obszarach.

Wchodzenie w teren

Przez kilka pierwszych lat swojej pracy jako nauczyciela akademickiego poszukiwałam problemu badawczego swojej rozprawy doktorskiej i tym samym obszaru, jakim chciałam się zająć eksploracyjnie. Odczuwałam brak praktyki pedagogicznej, która pomogłaby mi rozbudzić ciekawość poznawczą i badawczą. Co więcej, znając trudności moich kolegów związane z dotarciem do grupy badanej, z dojściem do „prawdziwych” uczniów, nauczycieli i rzeczywistych relacji, postanowiłam za radą Teresy Bauman zacząć tę drogę zupełnie inaczej. Zdecydowałam się na pracę w szkole. Przede wszystkim byłam przekonana, że praktyka tego typu będzie korzystna dla mojej dalszej pracy zawodowej. Uznałam więc, że nawet jeśli zatrudnienie w szkole nie pomoże mi określić się badawczo, to przynajmniej da mi doświadczenie, którego nie miałam (znałam szkołę jedynie z doświadczeń w roli ucznia, opowieści i książek akademickich). Moje poszukiwania zaowocowały podjęciem pracy na stanowisku pedagoga szkolnego oraz wychowawcy w internacie w jednej ze szkół średnich w Trójmieście.

Wchodzenie w społeczność nie było łatwe. Wiele tygodni byłam obca dla nauczycieli, uczniów i dyrekcji. Jednocześnie wymagano ode mnie umiejętności, których nie miałam. Te deficyty stały się dla mnie znaczące na początku mojego bycia w szkole. Chciałam dowiedzieć się czegoś więcej o tym, jak działa szkoła, próbowałam rozmawiać z nauczycielami. O wielu rzeczach opowiadał mi psycholog szkolny i pomagał mi nawiązywać relacje z innymi nauczycielami. Psycholog był w pewnym sensie moim *opiekunem*¹, który wprowadził mnie w społeczność i pomógł budować sieci powiązań z innymi osobami w szkole.

Z grupą młodych nauczycieli nawiązywanie kontaktów było dość łatwe, z nauczycielami z długim stażem - znacznie trudniejsze. Wielu z nich, do końca mojej pracy, nie chciało ze mną rozmawiać. Byłam osobą nową, niedoświadczoną, nie mieli do mnie zaufania. Sprzyjające w budowaniu relacji były imprezy dla nauczycieli (np. ta z okazji Dnia Nauczyciela) oraz spotkania wybranej grupy osób po zajęciach szkolnych. O wielu kwestiach szkolnych dowiadywałam się więc w warunkach zakulisowych. Pomocą dla mnie okazał się *opiekun*. Wiem, że był on niezbędny w celu uzyskania dostępu do osób, jednak nie pozostał on bez wpływu na moje badania. M. Hammersley i P. Atkinson podkreślają: „Jednak nawet ci najbardziej życzliwi i chętni do współpracy ‘opiekunowie’ będą mieli wpływ na kształt i przebieg badań. Antropolog zawsze w jakimś stopniu zostaje wciągnięty w istniejące w danym środowisku stosunki przyjaźni, wrogości, w podziały wzdłuż granic terytorialnych i innych. Jeśli badacz zda się na pomoc ze strony nieformalnego ‘opiekuna’, trudno mu się od niej uwolnić”².

Korzystanie z pomocy opiekuna sprawiło, iż moje wchodzenie w teren było odpowiednio ukierunkowane. Łatwo było mi funkcjonować w środowisku przy opiekunie, czyli w grupie młodych nauczycieli. Dość szybko zdałam sobie z tego sprawę i z obawy przed budowaniem niechęci u współpracowników podjęłam działania zmierzające do zaistnienia w pozostałych grupach nauczycieli. Choć nie uwolniłam się od opiekuna do końca, to jednak bardziej skupiłam się na własnej pracy niż grupie jego znajomych. Pomogły mi w tym zdarzenia ukazujące w moich oczach psychologa jako osobę stronnictwą, mającą swoich ulubieńców.

Moje bycie w szkole - dopóki nie wiedziałam, co badam - koncentrowało się na poznawaniu środowiska. Od momentu ustalenia przedmiotu badań, stało się

¹ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 70.

² Tamże, s. 84.

badaniem terenowym, było etnografią. W badaniach etnograficznych wyróżnia się kilka etapów.

Na pierwszym etapie istotne jest, aby uzyskać dostęp do grupy i wejść w nią. Co więcej, w naturalny sposób stać się członkiem społeczności (w przypadku moich badań było to kilka tygodni od momentu zatrudnienia w szkole).

Podczas drugiego etapu krystalizują się stosunki z ludźmi, badacz poznał na tyle osoby, że potrafi wybrać informatorów i prowadzi rozmowy. Konieczne jest tu zdobycie zaufania grupy. Zdaniem I. Kaweckiego, pod koniec tego etapu badacz prowadzi już tzw. *rozmowy ukierunkowane*¹. Ten etap badań obejmował moją kilkumiesięczną pracę w szkole.

Trzeci etap jest już momentem identyfikacji wzorów zachowań oraz wycofywania się z grupy. Na tym etapie badacz ma poczucie wystarczających materiałów z badań, konstruuje kategorie, tworzy raport z badań i powoli odchodzi z grupy². Okres bycia już poza szkołą, ale prowadzenia wywiadów narracyjnych był - moim zdaniem - właśnie tym etapem. Wówczas pracowałam już nad materiałem badawczym, krystalizowały się kategorie. Jednocześnie miałam poczucie uzyskiwania nasycenia materiałem, a przeprowadzenie wywiadów narracyjnych zbliżało mnie do końca zbierania danych i wiązało się z ostatecznym wycofaniem z grupy.

Ważne jest, aby nie tworzyć ze wskazanych etapów sztywnej struktury, gdyż „badania etnograficzne z definicji nie dają się standaryzować, toteż próby uszczegóławiania tego schematu i formalizowania jego części nie mają sensu. Każde badanie jest niepowtarzalną przygodą, której rezultat zależy tyleż od kwalifikacji metodologicznych badacza, ile od jego inteligencji społecznej i szczęśliwego przypadku”³. Mimo braku usilnych starań, aby te ramy stworzyć, kształtują się one w sposób naturalny. Zapewne każde badanie etnograficzne ma inny przebieg, ale wchodzenie w teren, bycie w nim, a następnie wycofywanie się, jest pewnym wzorem, który się powtarza.

¹ I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994, s. 65-66.

² Wskazane etapy pochodzą z książki: I. Kawecki, *Metoda etnograficzna...*, dz. cyt., s. 63-67.

³ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 85.

Problem etyczny: jawność badań

Po rozpoczęciu pracy w szkole, ale przed przystąpieniem do badań musiałam odpowiedzieć sobie na pytanie: czy informować dyrekcję oraz moich kolegów z pracy o realizowanych badaniach? Podjęłam decyzję połowiczną, mianowicie poinformowałam o części swoich badań, i nie od razu. Podobnie jak S. Holdaway planujący badania w policji¹, rozważyłam różne opcje (od pełnej jawności, przez częściowe ukrycie po obserwację uczestniczącą). Zdecydowałam się nie ujawniać swojej problematyki badawczej i działań związanych ze zbieraniem danych. Wchodząc w teren i zapoznając się ze społecznością nauczycieli, a jednocześnie widząc podziały grupowe i dostrzegając trudności z budowaniem zaufania, podjęłam decyzję, aby nie zdradzać moich zamiarów badawczych. Wiedziałam już co nieco o nauczycielach i ich niechęci do przyznania się do błędu. Poznałam także ich postrzeganie konfliktów jako zjawisk szkodliwych i destrukcyjnych. W takiej sytuacji obawiałam się, że wystraszą się tematu lub/i nastawią negatywnie do przedmiotu rozmowy, kiedy powiem im, że chcę badać konflikt w szkole. Przynajmniej połowa nauczycieli wciąż traktowała mnie jak obcą osobę. Jak zauważają M. Hammersley, P. Atkinson, „jeżeli ktoś nie jest w stanie od samego początku wzbudzić zaufania i nawiązać osobistych relacji, opartych na zaufaniu, wtedy dostęp zostanie najprawdopodobniej uniemożliwiony”². Takie obawy skłoniły mnie do decyzji o utajnieniu obszaru moich badań. Jednak autorzy stwierdzają dalej: „Taka sytuacja nie nastąpi, jeśli cele badacza będą ujawniane stopniowo, w miarę zdobywania zaufania członków wybranej grupy”³. Dlatego też, osobom ze społeczności szkolnej, które mi zaufały, stopniowo wyjawiałam swój zamiar: „Gdy ludzie uznają badacza za osobę, której można powierzyć informacje, wiedząc, że nie powtórzy ich innym członkom danej wspólnoty, a także potrafi zagwarantować anonimowość wypowiedzi przeznaczonych do opublikowania, wówczas mogą udzielić informacji, których kategorycznie odmówiliby nieznanemu osobie. Z tego powodu nie warto od samego początku starać się wnikać we wszystkie sfery życia. Korzystniej jest zostawić negocjacje dotyczące dostępu do

¹ S. Holdaway, „*An inside job*”: a case study of covert research on the police, [w:] H. Blumer (red.), 1982. Cytuję za: M. Hammersley, P. Atkinson, dz. cyt., s. 78.

² M. Hammersley, P. Atkinson, dz. cyt., s. 82.

³ Tamże.

bardziej drażliwych zagadnień do czasu, gdy uda się ugruntować pozycję badacza w danym środowisku¹.

Nie poinformowałam zatem społeczności, iż prowadzę obserwację uczestniczącą (pierwszy etap badań). Wielokrotnie, pod koniec tego etapu, przypominałam dyrekcji szkoły, iż takie badania zrealizuję, mając na myśli drugi etap moich badań, podczas którego planowałam przeprowadzić wywiady z nauczycielami i uczniami. Nauczyciele poznawali moją problematykę badawczą w momencie, gdy umawiałam się z nimi na wywiad. Chciałam, aby podejmowali decyzję o uczestnictwie w badaniach, znając ich przedmiot. Tak więc z drugiej części badań uczyniłam jawną kwestię.

Trudności utrzymania się w terenie i kontynuowania badań

Cały proces mojego projektowania badań podzieliłam na cztery fazy. Pierwszą z nich określiłam jako fazę poszukiwań. Jest to taki czas, w którym szukałam nie tylko obszaru swoich badań i swojego w nich miejsca, ale również pracy, która pomogłaby mi to osiągnąć.

Druga faza projektowania to faza nadziei, która towarzyszyła mi od pierwszego dnia pracy, a za którą kryła się potrzeba odnalezienia obszaru badawczego. Zaczynając badania, nie miałam ostatecznie sformułowanego problemu, ale w miarę dokładniejszego przyglądania się i zaangażowania w społeczność problem się wykrystalizował. Za radą M. Kostery problemu badawczego nie formułuje się na wstępie, ponieważ „podczas pracy terenowej problem może ulec zmianie, a obowiązkiem etnografa jest zawsze i przede wszystkim zachować wrażliwość na teren i bezwzględnie kierować się materiałem empirycznym”². Po kilku miesiącach wyklarował się problem badawczy, co wyraźnie ukierunkowało moją pracę. Zaczęłam wówczas z nieco innej perspektywy patrzeć na własne uwikłanie w konflikty szkolne. Do tej pory trochę mnie one niepokoiły, przeżywałam je osobiście jako pedagog. Kiedy konflikt potraktowałam jako przedmiot badań, zobaczyłam, iż warto mu się przyjrzeć z perspektywy badacza, a nie osoby uwikłanej w konflikt. Oczywiście nie zawsze dało się te

¹ Tamże.

² M. Kostera, dz. cyt., s. 59.

punkty widzenia rozdzielić, gdyż wielokrotnie sama byłam uczestnikiem konfliktów, które opisywałam.

Trzecią (faza badań niejawnych) określiłam tę, w której moje notatki były celowe i skupione na określonym wątku, co jednocześnie pomagało mi zaprojektować kolejną fazę badań. Okres ten trwał do końca roku szkolnego, w którym byłam zatrudniona na stanowisku pedagoga szkolnego. Wówczas prowadziłam własne badania w sposób niejawny, planując przeprowadzenie wywiadów.

Ostatnią fazą badań (w charakterze intruza) określiłam początek kolejnego roku szkolnego, w którym po różnych przejściach, udało mi się uzyskać zgodę na przeprowadzenie wywiadów w szkole. Poniżej przedstawiam szczegółowy rejestr tych zdarzeń. Była to faza, w której przeprowadzałam wywiady narracyjne. W tym czasie doświadczyłam żmudnego procesu uzyskiwania dostępu do badanych i dość trudnego bycia w szkole jako osoba prowadząca badania.

Po tym, jak się dowiedziałam, iż nie pracuję w kolejnym roku szkolnym, podjęłam działania zmierzające do realizacji wywiadów narracyjnych. Wszystkie zdarzenia temu towarzyszące i okoliczności oraz stosunek dyrekcji do mojej osoby były próbą pokazania mi, kto ma władzę w szkole. W związku z tym, iż już w niej nie pracowałam, dyrekcja szkoły wielokrotnie akcentowała, jak wiele straciłam, jak niewiele mam do powiedzenia. Dodatkowo utrudniano mi działania, wskazując wciąż na moje błędy, niewłaściwe zachowania. Wzywano mnie wielokrotnie na rozmowy-reprimendy pokazujące, że nie mam zbyt wielu praw w tej społeczności. Dyrekcja kontrolowała mnie na każdym kroku.

Poinformowałam dyrekcję szkoły o planowanych badaniach, przedstawiłam projekt badawczy, dyrekcja Instytutu Pedagogiki na moją prośbę skierowała pismo do dyrekcji szkoły, informując o celu badań i jednocześnie prosząc o zgodę na badania.

Reprezentant dyrekcji szkoły odsyłał mnie wielokrotnie przez okres dwóch miesięcy, wymieniając bezustannie braki w dostarczonych przeze mnie dokumentach, rzekomo niezbędnych, aby wyrazić zgodę. Po dwóch miesiącach zmagania, dyrekcja szkoły wyraziła zgodę na przeprowadzenie wywiadów z nauczycielami i uczniami. Ścisłe został określony mój grafik wizyt w szkole, miejsce, w którym mogę przeprowadzać wywiady oraz ilość godzin, w ciągu których mogę przebywać w szkole. Dyrekcja zabroniła mi ingerencji w pracę

nauczycieli i zażądała raportu z przeprowadzonych badań oraz wyczerpującej relacji na temat wyników przeprowadzonych rozmów.

Był to etap, podczas którego utwierdziłam się w przekonaniu, iż dobrą decyzją była ta o niejawnej obserwacji uczestniczącej na pierwszym etapie badań. Podejrzliwość w stosunku do prowadzonych przeze mnie badań miałyby miejsce również na pierwszym ich etapie. Myślę, że nie pozwolono by mi na przeprowadzenie tych badań w szkole. Czy moja decyzja, jak sugeruje Teresa Bauman, spowodowała, iż moje zachowanie można by określić jako wątpliwe moralnie?¹ Jej zdaniem, „przyzwolenie na obserwację ukrytą to wyraz pogardy badaczy dla środowisk poddawanych badaniu, skrytą pod kamuflażem fałszywej świadomości”². Nie mogę godzić się z tą opinią, która - moim zdaniem - znajduje uzasadnienie w przypadku badaczy świadomie wprowadzających badanych w błąd, wykorzystujących ich niewiedzę, by ocalić siebie, stosujących manipulację, by uzyskać wiarygodne dane. W moim poczuciu, taki rodzaj działań w moich badaniach nie zaistniał. Kierowała mną nie potrzeba ukrycia tożsamości, wykorzystania badanych, ale przede wszystkim potrzeba dogłębnego przyjrzenia się kwestii konfliktu, która - według mnie - nie byłaby możliwa do takiej penetracji, gdybym ujawniła zamiar badawczy. Być może, był to - jak stwierdza Teresa Bauman - świadomy wybór łatwiejszej drogi³, to jednak uznaję, iż w tym miejscu uzasadniony.

Warunki udanych badań etnograficznych - czy zostały spełnione?

Dać się prowadzić terenowi

Przede wszystkim warto skorzystać z rady E. Dunn i *dać się prowadzić terenowi*⁴. E. Dunn stwierdza: „najważniejsza lekcja, jakiej nauczyłam się dzięki etnografii, polega na tym, by umieć odrzucić przybliżenia wynikające ze stosowania ‘naukowych metod’ i pozwolić, by nieoczekiwane koleje losu doświadczane podczas

¹ T. Bauman, *O etyce w badaniach etnograficznych (na tle książki Martyn Hammersley, Paul Atkinson, Metody badań terenowych, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka, przekład Sławomir Dymczyk, ss. 329), „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26), s. 168.*

² Tamże, s.167.

³ Tamże, s.168.

⁴ E. Dunn, *Slick salesmen and simple people. Negotiated capitalism in a privatized Polish firm*, [w:] M. Burawoy, K. Verdery (red.), *Uncertain transition. Ethnographies of change in the postsocialist world*, Lanham - Boulder - New York - Oxford 1999, s.125-150. Cytuję za: M. Kostera, dz. cyt., s. 43.

badan terenowych pomogły dokonać nowych spostrzeżeń o życiu społecznym”¹. Nie iść w teren z oczekiwaniami, założeniami ani nawet z problemem badawczym. Jestem przekonana, że właśnie wtedy widzi się najwięcej i doświadcza się najwięcej. Nie poszłam w teren z gotowym problemem badawczym i to było korzystne dla mojego obcowania z nową przestrzenią i nową społecznością. Dodatkowo, nie miałam wyrobionej opinii na temat szkoły, nie miałam również żadnych oczekiwań związanych z jej funkcjonowaniem. To spowodowało, iż kwestia oczekiwań i założeń badawczych została w moim przypadku zminimalizowana.

Zdolność zdziwienia

Drugą ważną zasadą jest zdolność zdziwienia. Jeśli wszystko w społeczności jest oczywiste i nastawienie badacza wiąże się ze znudzeniem i biernością, niewiele uda się tam zobaczyć. Z całą pewnością pomaga temu nowy teren, nieznanym dotąd badaczowi. Zetknięcie z terenem, który nie jest mu obcy, nie sprzyja ani zdziwieniu, ani dobremu poznaniu społeczności i przestrzeni. M. Kostera podkreśla, iż „lepiej udają się studia rzeczy, o których nie ma się pojęcia, właśnie dlatego, że łatwiej jest odrzucić wszelkie poglądy i wyobrażenia przed rozpoczęciem takich badań”². Rada ta, w odniesieniu do badań jakościowych, dotyczy również literatury: „lepiej nie czytać przed rozpoczęciem badań zbyt dużo literatury poświęconej tematowi, który pragnie się uczynić przedmiotem swoich badań”³. Owa zdolność zdziwienia w tym przypadku miała czynniki zakłócające. Stanowiły je przede wszystkim wymogi, co do pełnionej przeze mnie funkcji. Konieczność szybkiego rozwiązywania trudności w szkole powodowała, iż koncentrowałam się przede wszystkim na działaniu. Ciekawość badawcza była tutaj wielokrotnie tłumiona przez konieczność sprawnego rozwiązywania trudności. Za tym faktem podąża kolejna cecha dobrych badań etnograficznych – badanie swojego środowiska.

Badanie własnej grupy

Monika Kostera wskazuje na pewną dobrą zasadę antropologii kulturowej: „nigdy nie bada się własnej kultury”⁴. Społeczność, którą badałam, była

¹ Tamże.

² M. Kostera, dz. cyt., s. 63.

³ Tamże, s. 63.

⁴ Tamże, s. 64.

w pewnym sensie moją, jednak tylko z racji samego faktu zatrudnienia. Wszystko było w niej dla mnie nowe i do końca zaskakujące. Poza tym było to „miejsce styczności na krótko”. Jednak dostrzegłam tę trudność w realizacji badań. Konieczność wypełniania obowiązków na stanowisku, jakie objęłam, przyczyniła się z pewnością do niepełnej obserwacji funkcjonowania społeczności szkolnej.

Metodologia etnograficzna

Właściwa metodologia etnograficzna to kolejny ważny czynnik udanej etnografii. Według P. Prasad, taka metodologia obejmuje przede wszystkim gęsty opis, czyli opisanie i próbę zrozumienia znaczeń nadawanych w danej społeczności¹. Ponadto chodzi o zwracanie uwagi na kontekst i ujmowanie w nim badanych zjawisk, przy bezustannym wgłębianiu się w teren, który badacz próbuje dogłębnie poznać. Taki rodzaj działań daje charakterystyczne dla badań etnograficznych szczegółowe opowieści z terenu. One pokazują zjawiska z różnych punktów widzenia, gwarantujące prawdopodobieństwo opisu². W efekcie otrzymujemy wiedzę lokalną, która w ramach tych badań ma uprzywilejowany status - ma dla badacza etnografa większe znaczenie niż abstrakcyjne teorie. Jak dodaje Teresa Bauman, w tego typu badaniach „ważność wiedzy lokalnej zasadza się na tym, że jest to konkretne ‘czyjeś’ doświadczenie osadzone w określonym miejscu i czasie”³. Autorka podkreśla, że ten rodzaj wiedzy ma swoje ograniczenia związane z umiejscowieniem. „Badacz ma świadomość swojego umiejscowienia w kulturze, jego umiejscowienie wpływa bowiem na jego rozumienie i interpretację zjawisk”⁴.

Dostrzegłam również drugą trudność, na którą zwraca uwagę Teresa Bauman, a mianowicie szczegółowość. Oznacza ona, że jest to „wiedza budowana ze szczegółów, jednostkowych wizji siebie i świata”⁵. Kluczowe jest jednak to, iż w obliczu ograniczeń, o których pisze autorka, wiedza pochodząca z badań etnograficznych to wiedza lokalna, która wynika z badań „nierozdzielnie związanych z miejscem i czasem”⁶.

¹ P. Prasad, *Systems of Meaning: Ethnography as a methodology for the study of information technologies*, [w:] *Information and qualitative research*, red. A. S. Lee, J. Liebenau, J. I. DeGross, London 1997. Cytuję za: M. Kostera, dz. cyt., s. 101-118.

² Tamże.

³ T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmida, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 102.

⁴ Tamże, s.103.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

Anonimowość i zaufanie

Anonimowość i zaufanie to również warunki udanych badań etnograficznych. Z anonimowością dostrzegam pewien kłopot. Pojawia się obawa, że osoby opisywane i cytowane, mimo ukrycia płci i danych osobowych, będzie łatwo zidentyfikować osobom z wewnątrz społeczności. Oznacza to, iż w przypadku gdyby praca trafiła do członków społeczności, mógłby powstać konflikt między pracownikami a dyrekcją. Dokonałam jednak wszelkich starań, aby utrudnić jakąkolwiek identyfikację. W pracy doktorskiej oraz w przygotowanej później książce wprowadziłam rodzaj męski w wypowiedziach nauczycieli, szkołę określiłam jako jedną ze szkół średnich w Trójmieście. W całej analizie badań nie pojawiają się imiona, nazwiska, miejsce zamieszkania i miejsce pracy.

Źródła materiału badawczego - zniewolenie metodą obserwacyjną?¹

Istotą etnografii jest badanie życia codziennego określonej społeczności, które dokonuje się w towarzystwie/przy uczestnictwie badacza. Doświadczenia badaczy etnograficznych wskazują na różne możliwości realizowania tej metody badawczej.

W większości przypadków tego typu badań dominującym sposobem zbierania danych jest obserwacja. Współwystępują równocześnie inne, w związku z czym nie ma potrzeby odczuwania zniewolenia metodą obserwacyjną i dziennikiem badacza jako miejscem zapisu wszystkiego, co jest przedmiotem obserwacji. Beata Borowska-Beszta zwraca uwagę, że etnografia jest metodą, która ma rozliczne warianty realizacji. W związku z tym „etnografie będą różniły się od siebie, m.in. długością pobytu badacza w terenie, liczebnością próby celowej i kluczowych informatorów, technikami gromadzenia danych, które będą przeważały”². Przykładem interpretacyjnych badań etnograficznych są badania A. Nałaskowskiego³ z roku 1996, w których autor nie zastosował metody

¹ Ten wątek jest wynikiem mojego namysłu nad recenzjami pracy doktorskiej, w tym szczególnie nad źródłem danych empirycznych i ich znaczeniem w prezentowanych analizach. Jako badacz jestem świadoma potrzeby analizy zarówno notatek z obserwacji, jak i tych pochodzących z pozostałych źródeł zbierania danych.

² B. Borowska-Beszta, *Mity, rafa i realia etnografii w eksploracjach pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 137.

³ Tamże.

obserwacyjnej, a uzyskał obraz życia codziennego badanej społeczności drogą interpretacji wypowiedzi badanych. To, jak badacz decyduje się przeprowadzić swoje badania etnograficzne, jest w dużej mierze jego decyzją (mimo obowiązywania pewnej procedury badawczej), oczywiście przy zachowaniu określonych warunków prowadzenia badań.

Przykłady pedagogicznych badań etnograficznych wskazują, iż dziennik badacza nie musi (i często nie jest) podstawowym, czy też dominującym źródłem danych. Co więcej, materiał badawczy pochodzący z dziennika nie musi obejmować setek zapisanych stron. Przykładem są badania P. McLarena. Książka *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2007) uznawana jest niekiedy za etnografię wysokiej próby. Książka ta w dużej części składa się z opisu zdarzeń, w których autor bierze udział, pracując jako nauczyciel w jednej z kanadyjskich szkół podstawowych (Toronto). W owych opisach naprzemiennie znajdują się zarówno „tradycyjne” karty z pamiętnika, niektóre dłuższe w objętości, niektóre mające pięć linijek, czasem pojawia się wiersz ucznia, czasem krótka notka ucznia do nauczyciela (50 słów), a w innym miejscu streszczenie wywiadu/rozmowy z uczniem, nauczycielem lub rodzicem. Objętość tych danych jest bardzo zróżnicowana dlatego, że - zdaniem autora - gęsty opis¹ uzyskuje się w konsekwencji przeprowadzenia całego projektu, a nie w konkretnych opisach zdarzeń, czy streszczeniach wywiadów. W kontekście objętości warto dodać, że opublikowany w całości dziennik z czteroletniej pracy P. McLarena w tej szkole zajmuje w książce zaledwie 106 stron, co daje 25-28 stron notatek na rok! A mimo to praca P. McLarena bywa traktowana jako modelowa w kontekście etnografii krytycznej.

Uzyskane przeze mnie dane wzajemnie się uzupełniały i - jak sądzę - potwierdzały i uwiarygodniały. W tym miejscu można odwołać się do D. Kubinowskiego². Stwierdza on, że *credibility* (wiarygodność) jest częścią szerszego kryterium - *trustworthiness* (możność obdarzenia zaufaniem)³. *Credibility* oznacza, że badacz „zastosował wszelkie możliwe sposoby podniesienia wiarygodności stosowanych rozwiązań metodologicznych i uzyskiwanych

¹ Opis gęsty to termin użyty po raz pierwszy przez G. Ryle'a do opisu zjawisk odnoszącego się nie do prostej rejestracji zdarzeń (opis rzadki) i klasyfikacji faktów, ale do interpretowania sensu tych zjawisk. Koncepcję gęstego opisu rozwinął i opisał C. Geertz w eseju: *Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *Interpretacja kultur: wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 35-58.

² D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 303.

³ Tamże.

wyników”¹ i w tym sensie trudno mówić o tym, że jakaś metoda ma mieć przewagę. Tym samym stosowane różnorodne sposoby gromadzenia danych mają razem zapewniać wiarygodność wyników.

Nieco inaczej pisze o tym E. W. Eisner, który wskazał na zasadnicze źródła wyznaczników ewaluacji jakościowych projektów badawczych. Jest to między innymi potwierdzenie strukturalne, kiedy to wielorakie typy danych wskazują wzajemne powiązania i tym samym albo wspierają interpretacje badanych zjawisk albo im zaprzeczają². W przypadku moich badań dziennik stanowi rodzaj strukturalnego potwierdzenia wyników uzyskanych w wywiadzie.

Trudności realizacji badań - problem miejsca

W fazie pierwszej, kiedy rozpoczynamy wywiad, niezwykle ważna jest atmosfera i oswojenie się z badaczem z narratorem. Kluczowe staje się miejsce, które zachęca do opowiadania, nie stwarza dystansu i nie ogranicza pod względem czasowym. Początkowo próbowałam przeprowadzać swoje wywiady w szkole. Miejsce nie było sprzyjające, nauczyciele byli spięci, mówili bardzo powierzchownie o kwestiach poruszanych w wywiadzie, obawiali się, że w każdej chwili wejdzie do sali przedstawiciel dyrekcji. Tę obawę sygnalizowali werbalnie i niewerbalnie (np. stałe spoglądanie na drzwi) w trakcie wywiadu. Jednocześnie moja osoba jako badacza powodowała w szkole swoiste napięcie. Dyrekcja była zaniepokojona moimi działaniami, co skutkowało ciągłymi obserwacjami, wypytywaniem mnie oraz nauczycieli i uczniów. Wprowadziło to atmosferę podejrzeń, która znacząco odbiła się na postawie nauczycieli - albo nie chcieli ze mną rozmawiać, albo bali się cokolwiek powiedzieć szczerze. Rozmowy wówczas były krótkie, powierzchowne. Atmosfera, przestrzeń prowadzonych badań znacząco wpłynęła na otwartość w wypowiedzaniu się i jakość udzielanych informacji. Postanowiłam więc zapraszać nauczycieli na kawę, w spokojne miejsce poza szkołą.

Badania przeprowadzone w szkole wśród nauczycieli pokazały, iż panuje tam atmosfera napięcia, podejrzliwości, skrępowania i ciągłej kontroli. Tymczasem atmosfera wywiadu powinna być sprzyjająca opowieści: „Kiedy się więc opowiada? Nieco trywialne wyjaśnienie odnosi się do faktu, iż w codzienności

¹ Tamże.

² E. W. Eisner, *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Upper Saddle River – Columbus 1998. Cytuję za: D. Kubinowski, dz. cyt., s. 305.

opowiadanie wymaga określonych ram interakcyjnych. Nie potrafimy opowiadać w pierwszej lepszej sytuacji. Na przykład okoliczności 'formalne', jak zabiegi profesjonalne, konfrontacje urzędowe, przesłuchania itd., nie nadają się za bardzo jako 'ramy opowieści'. *Opowiadanie wymaga minimum przyjaznej, zaufanej, a nawet intymnej atmosfery*¹.

Dobór nauczycieli wynikał z ich gotowości do rozmowy ze mną, tzn. w badaniu uczestniczył każdy nauczyciel, który wyraził zgodę. Swoją chęć wyrażali głównie nauczyciele, którzy byli w opozycji do dyrekcji i głównie byli to młodzi reprezentanci kadry pedagogicznej. To zdecydowało o nasilonym krytykowaniu szkoły przy opisywaniu jej funkcjonowania. Przeprowadziłam również wywiady w grupie samej dyrekcji i osób znajdujących się po jej stronie oraz nauczycieli neutralnych. Byli oni jednak w mniejszości. Nie chcieli opuszczać szkoły i wywiady z nimi odbyły się w szkole - zwykle w ich gabinetach. Łącznie przeprowadziłam 18 wywiadów z nauczycielami.

Problem z otwartością nie wystąpił w przypadku uczniów. Nie byli skrupowani, chętnie brali udział w rozmowach i opowiadali o tym, jak postrzegają rzeczywistość szkolną. Jako badacz nie zauważyłam strachu, czy też innych barier w mówieniu o tym, co dzieje się w szkole. Poza tym, z uczniami byłoby trudno spotkać się poza szkołą. Stąd badania postanowiłam przeprowadzić w szkole. W związku z dużą liczbą klas i uczniów oraz wydzielonym czasem w szkole, postanowiłam dokonać pewnego ograniczenia w doborze uczniów do wywiadów. Zdecydowałam, iż wybiorę trzech uczniów z każdej klasy (w przypadku klasy podzielonej z uwagi na konflikt z wychowawcą, było sześcioro uczniów - po trzech z każdej z obu stron). Do tego przeprowadziłam kilka wywiadów z uczniami, którzy zdążyli ukończyć tę szkołę, a miałam z nimi kontakt, gdyż uczestniczyli w zajęciach szkół policealnych. Łącznie przeprowadziłam 56 wywiadów z uczniami.

Pełne uczestnictwo a status uzyskiwanych danych

Pełne uczestnictwo jest z jednej strony najbardziej korzystną strategią postępowania badawczego, ponieważ daje możliwość zobaczenia rzeczywistości taką, jaka jest. „Pełne uczestnictwo” może się wydać bardzo atrakcyjną formą prowadzenia badań. Identyfikacja z badanym otoczeniem i zagłębienie się w nim,

¹ P. Alheit, *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 2000, nr 2(18).

zdaje się gwarantować bezpieczeństwo: umożliwia podróże incognito, zdobycie wiedzy dostępnej dla członków grupy i pozwala uniknąć kłopotów związanych z negocjowaniem dostępu¹.

Z drugiej jednak strony, pełne uczestnictwo niesie ze sobą ryzyko zanurzenia się w społeczności, zgubieniem świeżości i zmysłu badacza, na rzecz codziennej pracy. Budowanie relacji i przyjaźnie również usypiają czujność. Poza tym rejestr odnotowanych zdarzeń pozostanie zawsze subiektywny, obarczony osobistymi doświadczeniami badacza. Moja osobista niezgoda na różne praktyki, których sama stałam się ofiarą, towarzyszyła mi przez większość mojej pracy w szkole. Generowała tym samym moje działania, które stały się przedmiotem moich badań. Jeśli więc badacz sam jest dla siebie również obiektem do badania, trudno tu o obiektywizm.

B. Borowska-Beszta pisze o micie niesprzeczności roli w kontekście badań etnograficznych: „Etnografia jako badanie, mimo że niezwykle interesujące, jest frustrującą metodą dla badacza, stawiającą go często wobec sprzeczności w terenie”. Ta sprzeczność - zdaniem autorki - „polega na trudności i niekiedy awykonności jednoczesnej realizacji pogłębionego rozumienia emicznego oraz zachowania pozycji marginalizacji (etic)”. W badaniach etnograficznych badacz dostosowuje się do środowiska, które bada. Patrząc na kwestię pełnego uczestnictwa z innej perspektywy, badacze dostrzegają problem jej braku. Wskazują, iż realizacja badań etnograficznych to nic innego, jak stosowanie badań deskryptywnych². Ale bywa, że „w praktyce pedagodzy realizujący badania przy zastosowaniu obserwacji uczestniczącej ograniczają, niestety, tak pojmowane studia do fizycznej obecności na polu badawczym. (...) Badacz z zewnątrz rzadko staje się w pełni autentycznym i zaangażowanym uczestnikiem danego miejsca”³.

W moim przypadku realizacja badań metodą etnograficzną podyktowała zbieranie danych przy pełnym uczestnictwie w życiu społeczności. Notatki z obserwacji uczestniczącej stanowiły materiał składający się zarówno z dokładnych zapisów zaobserwowanych zachowań, zdarzeń, zjawisk, ale też ich interpretacji oraz uogólnienia relacji ze zdarzeń (w sytuacjach, kiedy nie było

¹ M. Hammersley, P. Atkinson, dz. cyt., s. 113.

² H. F. Wolcott, *Posturing in qualitative research*, [w:] *The Handbook of qualitative research in education*, red. M. D. LeCompte, J. Preissle, New York 1992. Cytuję za: B. Borowska-Beszta, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 136.

³ Tamże.

możliwe dosłowne relacjonowanie zdarzeń). Doświadczenia i interpretacje badacza, zapisane w dzienniku to też materiał badawczy. Były opisany przeze mnie wyrazem rozumienia przez nauczycieli swojej sytuacji zawodowej i społecznej. Stanowiły często interpretację tego, co w danym momencie zarówno dla nich, jak i dla mnie było obrazem kultury, w której funkcjonowaliśmy. Badacz w terenie „interpretuje to, co zaobserwuje, czego doświadczy lub usłyszy zapisując takie dane kulturowe w postaci notatek z terenu i świadomie lub nieświadomie pozwalając im usystematyzować się względem tableau struktur znaczeniowych w ramach swoich własnych wyobrażeń”¹.

W przypadku obserwacji uczestniczącej nie należy zapominać, iż jest ona zależna od roli badacza i jego doświadczenia. Co oznacza, iż nie jest ona bezstronna, ale uwikłana w jego interpretacje. Jak pisze Teresa Bauman, „narratorem w badaniach interpretatywnych jest zarówno badany [...], jak i badacz, wówczas gdy prowadzi obserwację na etapie zbierania materiałów badawczych, a także podczas opracowania, interpretacji i prezentacji danych”². Dla samego badacza badanie etnograficzne jest doświadczeniem nie tylko społeczności, ale również siebie samego. „Zatem etnograf występuje w procesie badawczym nie tylko jako rejestrator i interpretator zdarzeń, ale jest także środkiem poznania, który wykorzystuje własne doświadczenie jako warunek obserwacji. W tym kontekście obserwacja uczestnicząca staje się eksperymentem badacza z samym sobą”³.

Badacz w etnografii – formułowanie wniosków końcowych

Jako badacz i jednocześnie uczący się pedagog szkolny potraktowałam te badania jako proces uczenia się od społeczności. „Etnografia, podobnie jak każda nauka, jest rozmową między osobami, które wzajemnie od siebie się uczą i wzajemnie sobie w tym procesie pomagają”⁴. Zdaję sobie sprawę, że moje wnioski z badań są w dużej mierze oparte o osobiste relacje i doświadczenia związane z pracą, jaką wykonywałam w szkole i stanowiskiem, które zajmowałam. Myślę

¹ M. Rosen, *Coming to terms with the field. Understanding and doing organizational ethnography*, „Journal of Management Studies” 1991, vol. 28, nr 1. Cytuję za: M. Kostera, dz. cyt., s. 44.

² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych...*, dz. cyt., s. 100.

³ E. Tonkin, *Participant observation*, [w:] *Ethnographic research. A guide to general conduct*, red. R. Ellen, London 1984, s. 221. Cytuję za: I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 73.

⁴ M. Kostera, dz. cyt., s. 50.

jednak, iż jest to nieuniknione. Wrażliwość na badaną społeczność i nowa sytuacja, w jakiej się znalazłam, sprzyjały uczeniu się w społeczności.

W formułowaniu wniosków z badań, znaczące, a jednocześnie trudne dla mnie było określenie siebie jako badacza, tzn. tego, jak samą siebie usytuowałam w szkolnej społeczności. A przecież ważne jest to, jak badacz widzi siebie w badaniu, swoją rolę i jak odzwierciedla siebie w tekście, który potem tworzy¹.

W prezentacji wyników badań niejednokrotnie pojawia się stwierdzenie, iż przez cały okres pracy byłam w konflikcie z dyrekcją szkoły. Zostało ono sformułowane po dokonanej analizie materiałów badawczych. Nie byłam już pracownikiem szkoły. Nie ukrywam, że wiele konfliktów uświadomiłam sobie po zakończonych badaniach. Nie jest to przejaw stronniczości i nastawienia, ale efekt przemyśleń i analiz. Byłam członkiem tej społeczności, nie było więc możliwości, aby wyeliminować własne doświadczenia jako pracownika tej szkoły. Dla samego badacza badanie etnograficzne jest doświadczaniem nie tylko społeczności, ale również siebie samego. E. Tonkin wskazuje, że „etnograf występuje w procesie badawczym nie tylko jako rejestrator i interpretator zdarzeń, ale jest także środkiem poznania, który wykorzystuje własne doświadczenie jako warunek obserwacji. W tym kontekście obserwacja uczestnicząca staje się eksperymentem badacza z samym sobą”².

Żałuję, że głos zwolenników dyrekcji i samej dyrekcji szkoły nie zabrzmiał w pracy, ich postrzeganie konfliktów mogłoby wnieść interesujący punkt widzenia w analizie społeczności szkolnej. Niestety, unikali odpowiedzi na pytania dotyczące konfliktu, zmieniali temat lub skupiali się na własnych dokonaniach w działalności szkoły. Ich wypowiedzi nie są w związku z tym cytowane, nie odnoszą się bowiem do żadnej z analizowanych przeze mnie kwestii.

Nasuwa się w tym miejscu kluczowe pytanie: czy permanentny konflikt z dyrekcją szkoły utrudnił mi prowadzenie badań oraz zbieranie danych, czy też była to okoliczność sprzyjająca zbieraniu materiałów i formułowaniu wniosków? Sądzę, że nie można odpowiedzieć jednoznacznie na to pytanie. Z jednej strony, dzięki konfliktowi z dyrekcją stałam się bardziej „wyczulona” na sytuacje konfliktowe. Udział w społeczności, w charakterze jej członka uznałam za najbardziej korzystną pozycję, z jakiej dokonuje się obserwacji. Z drugiej strony,

¹ Tamże, s. 53.

² E. Tonkin, dz. cyt., s. 221. Cytuję za: I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 73.

moje analizy wskazują, iż wiąże się to ze stronniczością, która kształtuje się w momencie utożsamiania się z funkcją, jaką się pełni. Z jednej strony więc taka sytuacja daje szansę przyjrzenia się społeczności w jej rzeczywistym funkcjonowaniu, z drugiej strony jest wyraźnie nacechowana emocjonalnie. Rozstrzygnięcie tej trudności ma zasadnicze znaczenie dla wniosków z badań. C. G. Christians, podejmujący zagadnienie etyczności w badaniach jakościowych, zwraca uwagę na to, że „badania zwiększają możliwe społeczne korzyści, pobudzając naszą zdolność do rozumowania i podejmowania przemyślanych decyzji. Proces badawczy jest intencjonalny - zaprojektowany jest ‘wspólnotowo’, co się zaś tyczy warstwy wykonawczej, ma ona charakter partycypacyjny. (...) Uczestnicy sami są forum, na którym mają wzajemnie wzbudzić ducha polis.”¹ Teresa Bauman dodaje, iż nauki praktyczne (a zatem również pedagogika) nie są wyłącznie receptą na działanie w konkretnej sytuacji, bo człowiek spotyka się z licznymi trudnościami, z którymi musi sobie poradzić. „Ponieważ nie ma przepisów wskazujących, jak postępować w sytuacjach wyboru i dylematu, to do pojedynczej jednostki należeć będzie rozstrzygnięcie, który sposób postępowania wybrać; musi więc być zdolna do rozsądzania i decydowania o zastosowanej strategii działania”².

Podsumowanie

Badania etnograficzne dostarczają wiedzy lokalnej, która ściśle związana jest z badaczem, kontekstem, miejscem i czasem, w którym odbywa się badanie. W tym otoczeniu dokonuje się subiektywnego opisu badanego zjawiska i dokonuje się indywidualnych wyborów związanych ze sposobem zbierania danych, harmonogramem i określeniem miejsca samego siebie. Do tego dochodzą niespodziewane zdarzenia bezpośrednio z terenu. Problemy etyczne pojawiające się przed i w czasie badania wymagają rozstrzygnięcia, co jest kolejną trudnością w przeprowadzaniu badań etnograficznych. „Badacz jakościowy powinien być

¹ C. G. Christians, *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 228.

² T. Bauman, *Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutorański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 136-137.

raczej przygotowany na stałe pojawianie się dylematów etycznych”¹. Przy tym, badacz musi nieustannie problematyzować siebie i radzić sobie ze sprzecznościami ról, jakie pełni w badanej społeczności.

Wiedza o trudnościach realizacji badań, ograniczeniach zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych, jest wyrazem świadomości metodologicznej. Służy ona „zdawaniu sobie i innym sprawy z własnych poczynań w celu doskonalenia warsztatu badawczego, a także w celu rozwijania i doskonalenia metodologii”². Oczywiście nabycie „w trakcie samodzielnego uczenia się kompetencji badawczych jest niezbędne do przeprowadzenia poprawnego badania”³, pozwala unikać błędów i realizować badanie w sposób prawidłowy. Jednak czymś szczególnie ważnym, pozwalającym na refleksyjne odniesienie się do rzeczywistości badanej, badanych i samego siebie, jest świadomość metodologiczna. Ona, „przez swoją zdolność do introspekcji lokuje badacza jakby w podwójnej refleksyjności: tej dotyczącej przedmiotu badania i tej odnoszącej się do siebie samej. Przejawia się więc w refleksji nad badaniem, a także autorefleksji nad własnym myśleniem o badaniu. W przypadku prowadzenia badań interpretacyjnych ta zdolność wydaje się szczególnie ważna, ponieważ badacz rozumie i akceptuje swoją ingerencję w badanie przez dokonywanie interpretacji i reinterpretacji wszystkiego, co widzi, słyszy, czyta i odczuwa, przez dokonywanie wyborów”⁴. Mając tę świadomość, dobrze jest - zgodnie z postawą Teresy Bauman - mieć odwagę o niej mówić i pisać.

Bibliografia

Alheit P., *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2000, nr 2 (18).

Bauman T., *Badacz jako krytyk*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

¹ A. Pitman, J. Maxwell, *Applications of qualitative and ethnographic research*, [w:] *The Handbook of qualitative research in education*, red. M. D. LeCompte, J. Preissle, New York 1992. Cytuję za: B. Borowska-Beszta, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne...*, dz. cyt., s. 153.

² T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 97.

³ Tamże, s. 96.

⁴ Tamże, s. 96-97.

- Bauman T., *Błędy i omyłki (pomyłki) w pracach magisterskich*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2(10).
- Bauman T., *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Bauman T., *O etyce w badaniach etnograficznych (na tle książki Martyn Hammersley, Paul Atkinson, Metody badań terenowych, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka, przekład Sławomir Dymczyk, ss. 329)*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26).
- Bauman T., *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Borowska-Beszta B., *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) - szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Borowska-Beszta B., *Mity, rafy i realia etnografii w eksploracjach pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Geertz C., *Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, [w:] Idem, *Interpretacja kultur: wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996
- Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa 2003.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Wajszczyk K., *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.