http://dx.doi.org/10.18778/7969-485-3

WPROWADZENIE DO EPISTEMOLOGII PRACY SPOŁECZNEJ

INTRODUCTION TO THE EPISTEMOLOGY OF SOCIAL WORK

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Arkadiusz Żukiewicz

WPROWADZENIE DO EPISTEMOLOGII PRACY SPOŁECZNEJ

Odniesienia do społeczno-pedagogicznej perspektywy poznania pracy społecznej

INTRODUCTION TO THE EPISTEMOLOGY OF SOCIAL WORK

References to the socio-pedagogical perspective of social work cognition

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2015

Arkadiusz Żukiewicz – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI
Zbigniew Marek, *Anna Michalska*

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Joanna Balcerak

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI
Stämpfli Polska Sp. z o.o.
Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Shutterstock.com

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.06769.14.0.M

Ark. wyd. 16,5; ark. druk. 13,875

ISBN 978-83-7969-485-3 (wersja papierowa)

ISBN 978-83-7969-486-0 (wersja online)

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie / Introduction 7

Rozdział I. Epistemologiczne podstawy procesu poznania rzeczywistości pracy społecznej / Epistemological bases of the process of cognition while exploring the social work-related reality 13
1.1. Praca społeczna jako byt. Wprowadzenie ontologiczne do rozważań epistemologicznych / Social work as an entity. Introduction to ontological epistemological considerations 13
1.2. Istota epistemologii i jej miejsce w refleksji filozoficznej / The essence of epistemology and its place in the philosophical reflection 17
1.3. Metodologia w epistemologicznej refleksji o poznaniu. Konteksty badania rzeczywistości pracy społecznej / Methodology in epistemological reflection on cognition. Contexts of research on the reality of social work 30
1.4. Epistemologia pracy społecznej. W służbie poznania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego / Epistemology of social work. In the service of getting to know and processing the reality of human life 49

Rozdział II. Tradycje badań społeczno-pedagogicznych. Poszukiwanie obrazu rzeczywistości życia gromadnego i jego przemiany w nawiązaniu do koncepcji metodologicznej Heleny Radlińskiej / Traditions of socio-pedagogical research. Searching for the image depicting the reality of social life and its changes in relation to the methodological concepts of Helena Radlińska 61
2.1. Wybrane zagadnienia badań społeczno-pedagogicznych / Selected issues of socio-pedagogical research 61
2.2. Społeczno-pedagogiczna perspektywa metodyki poznawania i przetwarzania codzienności życia ludzkiego / Socio-pedagogical perspective of the methodology of getting to know and processing everyday human life 74
2.3. Konstruowanie społeczno-pedagogicznego obrazu rzeczywistości życia gromadnego dla jego przetwarzania / Constructing a socio-pedagogical image of the reality of social life for its processing… 95

Rozdział III. Metodologiczne orientacje badania pracy społecznej / Methodological orientations of social work research 109
3.1. Wprowadzenie do metodologii badań pracy społecznej / Introduction to social work resarch methodology 109
3.2. Orientacje badawcze w poznawaniu obszaru pracy społecznej / Research orientations in exploring the field of social work 123

A. Podejście ilościowe. Orientacja pozytywistyczna / Quantitative approach. Positivist orientation… 131
B. Podejście jakościowe. Orientacja humanistyczna (postpozytywistyczna) / Qualitative approach. Humanistic orientation (postpositivist) 136
C. Podejście zintegrowane (etapowe badanie-działanie). Orientacja trzeciej drogi / Integrated approach (phased research and action). Third way orientation 147
3.3. Etyczne konteksty badań w obszarze pracy społecznej / Ethical contexts of research in the area of social work 166

Podsumowanie. W stronę dalszego namysłu nad poznaniem i działaniem w obszarze pracy społecznej / Conclusions. Towards further reflection on cognition and action in the field of social work 179

Literatura i źródła wykorzystane / References and sources used 195

Introduction to the epistemology of social work. References to the socio-pedagogical perspective of social work cognition (Summary) 211

WPROWADZENIE

Oddawane Czytelnikowi opracowanie nie aspiruje do miana rozprawy filozoficznej, co mogłaby sugerować zastosowana w tytule kategoria epistemologia. Nie jest to także podręcznik metodologiczny. Moim zamiarem nie jest nawet tworzenie kompendium wiedzy z zakresu metodologii badań pedagogicznych, czy szerzej – społecznych. Służą temu opracowania znakomitych autorów, filozofów, metodologów, metodologów szczegółowych, którzy są niekwestionowanymi autorytetami w swej dziedzinie[1]. Celem tej publikacji jest prezentacja wprowadzająca do namysłu nad epistemologicznym wymiarem pracy społecznej. Nawiązuję tym samym do zapowiedzianej w pierwszym tomie zamierzonego tryptyku antologia pracy społecznej – książki *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej* (Żukiewicz 2009a).

Pierwsza wersja wprowadzenia do epistemologii pracy społecznej została przygotowana już w 2010 roku. Jednak z uwagi na trudności zdrowotne, a w ostatnim okresie zmiany zawodowe, jej ostateczna wersja doczekała się publikacji kilka lat później. Pozytywnym tego efektem jest uzupełnienie opracowania o zagadnienia, które w pierwszym tomie zostały uproszczone. Chodzi głównie o dokładne wyjaśnienie intencji odwołań do perspektywy filozoficznej i nadania pracy społecznej rangi bytu, który istnieje w przestrzeni rzeczywistości działalności społecznej[2]. Zagadnienia te stanowią treść pierwszego rozdziału, który jest tym samym wstępem merytorycznym do rozważań. Z założenia cała wypowiedź jest prowadzona z perspektywy pedagogiki społecznej, co odpowiada mojej afiliacji

---

[1] Przykładowymi pozycjami podnoszącymi zarysowaną tematykę są prace takich autorów, jak: Woleński 2000, 2001; Ajdukiewicz 2004; Chisholm 1994; Hetmański (red.) 2007; Motycka 2007; Gottfried 2007; Żurkowska 2006; Ferber 2008; Anzenbacher 2008; Palka 2003, 2006; Nowak 2007; Rychliński 2001; Pilch, Bauman 2001; Rubacha 2008; Rubacha (red.) 2008; Marynowicz-Hetka, Piekarski, Mierzyński (red.), 2001; Gnitecki 2006a, 2006b; Łobocki 2000; Podgórski 2007; Kwaśniewski (red.) 2006; Kulinowski, Nowak (red.) 2006; Hammersley, Atkinson 2000; Babbie 2008; Lisek-Michalska, Daniłowicz (red.) 2007; Silverman 2007, 2009; Oppenheim 2004; Kruger 2007; Hajduk 2007; Piekarski, Urbaniak-Zając, Szmidt (red.) 2010; Denzin, Lincoln (red.) 2009 i inni.

[2] Problematykę działalności społecznej w wymiarze teoretycznym oraz w odniesieniach do praktyki podejmowała w swej twórczości Helena Radlińska. Czyniła to z perspektywy pedagogiki społecznej (patrz: Radlińska 1961, s. 58 i nn., 377 i nn.).

dyscyplinarnej. Nawiązuję tu bezpośrednio do źródeł kreślonych piórem Heleny Radlińskiej, która jest dla mnie przykładem Mistrza spójnego w swych poglądach oraz działaniu, zarówno na poziomie aktywności akademickiej, jak i społecznej.

Bez wątpienia powrót do tradycji pracy społecznej oraz ukazanie jej źródła w twórczości naukowej autorów okresu międzywojennego może być odczytywane jako efekt badań historycznych i pozostających w przestrzeni analiz historycznych. Nic bardziej mylnego. Symboliczny powrót do przeszłości traktuję jako sposób na odkrywanie dorobku pionierów w celu dalszego rozwoju dyscypliny. Zasadność tak przyjętej strategii poszukiwań teoriotwórczych i metodycznych w zakresie działalności prowadzonej w obszarze pracy społecznej potwierdzają liczne przykłady braku znajomości korzeni dyscyplinarnych. Zauważa się to niekiedy zarówno wśród studentów, jak i przedstawicieli dyscypliny. Zjawisku temu towarzyszy niejednokrotnie wysoki poziom uznania dla dorobku zagranicznego, przy równoczesnym braku wiedzy o rodzimych osiągnięciach doktrynalnie spójnych z takimi koncepcjami jak mentoring, empoverment, coaching itp.

Podejmując problematykę epistemologicznego wymiaru pracy społecznej odnoszę się do społeczno-pedagogicznej tradycji działań poznawczych (badawczych). Jest to tym samym zaproszenie do dyskusji o poznaniu i poznawaniu codziennych spraw życia ludzkiego. Są one bowiem przedmiotem zainteresowania przedstawicieli środowisk akademickich, a także praktyków zaangażowanych w służbę społeczną. Szczególnym punktem zainteresowania jest obszar pracy społecznej, gdzie dokonuje się proces przetwarzania rzeczywistości życia codziennego. Wyjątkowość specyfiki tej przestrzeni zobowiązuje badaczy do głębokiego namysłu przed podjęciem jakichkolwiek działań ingerujących w życie, którego głównymi aktorami są ludzie. Hipokratesowska zasada *Primum non nocere* zdaje się tu szczególnym drogowskazem, o którym nie można zapominać na żadnym etapie planowania i bezpośredniej ingerencji w sprawy życia człowieka, rodziny, grupy, społeczności.

Jeśli mowa o badaniu naukowym, to naturalną konsekwencją jest odniesienie do zagadnień metodologicznych. W tym miejscu warto zasygnalizować, że metodologii nie ograniczam wyłącznie do sfery formalnej (zasady i procedury badań) i wykonawczej (postępowanie w toku procesu eksploracyjnego). Odwołuję się także do materialnej warstwy metodologii, której źródła są zakorzenione w refleksji filozoficznej, w tym teoriopoznawczej. Ostatnia z wskazanych warstw, niejednokrotnie pomijana w procesach badawczych, jest źródłem dającym badaczowi okazję do identyfikacji z badaną rzeczywistością. Ułatwia zrozumienie tej rzeczywistości i odkrywanie w niej tego, co specyficzne, typowe. Materialna warstwa metodologii rozszerza perspektywę badacza, zwiększa horyzont widzenia. Można inaczej powiedzieć, że pozwala widzieć szczególność wybranego wycinka rzeczywistości nie tylko w perspektywie w głąb. Wyzwala równolegle pokłady zwiększające wrażliwość badacza na związki występujące między badanym fragmentem rzeczywistości a szerszą przestrzenią świata, w którym wybrany wycinek

jest elementem powiązanym i współzależnym. Jest to swoisty bezpiecznik przed zawężaniem pola widzenia badawczego, co w przypadku nauk praktycznych ma szczególne znaczenie. Świadomość wielowymiarowości i złożoności poznawanego świata oraz zrozumienie istniejących zależności jest podstawą tworzenia teorii czy modeli, które w procesie aplikacji będą służyły poprawianiu rzeczywistości życia ludzkiego. Badania społeczne, które prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji dla praktyki są bowiem źródłem ustalania kierunków i sposobów działań praktycznych. Cecha ta oznacza wyjątkowej wagi zobowiązanie do odpowiedzialności i ostrożności. Chodzi o takie spożytkowanie sił ludzkich i zespołów materialnych, które przyniesie pożytki odczuwane w życiu osób, rodzin, grup społecznych czy całych społeczności.

Przybliżając się do zarysowania struktury, warto jeszcze raz wspomnieć, że jest to druga część tryptyku poświęconego pracy społecznej[3]. Pierwszy rozdział dotyczący epistemologicznych ustaleń z perspektywy dorobku i dyskursu filozoficznego został poprzedzony merytorycznym przypomnieniem ontologicznych zagadnień. Czynię to w zarysie, ponieważ główny wykład został zawarty w tomie pierwszym – *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej*... Uznałem, że jest to konieczne, gdyż nie każdy Czytelnik ma możliwość dotarcia do poprzedniej publikacji[4]. Stąd swoiste *résumé* dotyczące ontologicznego wymiaru pracy społecznej stanowi preludium do części, w której głos przeplatam ze stanowiskami reprezentantów filozofii, a szczególnie teoretyków poznania.

W kolejnym rozdziale uwagę koncentruję na zagadnieniu badań społecznych prowadzonych w obrębie pedagogiki społecznej. Tu nawiązuję do tradycji badań Heleny Radlińskiej i jej uczniów. Staram się oddać głos samej autorce programu badawczego zanurzonego w pedagogice społecznej, by przybliżyć się do sposobu myślenia i konstruowania rzeczywistości życia codziennego z perspektywy tej dyscypliny naukowej. Odniesienie do tradycji i korzeni pedagogiki społecznej w Polsce traktuję jako punkt wyjścia do dalszych poszukiwań i rozwoju metodologii badań społeczno-pedagogicznych. Nawiązuję przy tym do przykładu pracy społecznej, która jest wiodącym obszarem i zarazem przedmiotem mego zainteresowania. Warto tu przypomnieć, że również Helena Radlińska czyniła z pracy społecznej jeden z głównych filarów polskiej pedagogiki społecznej. Teorię pracy społecznej uznawała zaś za jedną z trzech kluczowych jej dziedzin (patrz: Radlińska 1961, s. 362).

---

[3] Planuję przygotowanie kolejnej części odnoszącej się do etycznego wymiaru pracy społecznej. Stąd zagadnienia etyczne są tu ujmowane w zakresie niezbędnym dla namysłu nad poznaniem pracy społecznej.

[4] Ponadto dyskusja, jaką wywołał w środowisku tom pierwszy tryptyku, uwrażliwiła mnie na potrzebę klarownego wyrażenia stanowiska dotyczącego pracy społecznej postrzeganej tu jako byt. Uwidoczniła się także konieczność nakreślenia dokładnej roli, jaką odgrywa filozoficzna perspektywa w podjętym rozważaniu. Szczególnie zaś chodzi o uwydatnienie źródeł filozoficznych wyznaczających kierunki oraz sposób rozumowania i przyjęte założenia. Są one bowiem swoistym tłem dla pedagogiczno-społecznej perspektywy prowadzonego namysłu.

W ostatnim z proponowanych rozdziałów przybliżam zagadnienia metodologiczne bezpośrednio związane z pracą społeczną. Uznając, że jest to byt relacyjny, istniejący w przestrzeni rzeczywistości nauk społecznych i humanistycznych zakładam, że podlega on poznaniu naukowemu. Ważne jest zatem, aby owo poznanie przebiegało w zgodzie z regułami zarówno rzemiosła badania naukowego, jak i etycznymi zasadami poznania. Przestrzeń pracy społecznej jest ściśle związana z rzeczywistością życia ludzkiego. Stąd kwestie etyki badań w polu pracy społecznej są tu eksponowane jako istotne i wymagają dokładnego omówienia. Każdy proces poznania społeczno-pedagogicznego jest ingerencją w obszar ludzkiego życia. Ważne jest zatem, aby udział badacza nie czynił szkód. Z kolei pożytki wynikające z realizacji projektów badawczych muszą być jednoznaczne zarówno dla poznania naukowego, jak i poprawy rzeczywistości życia i rozwoju społecznego. Tak perspektywę pedagogiki społecznej kreśliła Helena Radlińska.

Pedagogika społeczna to nauka praktyczna i zorientowana na służbę praktyce. Stąd badanie naukowe, które pozostaje w związku z wprowadzaniem czynników zmian w ludzkie życie musi służyć poprawie, nie zaś destabilizować czy wręcz destytuować człowieka w imię tzw. wyższych celów poznania naukowego. Idąc za przesłaniem Heleny Radlińskiej dotyczącym powinności pedagogiki społecznej względem służby ludziom utożsamiam się ze stanowiskiem, że poznanie naukowe ma przyczyniać się do ludzkiego rozwoju. Nie może to być proces zorientowany wyłącznie na zaliczanie kolejnych szczebli awansu zawodowego czy pomnażanie walorów określonego rodzaju kosztem uczestników badań. Przesłanki tego rodzaju czynią z badanych ludzi przedmioty poznania używane do celów eksploracyjnych. Wyłania się z tego proces instrumentalizacji relacji interpersonalnych, który prowadzi do dehumanizacji człowieka. Dotyka ona w konsekwencji zarówno badacza, jak i badanego. Podejście takie znacząco odbiega od przyjętej przeze mnie perspektywy humanistycznej, którą uważam za typową dla pedagogiki społecznej. Zaangażowanie w obszarze naukowym utożsamiam ze służebną rolą względem świata ludzkiego. Teoriotwórcza oraz badawcza aktywność jest w przyjętym przeze mnie założeniu tak powołaniem, jak i zobowiązaniem do aretologicznej odpowiedzi na potrzeby i możliwości życia codziennego. Czynienie dobra, które służy podnoszeniu jakości warunków życia i rozwoju człowieka, krzewienie kultury partnerstwa, szacunku dla godności osoby ludzkiej i jej podmiotowości traktuję jako naturalny komponent pedagogiki społecznej, której ramy wyznaczyła Helena Radlińska już w 1908 roku (por.: Radlińska 1908, s. 52–63).

W toku rozważań odwołuję się do wypowiedzi uznanych autorytetów. Znajdują się tu także cytaty wypowiedzi autorskich, które z jednej strony mają zobrazować bogactwo stanowisk i ich różnorodność, z drugiej zaś – inspirować Czytelnika do dalszych poszukiwań. Zakładam, być może zbyt optymistycznie, że oddanie głosu znawcom przedmiotu pobudzi wyobraźnię Odbiorcy i będzie impulsem do odkrywania wielości stanowisk oraz budowania własnego punktu

widzenia danej sprawy. Twórcze budowanie własnych poglądów jest w moim przekonaniu szczególnie ważnym etapem działania poznawczego prowadzonego w warunkach licznych szumów komunikacyjnych. Towarzyszą temu wielostronne przepływy informacji, generowane przez kanały o zróżnicowanych podstawach ideologicznych, doktrynalnych itp. Ważne zdaje się zatem, aby codzienne wybory były opierane na przesłankach merytorycznych oraz odpowiedzialności za konsekwencje będące ich efektem.

Uwaga natury technicznej dotyczy konstrukcji książki. Występują w niej powroty do zagadnień, które analizuję w różnych kontekstach. Zabieg ten jest celowy i świadomy. Chodzi o przedstawienie tej samej kwestii w kontekście różnorodnych, ale powiązanych ze sobą zagadnień. Ponadto w niektórych miejscach odwołuję się do własnych prac. Czynię to z jednoznaczną niechęcią. Jest to jednak odpowiedź na coraz powszechniejsze i moim zdaniem wielokrotnie przerysowane zarzuty autoplagiatu, kierowane do autorów publikacji naukowych.

Z nadzieją, że książka ta przybliży perspektywę badania przenikającego się z działaniem w przestrzeni służby społecznej, a szczególnie działalności dla dobra ludzkiego, adresuję ją do grona studentów przygotowujących się do aktywności w licznych profesjach społecznych. Być może publikacja ta będzie również skromnym zaproszeniem dla reprezentantów różnych dyscyplin naukowych do dyskusji o pracy społecznej, szczególnie o jej poznaniu. Dyskurs jest potrzebny i uzasadniony. Ważne jest bowiem, aby nad pracą społeczną namyślali się nie tylko pedagodzy społeczni, lecz także przedstawiciele innych dyscyplin, z filozofami włącznie. Jest ona bowiem szansą dla budowy jutra, które będzie lepsze od dzisiaj, które stworzy dobre warunki życia i rozwoju Człowieka będącego reprezentantem najważniejszego gatunku Naszego Globu.

Na koniec pragnę podziękować szanownym Recenzentom za uznanie i pomoc w nadaniu książce ostatecznego jej kształtu. Dziękuję także pani prof. Ewie Marynowicz-Hetce za wskazówki udzielone do pierwszej wersji tej publikacji z 2010 roku. W sposób szczególny pragnę także podziękować panu prof. Mieczysławowi Malewskiemu, któremu zawdzięczam gruntowne podstawy metodologiczne. Jako wykładowca zarówno na poziomie studiów magisterskich, jak i doktoranckich, był dla mnie Mistrzem i przewodnikiem po trudnym i wymagającym gruncie. Dziękuję również pani prof. Krystynie Ferenz, która zaprosiła mnie do pedagogiki i umożliwiła dyscyplinarny rozwój wprowadzając do rzeczywistości badań społecznych.

ROZDZIAŁ PIERWSZY

EPISTEMOLOGICZNE PODSTAWY PROCESU POZNANIA RZECZYWISTOŚCI PRACY SPOŁECZNEJ

1.1. Praca społeczna jako byt. Wprowadzenie ontologiczne do rozważań epistemologicznych

Kontynuacja rozważań poświęconych zagadnieniom podjętym we wcześniejszych pracach wywołuje każdorazowo napięcia związane z wyborem miejsca, od którego należy rozpocząć kolejną część. Sprawa dotyczy szczególnie kwestii związanych z projektami wydawniczymi, których poszczególne tomy są wydawane w odstępstwach kilkuletnich. Ma to związek z możliwością popełnienia z jednej strony zbyt dalekich uproszczeń, z drugiej zaś powtórzeń. Uproszczenia prowadzą nierzadko do nieporozumień na poziomie odbioru danej treści, zaś powtórzenia mogą czynić wrażenie autoplagiatu. Jedno i drugie działa na niekorzyść autora. Stąd im silniej rozwinięta jest wrażliwość poznawcza i zdolność antycypacji, tym większe napięcia towarzyszą procesowi tworzenia i kontynuacji prac pisarskich.

Po tak ogólnym wstępie pragnę wytłumaczyć się z niniejszego podrozdziału, który dla osób znających pierwszy tom antologii pracy społecznej (*Wprowadzenie do ontologii*...) może być mniej istotny, gdyż znają już moje stanowisko w sprawach tu poruszanych. Na obronę wybranej drogi związanej z minimalnym nawiązaniem do kwestii zawartych w poprzednim tomie wyjaśnię, że w pierwszej wersji tej książki problematyce ontologicznego wymiaru pracy społecznej poświęciłem cały rozdział. Było to swoiste podsumowanie i uzupełnienie zagadnień podnoszonych w tomie pierwszym. Ostatecznie jednak zdecydowałem się, aby w krótkim podrozdziale zarysować podstawowe ustalenia związane z pracą społeczną w jej ontologicznym odniesieniu. Czynię to szczególnie dla osób, które nie miały okazji zapoznać się z poprzednią książką wprowadzającą do podstawowych zagadnień pracy społecznej postrzeganej jako byt. Wyjaśnienie sposobu rozumienia pracy

społecznej jako bytu, który istnieje w rzeczywistości nauk społecznych i humanistycznych, a szczególnie w rzeczywistości pedagogiki społecznej traktuję więc jako niezbędne minimum. Jest ono moim zdaniem konieczne dla przybliżenia istoty zagadnień, których kontynuacja jest rozwijana w dalszych podrozdziałach i rozdziałach tej rozprawy. Podrozdział ten jest zatem swego rodzaju łącznikiem między tomami antologii i stanowi punkt wyjścia dla zagadnień wprowadzających w przestrzeń epistemologicznego namysłu nad pracą społeczną.

Podstawowa kategoria zamierzonej antologii – praca społeczna – jest traktowana jako byt. Konieczne jest tu jednak uzupełnienie, że dzieje się tak w nawiązaniu do ontologii relacji (Lipiec 1996, s. 17 i nn.). Przyjąłem bowiem, że skoro istnieje idea pracy społecznej, skoro jest jej zdefiniowana postać zawarta w społeczno-pedagogicznej literaturze przedmiotu (Radlińska 1961, s. 305, 354–355), to prawomocne będzie uznanie istnienia pracy społecznej jako bytu. Nie jest to jednak byt samoistny, ale istnieje on poprzez relacje z innymi bytami. Jest to zatem byt, którego podstawę istnienia stanowią relacje, w których pozostaje on (praca społeczna) z innymi bytami. Istnienie pracy społecznej uzasadnia uznanie jej jako bytu relacyjnego. Jest to zatem byt realny, zgodnie z rozumieniem wynikającym z opracowanej przez Arystotelesa filozofii pierwszej, nazwanej przez pierwszych jego uczniów mianem metafizyki (por.: Stróżewski 2004; Gutek 2007, s. 12 i nn.; Ajdukiewicz 1983, s. 101–102, 104). Metafizyka w początkowym okresie była rozumiana jako ta część rozważania filozoficznego, które ma charakter ogólny i jest swego rodzaju syntezą tego, co szczegółowe, czyli tego, co następuje po fizyce. Miało to silny związek z kolejnością wydawanych przez Arystotelesa dzieł. Autor ten pochodził z rodziny lekarskiej. Wyrastał w tradycji i duchu myślenia oraz postrzegania rzeczywistości w wymiarze realnym, przyrodniczym. Wstępując do Akademii Platona poznawał świat idei, którego konstytutywny element stanowiły byty idealne. Jednak występując w opozycji do swego mistrza zaznaczył, że bliższy jest mu realizm i korzystając ze zdobytej wiedzy oraz umiejętności myślenia idealnego, rozwijał swe poglądy w tradycji realizmu. Zaproponowane przez niego byty realne dzielą się na samoistne oraz niesamoistne. Substancja jest bytem samoistnym, natomiast byty niesamoistne potrzebują pozostawać w relacji z innymi bytami, aby zyskać cechę bytów realnych i zarazem istniejących (por.: Stróżewski 2004, s. 233–234; Gutek 2007, s. 39–41; Tatarkiewicz 1978, s. 104 i nn., 111).

Na gruncie przyjętych założeń ogólnych oraz odniesień do dorobku filozoficznego można stwierdzić, że praca społeczna jest bytem realnym. Istnieje ona poprzez relacje z innymi bytami. Są to byty istniejące w rzeczywistości pedagogicznej[1] oraz tej, którą symbolicznie określa się w antologii mianem rzeczywistości pozapeda-

[1] W przyjętym tu rozważaniu rzeczywistość pedagogiczną traktuję jako przestrzeń stanowiącą efekt aktywności pedagogicznej w obszarze nauki i praktyki. Są to zatem byty wygenerowane w toku działalności teoriotwórczej, metodologicznej (badawczej) oraz metodycznej (praktycznej), z którymi pedagodzy na szczeblu akademickim i w obszarach praktyki pedagogicznej pozostają w bezpośredniej relacji profesjonalnej. Szerzej patrz: Żukiewicz 2009a, s. 11.

gogicznej. Druga z wskazanych rzeczywistości jest znacznie szersza i obejmuje przestrzeń wypełnioną bytami wygenerowanymi i istniejącymi w rzeczywistości nauk społecznych, humanistycznych, ekonomicznych, prawnych, medycznych, tj. socjologii, psychologii, politologii, prawie, ekonomii, a także medycynie, zdrowiu publicznym, higienie itp. Do zbioru tego zalicza się również przestrzeń refleksji filozoficznej, która odnosi się do istoty działania oraz działalności. Szczególnie chodzi tu o te zagadnienia owej refleksji, które konstytuują działania ludzkie w wymiarze metarefleksji o rzeczywistości działalności społecznej.

Dla uzupełnienia kwestii związanych z przyjętą przeze mnie koncepcją ontologii warto dodać, że w późniejszym (poarystotelesowskim) okresie metafizyka była już rozumiana jako coś, co jest ponad fizyką, ponad przyrodą. Wynika stąd, że przedmiotem metafizyki jest to, co niematerialne, ponadfizyczne. Ta część filozoficznego rozważania odnosiła się do bytu w jego ogólnym wymiarze. Od czasów Gocleniusa (początek XVII wieku) ogólną naukę o bycie określa się mianem ontologii. Jest to nauka o tym, co najogólniejsze, o bycie w ogóle. Autorem, który spopularyzował zastosowanie pojęcia ontologia w dyskursie filozoficznym jest Johannes Clauberg. Jak przypomina Władysław Stróżewski, Clauberg zamiennie stosował pojęcie ontozofii oraz ontologii. Kontynuatorem tej drogi myślenia był Gottfried W. Leibniz, który nawiązując do dorobku J. Clauberga rozwijał naukę o „Czymś i Niczym, o Bycie i Nie-bycie, o Rzeczy i jej sposobie istnienia, o Substancji i Przypadłości" (Stróżewski 2004, s. 19–21).

Ontologia w klasycznym ujęciu jest zatem rozumiana jako ogólna nauka o bycie. Takie też rozumienie ontologii przyjąłem w antologii pracy społecznej. Odnoszę się przy tym do istoty bytu za Arystotelesem (patrz: Stróżewski 2004, s. 233–235). Nie jest to jedyny sposób ujęcia ontologii oraz jej podstawowej kategorii – bytu. Jako przykład może służyć podejście jakie odnajduje się w fenomenologii. Tacy autorzy jak Edmund Husserl, Nicolai Hartman, Roman Ingarden, czy w szczególności Martin Heidegger nawiązywali do ontologii fenomenologicznej. M. Heidegger nie odnosi się przy tym do bytu w klasycznym ujęciu, ale do bycia. Nie byt, ale bycie jest centralnym punktem jego rozważania (Gutek 2007, s. 112).

Współcześnie wyróżnić można wiele nurtów ontologii, w tym ontologię elementarną, ontologię totalną oraz ontologię relacji (Lipiec 1996, s. 17–19; 2009, s. 327–337). Ostatnia ze wskazanych pozostaje zbieżna z przyjętym przeze mnie punktem widzenia i analiz dotyczących pracy społecznej. Jest tym samym podstawą odniesień do refleksji filozoficznej w rozważaniu, które prowadzę z perspektywy społeczno-pedagogicznej. Relacyjność stanowi tu istotny element podstawy teoretycznej dla namysłu nad działalnością społeczną (w tym pracą społeczną). Zgodnie z założeniami ontologii relacji, byt relacyjny jest bytem realnym, co stanowi nawiązanie do filozofii pierwszej Arystotelesa. Z uwagi na merytoryczny zakres podjętych rozważań, odwołanie się do „ontologii" ma w istocie wymiar symboliczny i jest swoistą przenośnią. Nawiązuję do filozofii pierwszej, zwanej w konsekwencji nauką o bycie – ontologią. Oznacza to, że korzystając z dorobku

filozoficznego pragnę spojrzeć na pracę społeczną jako byt, ale unikam tu głębszej analizy filozoficznej. Mając świadomość toczącego się wśród filozofów dyskursu ontologicznego przyjmuję ten fragment, który klasycznie został ukonstytuowany w kanonie poglądów na temat ontologii. Nie odnoszę się więc do licznych ontologii „szczegółowych" typu ontologia fenomenologiczna, ontologia elementarna, ontologia rzeczowników itp. Przyjmuję z pokorą brak odpowiednich kompetencji filozoficznych do włączenia się w dyskurs na poziomie dysput filozoficzno-ontologicznych. Nadto nie roszczę aspiracji do przeprowadzenia dowodu na istnienie pracy społecznej w ujęciu filozoficznym. Przyczyna jest ta sama co powyżej. Pozostawiam to filozofom, jeśli podejmą się tego rodzaju pracy badawczej[2].

Z powodu ograniczonych umiejętności „filozofowania" staram się korzystać z dorobku specjalistów. Przyjmuję w moim postępowaniu badawczym oraz analitycznym to, co stanowi efekt prac przedstawicieli innych dyscyplin nauki. Szczególnie korzystam z tego, co jest pomocne i stanowi wartość z punktu widzenia dyscypliny, jaką reprezentuję. Jest to jednoznacznie spójne z założeniami pedagogiki społecznej jako nauki praktycznej, rozwijającej się na skrzyżowaniu nauk (Radlińska 1961, s. 361). Stąd odniesienie do wymiaru ontologicznego, epistemologicznego czy etycznego pracy społecznej ma wyraźne znaczenie wprowadzające do rozważań. Nie kryję przy tym, że urzeczywistnienie wielodyscyplinarnego dyskursu o działalności społecznej i pracy społecznej z udziałem zarówno filozofów, jak i socjologów, polityków społecznych, psychologów społecznych, ekonomistów, prawników, medyków i innych reprezentantów dziedzin nauki byłoby spełnieniem dla zamierzonego projektu wydawniczego poświęconego antologii pracy społecznej. Stąd też nie traktuję tu ontologii, epistemologii czy etyki jako kategorii ściśle filozoficznych, ale jako swoistą metaforę wynikającą z potrzeby takiego nawiązania w analizie prowadzonej z perspektywy społeczno-pedagogicznej. Towarzyszy temu zamiar zbliżania tej perspektywy do refleksji filozoficznej, z której zarówno pedagogika, jak i pedagogika społeczna czerpie swe korzenie.

Metaforyczne nawiązanie do ontologii, epistemologii i etyki traktuję jako szansę i nadzieję na pogłębianie oraz ugruntowywanie podstaw teoretycznych pedagogiki społecznej. Odcinanie się nauk szczegółowych od filozofii z dużym prawdopodobieństwem miało w przeszłości służyć usamodzielnianiu się dyscyplin wyrastających z ogólnej refleksji filozoficznej. Efektem tego zdaje się być jednak daleko idące oderwanie od korzeni. Sprawia to nierzadko wrażenie „wyrwania" z szerszej perspektywy. Na poziomie operacyjnym może też powodować instrumentalizację poczynań zarówno metodycznych, jak i teoriotwórczych. W kontekście głównego przedmiotu mojego zainteresowania zakładam, że powrót

[2] Pracę analityczną z perspektywy filozoficznej na temat społeczeństwa (inspirowaną dziełem Pawła Rybickiego) podjął w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia Józef Lipiec. Jej efekty zostały przedstawione w publikacji *Podstawy ontologii społeczeństwa* (1972). Autor poddaje kategorię „społeczeństwo" filozoficznej analizie z perspektywy ontologicznej.

do metarefleksji o pracy społecznej pozwoli budować teorie i koncepcje metodyczne, których użyteczność będzie służyła bezpiecznej przebudowie rzeczywistości życia gromadnego (por.: Radlińska 1961, s. 305).

Pedagogika społeczna jest nauką zaliczaną do grupy nauk pedagogicznych, wywodzących się w ujęciu szczegółowym z filozoficznej refleksji o naturze wychowania oraz oddziaływania edukacyjnego. Ów związek, tak pedagogiki, jak i pozostałych nauk szczegółowych, był niejednokrotnie zacierany w toku procesów dyscyplinaryzacyjnych prowadzących nauki szczegółowe do odrębności i samodzielności. Widać to w sposób szczególny na przykładzie wyodrębniania się podstaw metodologicznych nauk szczegółowych. W toku procesów usamodzielnienia się zacierały one naturalne związki z epistemologiczną refleksją o poznaniu prowadzoną na gruncie filozofii. Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, która rozwija się nieustannie w Polsce na gruncie osiągnięć teoretycznych wielu dyscyplin naukowych (por.: Radlińska 1961, s. 361). Budując własne podstawy teoretyczne, które stanowią o jej naukowości, dąży do tworzenia syntezy na poziomie opracowań metodycznych. Odnoszą się one między innymi do działalności społecznej. Jest to typowe dla jej orientacji praktycznej i stanowi podstawową rację istnienia oraz rację celu tej subdyscypliny. Praktyczność pedagogiki społecznej jest jednym z konstytutywnych elementów jej tożsamości. Wyznacza tym samym kierunki poszukiwań teoretycznych niezbędnych w procesach tworzenia warunków sprzyjających kooperacji i partnerstwu w działaniu na rzecz dobra ludzkiego. Wychowanie, które przygotowuje człowieka do współodpowiedzialności i współtworzenia rzeczywistości życia codziennego jest jednym z centralnych filarów praktycznej orientacji społeczno-pedagogicznej. Praca społeczna oparta na dorobku teoretycznym i metodycznych podstawach wygenerowanych w obszarze pedagogiki społecznej sprzyja rozwojowi człowieka w teraźniejszości i przyszłości. Przyczynia się do polepszania warunków i jakości życia ludzkiego oraz ułatwia osiąganie coraz wyższych poziomów interioryzacji istoty człowieczeństwa osobom ludzkim żyjącym w relacjach z innymi osobami ludzkimi.

1.2. Istota epistemologii i jej miejsce w refleksji filozoficznej

Rzeczywistość, która otacza człowieka jest złożona z nieskończonej liczby bytów (elementów), pozostających ze sobą w relacjach i zależnościach różnego rodzaju i typu. Konfiguracja owych relacji i zależności przybiera układ macierzy, gdzie bliższe i dalsze związki zachodzą w przestrzeni mieszczących się tam stanów, zjawisk, procesów. Urzeczywistniają one swoiste powiązania występujące między podmiotami i przedmiotami wertykalnie, horyzontalnie, a także poprzecznie. Konstelacje bytów tworzących wszechświat są poddawane w odpowiednich wycinkach (częściach) namysłowi – refleksji „nad", „o", „dla", „z",… Towarzyszą temu

próby poznawania, opisu, interpretacji, zrozumienia oraz wyjaśnienia zarówno ich istoty, jak i zależności. Dotyczy to w szczególności mechanizmów rządzących określonymi procesami zachodzącymi w wyznaczonych obszarach eksploracji. Punktem wyjścia jest tu poznanie, któremu od starożytności filozofia rezerwuje szczególne miejsce w przestrzeni dociekań swych reprezentantów.

Arno Anzenbacher przywołując trójkąt platoński wyznaczający trzy punkty wyjścia dla filozofowania, charakteryzuje trzy typy filozofii: filozofię bytu, filozofię podmiotu (jaźni) oraz filozofię ducha. W odniesieniu do filozofii podmiotu autor ten rozpoczyna swe rozważania od określenia filozoficznego problemu poznania. Wyjaśnia przy tym, że problemem poznania ludzkiego zajmują się obecnie liczni przedstawiciele nauk szczegółowych. Nie jest to zagadnienie podejmowane wyłącznie przez filozofów. Zaznacza on jednak przy tej okazji, że sama istota poznania wciąż pozostaje domeną filozofii. Wskazując na takie dyscypliny nauki jak psychologia, socjologia, fizjologia, chemia, fizyka zwraca uwagę, że nie brak współcześnie zwolenników odsunięcia od spraw poznania filozofów i oddania tej aktywności reprezentantom nauk szczegółowych. Jednak zaraz dodaje, że przedstawiciele „nauk wyzwolonych" potrafią wiele powiedzieć o zagadnieniach szczegółowych poddawanych poznaniu, ale po stronie filozofii pozostaje zrozumienie i wyjaśnienie istoty poznania (Anzenbacher 2008, s. 118–119).

Cytowany autor nie podaje jednoznacznej definicji poznania. Zaprzecza natomiast, jakoby poznanie można było wiązać z empirycznym doświadczeniem:

> Poznanie (wzgl. doświadczanie) nie jest jedną spośród wielu rzeczy doświadczalnych. W całości fizyczno-empirycznych związków skutkowych poznanie w ogóle nie występuje. Poznanie nie jest niczym empirycznym (Anzenbacher 2008, s. 119).

Arno Anzenbacher nawiązuje tym samym do koncepcji poznania niezmysłowego, które przedstawia inny znawca przedmiotu, Rafael Ferber. Poddając poznanie głębszej analizie, autor ten zauważa, że jest ono efektem z jednej strony spostrzegania zmysłowego, z drugiej zaś namysłu. Dodaje zaraz, że prawzorem poznania jest od wieków poznanie zmysłowe, a w szczególności to, co zauważalne dla oka – widzenie. Zmysł widzenia jest w ocenie przywołanego filozofa głównym źródłem poznania świata, a jego rola warunkuje znacząco proces eksploracji. Jak podkreśla R. Ferber, zamknięcie oczu lub ślepota oznaczałoby ograniczenie zdolności poznania (Ferber 2008, s. 36).

Rafael Ferber przedstawia zatem dwa sposoby poznania: zmysłowe oraz niezmysłowe. Zaznacza przy tym, że poznanie niezmysłowe może prowadzić do rozumowania. Zmysłowe poznanie jest niejako punktem wyjścia. Tradycyjnie utożsamia się je z możliwością poznawania rzeczy, zjawisk czy procesów. Jest ono bardzo ważne dla procesów poznawczych, ale nie wystarczające. Stwierdza on wprost, że poza poznaniem zmysłowym, które jest zależne od interpretacji poznającego, konieczne jest poznanie przez namysł. Odwołując się do rozumu, który stanowi źródło namysłu prowadzącego do poznania niezmysłowego, autor

zwraca uwagę, że główną rolę odgrywa tu znaczenie słów. Rozum poznającego dokonuje analizy odpowiednich znaczeń i jest zdolny do wyprowadzania wniosków, czego nie otrzymuje się w wyniku poznania zmysłowego. R. Ferber zwraca uwagę na fakt, że rozum jest podstawowym organem odpowiedzialnym za wnioskowanie. Zaś uporządkowane i sformułowane wnioskowanie stanowi podstawę rozumowania, które jest jedną z dróg prowadzących do poznawania świata (Ferber 2008, s. 38).

Na rozum i zmysły jako podstawowe narzędzia ludzkiego poznania zwraca także uwagę Jan Woleński. Dostrzega, że całe dzieje epistemologii dotyczą w znacznej mierze rozważań poświęconych wzajemnym relacjom percepcji i poznania rozumowego. Zaznacza przy tym, że pomiędzy zmysłami a rozumem występuje znacząca różnica. Autor ten przywołując stanowiska empiryzmu i racjonalizmu, przybliża istotę owych różnic. Równolegle nie pomija on oczywistych podobieństw dostrzeganych na poziomie operacyjnym. Tak jak zmysły prowadzą do widzenia, słyszenia czy odczuwania, tak rozum daje możliwość rozumowania. Oba zatem operatory poznania umożliwiają człowiekowi realizację określonych zdolności, sprawności lub dyspozycji. Wskazując na podobieństwa zmysłów i rozumu w sensie strukturalnym oraz gramatycznym, podkreśla ich zasadniczą różnicę. O ile oczy jako operator widzenia są podobne do rozumu jako operatora rozumowania, o tyle pierwszy z operatorów jest zlokalizowany i uchwytny, drugi zaś nie (Woleński 2001, s. 87).

Przywołany autor kontynuując swe rozważania wskazuje na zasadnicze źródła poznania. Zauważa, że są one w Polsce grupowane w dwu kategoriach:

> Źródła poznania w sensie genetycznym czy psychologicznym (jak przebiega proces zdobywania wiedzy?) Źródła poznania w sensie metodologicznym (jakie drogi prowadzą do poznania wartościowego, czyli wiedzy?) (Woleński 2001, s. 90).

Jan Woleński wyjaśnia przy tym, że rozróżnienie to powoduje, iż dwa stanowiska biorące udział w dyskusji o sposobach zdobywania wiedzy: empiryzm oraz racjonalizm, są kwalifikowane przez stosowne przymiotniki. Dodaje, że „empiryzm genetyczny i racjonalizm genetyczny operują w płaszczyźnie psychologicznej, natomiast przymiotnik «metodologiczny» określa odpowiednie stanowiska w sprawie wartości wiedzy" (Woleński 2001, s. 90).

Filozoficzna refleksja poświęcona problematyce poznania obfituje w wielość stanowisk. Przyjęta przeze mnie perspektywa oraz zakres tego tomu skłaniają jednak do redukcjonizmu prezentowanych poglądów, szczególnie w zakresie pozapedagogicznych dociekań. Stąd kontynuując podjęty aspekt analizy przedstawię jeszcze podejście, które pozostaje w spójności myśli szkoły lwowsko-warszawskiej, reprezentantowanej przez Kazimierza Ajdukiewicza. Jest to podejście, które było dla mnie inspiracją warunkującą tok dalszych rozważań. Stanowisko wyrażone i przedstawione przez przywołanego autora jest zatem punktem wyjścia dla mojego namysłu nad zagadnieniem epistemologicznego wymiaru pracy społecznej.

Na postawione pytanie o sens znaczenia pojęcia poznanie K. Ajdukiewicz odpowiada, że:

> Poznaniem nazywa się zarówno pewne akty poznawcze, jak i rezultaty poznawcze. Aktami poznawczymi są pewne czynności psychiczne, jak na przykład spostrzeganie, przypominanie, sądzenie, a dalej takie, jak rozważanie, rozumowanie, wnioskowanie i inne. Jako przykłady rezultatów poznawczych służyć mogą twierdzenia naukowe. Twierdzenia naukowe nie są czynnościami psychicznymi, więc nie należą do aktów poznawczych. Prawo grawitacji lub twierdzenie Pitagorasa to nie są przecież żadne zjawiska psychiczne, lecz są to znaczenia zdań, w których prawa te się formułuje (Ajdukiewicz 2004, s. 17).

W kontynuacji swego wywodu cytowany autor podkreśla, że zarówno akty poznawcze, jak i rezultaty poznawcze są poddawane ocenie. Oceny te odnoszą się do kryterium prawda–fałsz, do punktu widzenia ich uzasadnienia. Komentując tę uwagę z perspektywy zainteresowania teoriopoznawczego, zauważa on, że sam przebieg procesów poznawczych jest obszarem zainteresowania psychologii, nie zaś teorii poznania. Ta ostatnia zaś interesuje się tym, wedle czego poznanie bywa oceniane, czyli prawdą i fałszem oraz zasadnością i bezzasadnością poznania (Ajdukiewicz 2004, s. 17–18). Autor wyznacza tym samym trzy naczelne pytania teorii poznania. Pierwsze dotyczy zagadnienia istoty prawdy i otwiera katalog naczelnych pytań epistemologicznych. Zagadnienie źródeł poznania to kolejne z klasycznych pytań teorii poznania. W kontekście tego zagadnienia chodzi w szczególności o dwie kwestie:

– związaną z ostateczną instancją, na której poznanie powinno być oparte, oraz

– odnoszącą się do metod, za pomocą których powinno być osiągnięte, aby poznanie rzeczywistości było należycie uzasadnione, przez co osiągnie pełnię wartości.

Trzecia kwestia wiąże się z zagadnieniem granic (lub przedmiotu) poznania i jest dla teorii poznania wyzwaniem prowadzącym do uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, co może być przedmiotem poznania. W szczególności autor wyjaśnia, że chodzi tu o to, czy może być poznana rzeczywistość niezależna od podmiotu poznającego (Ajdukiewicz 2004, s. 18).

Rozwijając refleksję poszczególnych zagadnień teorii poznania, Kazimierz Ajdukiewicz podaje klasyczną odpowiedź na pytanie o to, czym jest prawda? Wyjaśnia, że według scholastyków odpowiedź brzmi: „Veritas est adaequatio rei et intellectus" (prawda myśli polega na jej zgodności z rzeczywistością) (Ajdukiewicz 2004, s. 19). Prezentując nieklasyczne definicje prawdy, autor ten zwraca uwagę, że odegrały one znaczącą rolę w rozwoju myśli filozoficznej. Jednakże, jak sam zauważa, nie znajduje powodu, by rezygnować z definicji klasycznej, która i w tym rozważaniu ma zastosowanie.

Przybliżając się do drugiego z zagadnień epistemologicznych, zagadnienia źródeł poznania, Kazimierz Ajdukiewicz przypomina, że zagadnieniem tym nazywano pierwotnie psychologiczne zainteresowania odnoszące się do genezy naszych pojęć, sądów czy myśli. Odnosząc się do racjonalizmu genetycznego (naty-

wizmu) oraz genetycznego empiryzmu, autor obrazuje istotę odmienności dróg przyjmowanych w tym zakresie dociekań. Przedstawiając psychologiczny wymiar poszukiwań teoriopoznawczych pisze, że zdaniem natywistów są takie rodzaje pojęć i przekonań, które są wrodzone. W takim znaczeniu są one wrodzone, że umysł jest niejako determinowany do tego, by takie właśnie, a nie inne pojęcia utworzyć. Podobnie dzieje się w przypadku przekonań – umysł jest determinowany, by do takich, a nie innych przekonań dojść. Autor dodaje, że wg natywistów dzieje się tak niezależnie od bodźców, jakich dostarczają zmysły i introspekcja. Innymi słowy, dla natywistów zmysły nie mają żadnego wpływu na treść niektórych pojęć i przekonań. Ich rola ogranicza się wyłącznie do wyzwalania myśli, które są niejako zawarte w ludzkim umyśle (Ajdukiewicz 2004, s. 30).

Kontrapunktem dla stanowiska natywistycznego jest koncepcja głoszona przez genetycznych empirystów. Przedstawiali oni tezę opartą na założeniu czystości ludzkiego umysłu, który był porównywany do niezapisanej tablicy (*tabula rasa*). Dopiero doświadczenie (przeżycie) wywiera na umysł wpływ i zapisuje swe znaki. Są nimi w pierwszej fazie wrażenia, które generują pamięciowe reprodukcje. Te swoiste wyobrażenia pochodne tworzą różnego rodzaju kombinacje i podlegają modyfikacjom prowadzącym do pojęć mniej lub bardziej złożonych – idei. Kombinacje i przeróbki są niekiedy tak klarowne, że trudno z nich odtworzyć oryginalne wrażenia, z których powstają pojęcia. Jak dodaje K. Ajdukiewicz, „Pogląd ten ujmowali genetyczni empiryści w zwięzłą formułę *nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu* (nie ma niczego w umyśle, co by wpierw nie znajdowało się w zmysłach)" (Ajdukiewicz 2004, s. 30–31).

Wychodząc od psychologicznej płaszczyzny dociekań o źródłach poznania dochodzi się do filozoficznego zagadnienia źródeł poznania, które Kazimierz Ajdukiewicz określa mianem metodologicznych albo epistemologicznych. Chodzi tu o dociekanie poświęcone kwestiom sposobów dochodzenia do pełnowartościowego poznania rzeczywistości. Zagadnienia te odnoszą się do warstwy epistemologicznej, która w przyjętym przeze mnie podejściu dotyczy filozoficznego i teoretycznego uzasadnienia poznania. W zakres ten włączam także metodologiczną warstwę poznania obejmującą zarówno metody, jak i techniki oraz odpowiednie dla nich narzędzia badawcze. Są to zatem wszystkie elementy składowe szeroko pojętej procedury stosowane w procesach eksploracji rzeczywistości (por.: Żukiewicz 2009a, s. 161–165; Ajdukiewicz 2004, s. 32).

Podobnie jak w przypadku analizy psychologicznego wymiaru zagadnień źródeł poznania, tak też w odniesieniu do epistemologicznych źródeł poznania, Kazimierz Ajdukiewicz prezentuje dwie pary przeciwstawnych stanowisk określających sposób namysłu nad drugim naczelnym zagadnieniem teorii poznania. Wskazuje przy tym dwie pary skrajnych wobec siebie poglądów: racjonalizm i empiryzm oraz racjonalizm i irracjonalizm. Dla rozwiania wszelkich wątpliwości terminologicznych, a szczególnie dla klarowności i odrębności względem zagadnień prowadzonych z perspektywy psychologicznej, autor dookreśla, że para

racjonalizm *vs* empiryzm jest określana mianem aprioryzm *vs* empiryzm metodologiczny. Zaś para racjonalizm *vs* irracjonalizm otrzymuje określenie antyirracjonalizm *vs* irracjonalizm. Chodzi o dokonanie niezbędnych rozróżnień pojęciowych. Ma to kluczowe znaczenie w toku posługiwania się określonymi terminami w różnych perspektywach i odniesieniach dyscyplinarnych, z których prowadzony jest namysł nad istotą zagadnień źródeł poznania (Ajdukiewicz 2004, s. 32).

Przytoczone wyjaśnienia nie są istotne z punktu widzenia zamierzeń towarzyszących merytorycznym przesłaniom drugiej części antologii pracy społecznej. Korzystając jednak z tego przykładu, pragnę zwrócić uwagę na dwie ważne kwestie, które dla reprezentantów nauk szczegółowych mogą być mniej zauważalne. Po pierwsze widać tu analityczny sposób filozofowania, jaki preferował przywołany autor. Jest to również próbka zawiłości języka, którym posługują się badacze różnorodnych dyscyplin szczegółowych. Zarówno wewnątrz tych dyscyplin, jak i w ujęciu *inter*, trudności terminologiczne stanowią tu poważny problem w prowadzeniu dialogu wielodyscyplinarnego. Bariery komunikacyjne (językowe) występują nawet wtedy, gdy wola współdziałania w tworzeniu wiedzy na temat określonego wycinka rzeczywistości jest niewątpliwa. Przywołany autor dookreśla więc używane w wywodzie nazewnictwo stosowane na poziomie różnorodnych dyscyplin nauki. Wyjaśnia również, że w sporze jaki toczy się między aprioryzmem i empiryzmem o ocenę roli, jaką odgrywa doświadczenie w toku poznania, empiryści reprezentujący różnorodne jego nurty odwołują się do doświadczenia, które traktują jako główne źródło poznania. Zaś aprioryści pozostając w opozycji do poprzedników zakładają, że główną rolę w poznaniu świata odgrywa poznanie aprioryczne, czyli niezależne od doświadczenia (Ajdukiewicz 2004, s. 33).

Analizując szczegółowo odmiany aprioryzmu i empiryzmu (skrajny, umiarkowany) autor ten dochodzi do kolejnego kontinuum kierunków wzajemnie sobie zaprzeczających: racjonalizmu (antyirracjonalizmu) oraz irracjonalizmu. Powołując się na najogólniejsze hasła głoszone przez zwolenników obu nurtów, Kazimierz Ajdukiewicz pokazuje, że racjonalizm przyjmuje dominującą rolę poznania racjonalnego, zdobytego na drodze przyrodzonej. Porównuje to stanowisko do swoistego kultu intelektu, któremu przeciwstawia się uczucia. Racjonalizm, jak podkreśla autor, przyznaje wartość poznaniu naukowemu, które opiera się na wzorze czerpanym z nauk matematycznych i przyrodniczych. Ignoruje zaś, a wręcz odrzuca poznanie, którego źródłem są objawienia, przeczucia, jasnowidztwa czy magiczne wróżby. Zaznacza przy tym z pełną uczciwością, że niełatwą sprawą jest odróżnienie poznania naukowego od pozostałych rodzajów poznania (Ajdukiewicz 2004, s. 49).

Dochodząc do istoty zagadnienia, które jest przedmiotem podjętych w niniejszym opracowaniu analiz[3], warto przywołać ogólniejsze stanowisko Kazimierza

[3] Chodzi w szczególności o poszukiwanie istoty i możliwości naukowego poznania pracy społecznej.

Ajdukiewicza. Mimo zgłaszanych trudności, autor ten podejmuje próbę charakterystyki poznania naukowego. Czyni to w kontekście odwołania do jego źródeł. Wyjaśnia, że poznanie naukowe ogranicza się wyłącznie do tego rodzaju treści myślowej, która z jednej strony daje się zakomunikować drugiemu człowiekowi w postaci słów rozumianych dosłownie. Chodzi tu w szczególności o przekaz wyłączający przenośnie, porównania czy inne półśrodki przekazywania myśli. Z drugiej zaś istotne jest, aby poznanie, które ma być zaliczane do rangi poznania naukowego musi być poznaniem intersubiektywnie komunikowalnym oraz intersubiektywnie kontrolowalnym. Oznacza to, że twierdzenia powstałe w wyniku poznania naukowego muszą dawać gwarancję, że o ich słuszności lub niesłuszności przekona się każdy, kto będzie tego chciał i znajdzie się w odpowiednich warunkach zewnętrznych. Autor wiąże ten typ poznania z poznaniem racjonalnym, którego cechą konstytutywną jest intersubiektywność. Dodaje zarazem, że racjonalizm przyznaje wartość poznaniu racjonalnemu opartemu na możliwości jego jasnego i zrozumiałego oznajmiania (intersubiektywna komunikowalność poznania) oraz sprawdzalności twierdzeń wytworzonych w toku owego poznania (intersubiektywność kontrolowalna). Zwraca przy tej okazji uwagę na fakt, że racjonaliści odwołują się przy tym do motywu społecznego. Chodzi im o ochronę społeczeństwa przed oddziaływaniem opartym na ogólnych stwierdzeniach czy frazesach odwołujących się nierzadko do uczuć odbiorców. Ponadto zakładają również, że poznanie racjonalne (naukowe) będzie zabezpieczeniem człowieka przed bezkrytycznością wobec głoszonych poglądów. W toku poznania racjonalnego będzie możliwe sprawdzenie prawdziwości wygłaszanych twierdzeń (Ajdukiewicz 2004, s. 49–50).

Podejście racjonalistów wydaje się zdecydowanie prospołeczne z uwagi na dążenie do wytwarzania mechanizmów obronnych, które będą służyły człowiekowi w toku przyjmowania określonych treści rozpowszechnianych różnymi kanałami przekazu. Można dostrzec tu troskę o oświatę i konstruowanie takiego świata, w którym propaganda wszelkiej odmiany nie będzie skuteczna wobec rozumu zdolnego do krytycznego odbioru określonych przekazów. Jednak człowiek jest istotą tak rozumową, jak i zmysłową. Przedstawione powyżej stanowiska pomijają inną cechę ludzką, która w dalszej części rozważań będzie jeszcze rozwijana. Mam tu na myśli emocjonalność i wolicjonalność człowieka. Ponadto racjonaliści nie dostrzegają także silnych, a pozostających w związku z emocjami człowieka potrzeb duchowych i związanych z tym przeżyć, które również determinują sposób zarówno poznania rozumowego, jak i zmysłowego. Stąd uwzględnienie w procesach poznania świata zarówno rozumu, jak i zmysłów, a także emocji stanowić będzie punkt odniesienia w toku rozmyślań o poznaniu pracy społecznej. Dla uwypuklenia przyjętej perspektywy dodam, że można uznać, iż emocje nie są źródłem poznania. Stanowisko takie nie zwolni nas jednak z konieczności zmierzenia się z ich determinującą rolą w procesie poznania. Towarzyszą one człowiekowi w każdym obszarze życia, stąd trudno pomijać je na etapie eksploracji świata

ludzkiego. Bez wątpienia emocje warunkują zarówno sposób korzystania ze źródeł poznania, jak i determinują relacje oraz procesy zachodzące w toku owego poznania. Pytanie może dotyczyć stopnia i zakresu owej determinacji. Można i należy rozpatrywać możliwości kontroli lub zarządzania emocjami w trakcie realizacji różnorodnych projektów badawczych. Jednak trudno pomijać czy wręcz marginalizować rolę tego czynnika w procesie poznania.

Kontekst pracy społecznej inspiruje równolegle do uwzględnienia sfery wolicjonalnej w życiu ludzkim. Zagadnienie to rozszerza się również na płaszczyznę poznania naukowego, gdzie badanie i działanie przeplatają się wzajemnie w trakcie przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego. Wolicjonalny wymiar człowieka odnosi się bowiem do zaangażowania w proces poznawania warunków egzystencji i rozwoju społecznego. Jest silnie skorelowany z zaangażowaniem w działalność służącą przebudowie i poprawie określonych wycinków owej rzeczywistości. Warunkuje udział jednostek i grup ludzkich w działaniach na rzecz podnoszenia jakości i kultury życia codziennego. W proces ten wpisuje się także praca społeczna. Stąd obok emocji, wolicjonalny aspekt ludzkiego życia stawiam jako istotny w namyśle nad poznaniem, które służy skutecznemu działaniu w przestrzeni pracy społecznej, służby społecznej, działania społecznego czy wreszcie działalności społecznej.

W nawiązaniu do trzeciego naczelnego zagadnienia teorii poznania, Kazimierz Ajdukiewicz wyjaśnia, że mówiąc o granicach poznania, dotyka się istoty możliwości poznawczych podmiotu poznającego: „idzie o to, czy podmiot poznający może w akcie poznania wyjść poza siebie, czy może przekroczyć swe własne granice" (Ajdukiewicz 2004, s. 53). Autor tłumaczy przy tej okazji, że słowo „przekroczyć" znajduje swe odbicie w języku łacińskim jako *transcendere.* Stąd problematyka granic poznania czy też możliwości przekraczania własnych granic podmiotu poznającego jest określana mianem zagadnienia transcendencji (Ajdukiewicz 2004, s. 53–54). Natomiast przedmioty, które znajdują się poza obszarem granic podmiotu poznającego są nazywane przedmiotami transcendentnymi. Zakreśla przy tym dwa sposoby rozumienia granic poznania, warunkowane sposobem rozumienia przedmiotu transcendentnego. Wiąże się to z pierwotnym pytaniem o granice poznania podmiotu poznającego – „czy poznanie rzeczywistości transcendentnej w stosunku do poznającego podmiotu jest możliwe" (Ajdukiewicz 2004, s. 53). W pierwszym przypadku chodzi o możliwość poznania czegokolwiek, co jest niezależne od podmiotu poznającego w tym sensie, że nie jest związane z jego własnym przeżyciem psychicznym. Innymi słowy autor stawia pytanie o możliwość przekroczenia przez podmiot poznający własnych granic poznania w akcie poznawczym rzeczywistości wobec niego transcendentnej.

W drugim odniesieniu do zagadnienia granic poznania sprawa dotyczy przedmiotów transcendentnych rozumianych jako przedmioty istniejące naprawdę. Można dodać, że chodzi o przedmioty zmaterializowane w przeciwieństwie do przedmiotów pozostających w sferze myśli, czyli – jak wyjaśnia K. Ajdukiewicz

– przedmiotów naprawdę nie istniejących. Chodzi tu w szczególności o możliwość poznania przedmiotów naprawdę istniejących, czy też poznanie jest tu ograniczone wyłącznie do jakichś konstrukcji myślowych, które pozostają w sferze umysłu, a tak naprawdę nie istnieją (Ajdukiewicz 2004, s. 53–54).

W konkluzji podjętych rozważań poświęconych teorii poznania, którą w antologii pracy społecznej określam mianem epistemologii, Kazimierz Ajdukiewicz zwraca szczególną uwagę na fakt, że prawda, źródła poznania i granice poznania nie są jedynymi obszarami teorii poznania. Fakt ten jest znaczący, ponieważ skłania do szerokiego traktowania obszaru zainteresowania epistemologicznego (teoriopoznawczego). Poza wskazanymi klasycznymi zagadnieniami teorii poznania zaliczyć tu można również metodologię i teorię nauki, które są równie prawomocnymi obszarami zainteresowania teorii poznania, co analizowane powyżej: prawda, źródła i granice poznania. Wyjaśniając przestrzeń zainteresowania zarówno teorii nauki, jak i metodologii, czyni Kazimierz Ajdukiewicz uwagę o relacji tych dziedzin (zaliczanych przez niego do działu logiki) względem teorii poznania. Wyjaśnia przy tym, że teoria nauki dotyczy nauki pojmowanej jako system twierdzeń naukowych, czyli gotowych rezultatów. Natomiast metodologia, jego zdaniem, odnosi się do sposobów postępowania, czyli metod wykorzystywanych podczas tworzenia nauki. Rozwijając swe myśli autor dodaje, że teoria nauki interesuje się komponentami składowymi nauki takimi jak twierdzenia czy terminy naukowe. Do katalogu tego dodaje większe struktury tworzone przez poszczególne elementy, czyli dowody, teorie itp. Metodologia zaś odnosi się do procesów badawczych związanych z metodami dowodzenia, eksperymentowania, rozwiązywania zagadnień, wyjaśniania, sprawdzania itp. W konkluzji przywołany autor stwierdza, że w obu charakteryzowanych dyscyplinach zawierają się zagadnienia, które można by wpisać w zakres teorii poznania (Ajdukiewicz 2004, s. 68).

Przedstawiając wybrane koncepcje i stanowiska dotyczące sposobów rozumienia poznania (w tym poznania naukowego), śledząc klasyczne (naczelne) zagadnienia teorii poznania stosowałem zamiennie pojęcie (nazwę) teoria poznania i epistemologia. Czyniłem to świadomie i prawomocnie. Wynika to z dwóch źródeł zapożyczeń do języka polskiego. Jedno – teoria poznania – ma swe etymologiczne korzenie w XIX-wiecznej dyskusji prowadzonej na gruncie niemieckiej filozofii, gdzie problematyka poznania ludzkiego była określana mianem *Erkenntnislehre*, *Theorie der Erkenntnis* oraz *Erkenntnistheorie* (patrz: Woleński 2000, s. 10). Natomiast termin epistemologia bierze w języku polskim swój etymologiczny rodowód z języka angielskiego, któremu szkocki filozof James F. Ferrier nadał tę formę inspirując się greckim słowem *episteme.* Autor ten rozprawiając o poznaniu ludzkim w dziele zatytułowanym *Institutes of Methaphysic: The Theory of Knowing and Metaphysis*, zainicjował stosowanie pojęcia *epistemology.* Od jego czasów w anglosaskiej dyskusji o istocie, naturze i osobliwościach poznania ludzkiego termin ten był coraz częściej używany. Obecnie w literaturze anglojęzycznej termin

epistemology jest stosowany znacznie częściej od *Theory of Knowledge* (zmodyfikowanej pierwotnej wersji *Theory of Knowing*). Jednak w języku niemieckim stosuje się konsekwentnie tradycyjny termin *Erkenntnistheorie* (por.: Woleński 2000, s. 10–11). Jak zauważa Jan Woleński, w języku polskim oba terminy mają zastosowanie, a ich zamienność nie skutkuje dodatkowymi presupozycjami.

Niezależnie od wyodrębnienia się pojęciowego czy instytucjonalnego, problematyka epistemologiczna towarzyszy filozoficznej refleksji od samych jej początków. Jak dostrzega Jan Woleński, nie zawsze słowo to było jednak rozumiane w sposób jednoznaczny. Zagadnienia epistemologiczne były domeną rozważań filozofów starożytnych, ale w swych dysputach nie posługiwali się oni ani pojęciem teorii poznania, ani też epistemologii. Kwestie poznania były jednak włączone w zakres kanoniki, dialektyki i logiki (Woleński 2000, s. 9)[4]. W czasach nowożytnych, aż do XIX wieku zagadnienia epistemologiczne pojawiały się w rozprawach filozoficznych o tytułach opisowych[5]. Epistemologia nie była jednak jeszcze dyscypliną wpisaną w podstawowy kanon filozofii rozumianej jako nauka (Woleński 2000, s. 10).

Współcześnie jest to jedna z fundamentalnych dziedzin filozofii, wokół której rozwija się dyskurs na temat poznania. Epistemologia czy też teoria poznania oznacza więc ten zakres dociekań naukowych prowadzonych w obszarze filozofii, który dotyczy problematyki poznania. Jest tym samym refleksją o poznaniu ludzkim, obejmującą wszelkie możliwe formy poznania. Jak zauważa Gabriel Gottfried, teoria poznania za sprawą swej otwartości ujmuje pełnię dostępu człowieka do rzeczywistości zewnętrznej – do świata, a zarazem do siebie samego. Autor dodaje, że oczekiwania epistemologii przekraczają te granice i wyzwalają dalsze poszukiwania dotyczące stosunku człowieka do świata. Zauważa przy tym, że nie ma pewności czy świat w ogólności może być poznany na drodze poznania. Uzupełnienia on swe rozważania stwierdzeniem, że istotą teorii poznania jest także troska o prawidłowość oglądu świata, która pozostaje w związku z poglądem ludzkim na świat. Jako przykład szczególny tej materii podaje sprawę wolnej woli, która jest jednym z istotnych przedmiotów i zarazem problemów zainteresowania teoriopoznawczego (Gottfried 2007, s. 12).

Kontekst wolności woli[6] w odniesieniu do poznania podejmuje w swej twórczości również Grażyna Żurkowska. Autorka ta prezentując epistemolo-

---

[4] Przywołany autor poświęcił problematyce epistemologicznej tryptyk filozoficzny: t. 1: *Epistemologia: Zarys historyczny i problemy metateoretyczne* (2000); t. 2: *Epistemologia: Wiedza i poznanie* (2001); t. 3: *Epistemologia: Prawda i realizm* (2003).

[5] Przykład stanowią prace: *Novum Organum* (Bacon), *Prawidła kierowania umysłem* (Kartezjusz), *Rozprawa o metodzie* (Kartezjusz), *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* (Locke), *Traktat o zasadach poznania* (Berkeley), *Traktat o naturze ludzkiej* (Hume), *Badania dotyczące rozumu ludzkiego* (Hume), *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* (Leibniz), *Rozważania o władzach poznawczych człowieka* (Reid) czy *Krytyka czystego rozumu* (Kant) (za: Woleński 2000, s. 9–10).

[6] Tu teoria poznania spotyka się z etyką stanowiącą obok ontologii i epistemologii trzeci z fundamentalnych działów refleksji filozoficznej.

giczną perspektywę Jana Srzednickiego odwołuje się do pojęcia wyboru. Możliwość dokonywania wyboru jest bez wątpienia przejawem wolnej woli, która umożliwia podmiotowi poznającemu podejmowanie decyzji i kształtowanie swego miejsca w procesach poznawczych. G. Żurkowska wyjaśnia, że proces poznawania jest równoznaczny z dokonywaniem wyborów[7]. Oznacza bowiem odniesienie się do czegoś w selektywny sposób. Dodaje przy tym, że zaniechanie wyboru poprzez unikanie zaangażowania w życie publiczne jest również wyborem. Dzieje się tak zarówno w sytuacji ucieczki do świata wewnętrznych przeżyć, jak i wycofania się na margines życia publicznego. Przywołując postaci Św. Franciszka z Asyżu oraz Buddy pokazuje, że przyjęte przez nich postawy wiązały się również z dokonanymi wyborami, choć były to skrajnie opozycyjne wybory (Żurkowska 2006, s. 310).

Niezależnie od filozoficznego zakorzenienia rozważań poświęconych poznaniu i poznawaniu świata, teoria poznania – epistemologia jest także traktowana jako nauka. Występuje ona w tym kontekście jako dziedzina filozofii, która poszukuje odpowiedzi na odpowiednie pytania typu:

– Co mogę poznać?

– Jak mogę odróżnić przekonania, dla których posiadam uzasadnienie, od tych, dla których nie posiadam uzasadnienia?

– Jak mogę rozstrzygnąć, dla którego z dwóch przekonań mam lepsze uzasadnienie? (por.: Chisholm 1994, s. 11).

– Jak jest możliwe poznanie i wiedza?

– Jak rozwiązać problem poznania? (por.: Hetmański 2007, s. 8).

– W jaki sposób uzyskujemy wiedzę o świecie? (por.: Motycka 2007, s. 109).

– Jaki jest stosunek między poznającym podmiotem a poznanym przedmiotem? (por.: Gottfried 2007, s. 24)

Stanisław Judycki przypomina, że epistemologia jest jedną z trzech zasadniczych części (działów) filozofii. Do grupy tych dyscyplin filozoficznych zalicza metafizykę (ontologię), epistemologię oraz etykę. Autor ten podkreśla, że epistemologia zyskała także status przedmiotu formalnie włączonego w tok studiów wyższych dla kierunku filozofia. Dodaje jednak, że epistemologia rozumiana jako dyscyplina filozoficzna jest stosunkowo młoda, ponieważ jako dziedzina filozofii zyskała odrębność dopiero w drugiej połowie wieku XIX (Judycki 2007, s. 71). Podobnie postrzega epistemologię Józef Dębowski. Uważa on, że zasadne jest uznanie epistemologii za naukę, a ściślej mówiąc za naukę filozoficzną. Przedstawia zarówno przedmiot, cel, jak i metody poznania epistemologicznego. Dostrzega równoznaczność terminologiczną pojęć epistemologia – teoria poznania oraz gnoseologia. Jego zdaniem, przedmiotem epistemologii jest szeroko ujęte poznanie rozumiane jako czynność

[7] Przywołana autorka odnosi swe rozważania do stanowiska innych filozofów, a w szczególności do Jana Srzednickiego.

oraz jako wytwór. Dodaje również, że chodzi tu o poznanie w kontekście jego wartości, a w szczególności o wiarygodność, prawdziwość i obiektywność (ważność przedmiotową) poznania. Co do celu poznania J. Dębowski stwierdza, że główną przesłanką jest tu jego odpowiedzialna, wszechstronna i zorganizowana metodycznie krytyka. Chodzi bowiem o ocenę prawdziwości, obiektywności, wiarygodności i pewności poznania. W kontekście zaś metod stosowanych w epistemologii podkreśla ich wielość i różnorodność. Wyznaczają je kontinua: od empiryczno-indukcyjnych do aksjomatyczno-dedukcyjnych, od hermeneutycznych do transcendentalnych, a także od specyficznie filozoficznych do scjentystycznych. Dodaje, że w odniesieniu do poznania rozumianego jako czynność istotną rolę w teorii poznania odgrywają metody fenomenologiczne. Natomiast przy rozumieniu poznania jako wytworu kluczową rolę pełnią metody analityczno-lingwistyczne (Dębowski 2007, s. 125–126; por.: Woleński 2007, s. 139–140).

Epistemologia jako refleksja filozoficzna o poznaniu ludzkim, a także jako dziedzina nauk filozoficznych przeszła od czasów Kartezjusza (który po raz pierwszy wyodrębnił jej obszar jako odrębny dział filozofii), poprzez Wittgensteina (który jako analityk językowy podważył zasadność twierdzeń kwestionując ich logiczną słuszność zarówno w kontekście efektów poznania, jak i na poziomie formułowania pytań poznawczych, które prowadzą do błędnego poznania świata) długą i trudną drogę (patrz szerzej: Gottfried 2007, s. 12 i nn.). Proces ten wyjaśnia w swych analizach Alina Motycka. Odnosząc się do przełomów teoretycznych minionego stulecia dostrzega ona, że „epistemologiczne pytanie o uzyskiwanie wiedzy o świecie przybrało formę pytania o to, jak wiedza wzrasta" (Motycka 2007, s. 109).

Epistemologiczne pole zdaje się być tak pojemne, że trudno przyjąć monocentryczny jej obraz. Jak prezentuje to Grażyna Żurkowska (przy okazji analizy ontologicznego wymiaru epistemologicznych pytań), można wyróżnić trzy modele epistemologii:

– klasyczny, budowany na korespondencji myśli z rzeczywistością;

– formalny, który zupełnie eliminuje związek myśli z tym, co ontologiczne;

– normatywny, odwołujący się do zgodności poznania z kryteriami i normami stanowionymi (patrz: Żurkowska 2006, s. 17).

Nietrudno dostrzec, że zainteresowanie problematyką poznania nieustannie wzrasta, a coraz więcej dyscyplin szczegółowych odwołuje się do istoty problemów epistemologicznych. Zwraca na to uwagę Roderick M. Chisholm. Twierdzi on, że ożywione zainteresowanie specyfiką natury poznania pozostaje w związku ze współczesnym rozwojem tych teorii, które wiążą się z komunikacją, informacją i jej przepływami, sztuczną inteligencją oraz *cognitive science* – nauką o procesach poznawczych. Dzieje się to niezależnie od filozofii, choć nie stanowi alternatywy dla tego jej działu, który pozostaje w bezpośrednim obszarze rozważań epistemologicznych. Autor ten zauważa jednak niepokojące zjawisko dokonujące się w naukach empirycznych. Chodzi o to, że reprezentanci nauk szczegółowych

nierzadko bez zrozumienia istoty epistemologii i klasycznych jej problemów eksponują mało istotne fakty epistemologiczne wpisujące się w obszar ich dyscyplin i nadają im znaczenie naczelnych (Chisholm 1994, s. 7). Wskazówka ta jest niezmiernie cenna w kontekście podjętych przeze mnie rozważań. Istnieje bowiem ryzyko powielenia nadużyć zgłoszonych przez profesjonalistę reprezentującego perspektywę filozoficzną. Mając to ostrzeżenie na uwadze staram się tym usilniej podkreślić, że dalszy namysł nad epistemologicznym kontekstem pracy społecznej jest prowadzony z perspektywy społeczno-pedagogicznej. Zaś przedmiotowe wprowadzenie do rozważań zarówno dotyczące ontologii, jak i epistemologii jest próbą nakreślenia szerszego kontekstu filozoficznego dla zamierzonej analizy wybranej tu problematyki. Bez szerszego tła podjętych zagadnień trudno byłoby przejść do szczegółowej kwestii związanej z epistemologicznym wymiarem pracy społecznej.

Prowadzony na płaszczyźnie filozoficznej dyskurs poświęcony problematyce poznania, a także samej epistemologii potwierdza wielowymiarowość i różnorodność współczesnej myśli epistemologicznej. Rysuje się przy tym wyraźna odrębność poglądów. Wielość modeli czy określanych niekiedy nowych epistemologii lub nowych podejść do epistemologii (por. Żurkowska 2006, s. 17–18) zdaje się przesądzać o dalszym rozwoju tej dziedziny nauk filozoficznych. W kontekście niniejszego rozważania przyjmuję ostatecznie, że epistemologia jest jedną z głównych dziedzin filozofii. Czynię to na podstawie przeprowadzonego przeglądu stanowisk[8]. Tak rozumiana epistemologia służy poszukiwaniu odpowiedzi na stawiane pytania podstawowe oraz rozrastający się katalog kolejnych pytań szczegółowych. Wszystkie one mogą być traktowane jako rozwijający się nieustannie zakres problemów badawczych. Oddają one tym samym obraz dynamiki zmian i postępującego rozwoju tej dyscypliny. Być może Grażyna Żurkowska ma słuszność w stwierdzeniu, że:

> Choć historycznie rzecz biorąc, tradycyjny paradygmat epistemologiczny spełnił swoją rolę, jego wartość polega dzisiaj głównie na tym, że pokazując trudności, z jakimi tradycyjna epistemologia nie potrafiła sobie poradzić, odsłonił granice swojej użyteczności: nowa epistemologia rodzi się ze świadomości natury i źródeł tych problemów (Żurkowska 2006, s. 18).

Można, a nawet warto zastanawiać się nad sprawami, które wyrażają takie pytania, jak:

– czy jest to faktycznie nowa epistemologia lub

– czy jest to kolejny etap rozwoju epistemologii lub kolejne oblicze, zakres bądź podejście, które wzbogaca perspektywę epistemologiczną bez rezygnacji/zrywania z tradycją i dziedzictwem pionierów teorii poznania (refleksji o poznaniu, jego istocie, możliwościach, wartości, zasadności, prawomocności czy słuszności).

[8] Przegląd nie jest pełną prezentacją dyskursu prowadzonego w obszarze filozofii, ale z uwagi na przedmiot i dyscyplinarną perspektywę niniejszych rozważań jest on wystarczający i uzasadniony celem tego tomu.

Postawione pytania nie znajdują odpowiedzi na poziomie tych rozważań. Są one bardziej adresowane do środowiska filozoficznego, które z racji szczególnych kompetencji i zaangażowania w przedmiot, cel i metodykę epistemologii może dokonać oceny stanu faktycznego i wyznaczać dalsze drogi rozwoju teoriopoznawczego. Dla potrzeb prowadzonego tu rozważania wyjaśnić trzeba, że epistemologia jest w tym ujęciu traktowana z jednej strony jako ogólna teoria poznania zogniskowana na zagadnienia poznania świata życia ludzkiego. Z drugiej zaś jest uznana za jeden z obszarów szczególnego zainteresowania problematyką poznania tego wycinka rzeczywistości, który dotyczy pracy społecznej, a w szczególności działalności podejmowanej w przestrzeni pracy społecznej[9]. Można więc przyjąć, że mowa tu o epistemologii szczegółowej, którą określam mianem epistemologii pracy społecznej. Stawia ona podstawowe pytania o możliwość, granice i sposoby poznawania pracy społecznej, będącej bytem istniejącym w rzeczywistości nauk pedagogicznych (szczególnie w obszarze rzeczywistości pedagogiki społecznej) oraz w przestrzeni rzeczywistości nauk pozapedagogicznych. Tu istnienie pracy społecznej dokonuje się poprzez relacje z bytami współtworzącymi wiedzę o rzeczywistości działalności społecznej.

1.3. Metodologia w epistemologicznej refleksji o poznaniu. Konteksty badania rzeczywistości pracy społecznej

Zarówno brzmienie tytułu, jak i jego pojemność znaczeniowa może budzić pewne niejasności, stąd obie kwestie wymagają wyjaśnień. Odnosi się to do kontekstu przyjętej przeze mnie perspektywy oraz punktu widzenia. Perspektywa ta nawiązuje do społeczno-pedagogicznego dziedzictwa, jakie pozostawiła w swym dorobku Helena Radlińska (patrz szeroko: Radlińska 1935, 1961, 1964 i inne). Tak jak we *Wprowadzeniu do ontologii pracy społecznej*… (2009), tak też w tym tomie, społeczno-pedagogiczna perspektywa jest kluczem do prawidłowego odczytania znaczeń zawartych w opracowaniu. Punkt widzenia zaś wiąże się z przyjętymi tu założeniami dotyczącymi samej pracy społecznej. Zgodnie z treścią podrozdziału 1.1, pracę społeczną traktuję jako byt realny i zarazem relacyjny. Istnieje on w rzeczywistości pedagogicznej oraz pozapedagogicznej poprzez relacje z innymi bytami splecionymi ze sobą w obszarze działalności społecznej. Obrany punkt widzenia wyznacza również miejsce metodologii w przestrzeni refleksji filozoficznej. Przyjmuję, że filozofia dzieli się na określone działy, wśród których epistemologia jako nauka o poznaniu (teoria poznania) zajmuje jedno z naczelnych miejsc (por.: Judycki 2007, s. 71; Dębowski 2007, s. 125; Woleński 2007, s. 139). Metodologii zaś przypisuję znaczące miejsce w przestrzeni reflek-

[9] Mam tu na myśli zarówno działalność teoriotwórczą, badawczą, jak i praktyczną.

sji epistemologicznej. Odgrywa ona istotną rolę w samym procesie eksploracji rzeczywistości (określonych i wybranych jej wycinków). Jest ona kluczowym elementem wszelkiego poznania. Metodologia nabiera szczególnego znaczenia w sytuacjach, gdy poznanie ma wymiar naukowy lub do takiego aspiruje.

W przyjętej tu koncepcji epistemologia jest traktowana jako przestrzeń, w której prowadzi się filozoficzny dyskurs poświęcony problematyce poznania. Jest zatem tym samym, co teoria poznania, mieszcząca się w szerszej przestrzeni filozoficznej refleksji na temat prawdy, natury, źródeł, granic poznania oraz relacji między podmiotem poznającym i przedmiotem poznawanym. Odnosi się ona również do innych fundamentalnych kwestii epistemologicznych, których zakres sukcesywnie rozszerza się, adekwatnie do sfery zagadnień przypisanych ramom toczącej się dyskusji w obrębie tego działu filozofii.

Proporcjonalnie do rozwoju nauk szczegółowych takich jak między innymi nauki społeczne i humanistyczne (w tym psychologia, socjologia, politologia, pedagogika i inne), wyodrębniają się lub mogą się wyodrębniać epistemologie szczegółowe. Odnoszą się one do specyficznych przedmiotów, celów, metod i problematyk badawczych określonych dyscyplin nauk szczegółowych, ale każdorazowo dotyczą aspektów poznania dokonującego się w obrębie tych nauk (szczegółowych). Im wyższy jest poziom samodzielności i rozwoju danej dyscypliny, tym śmielej odwołuje się ona do epistemologicznych podstaw poznania ogniskowanego w przestrzeni własnego pola zainteresowania. Metodologia jako płaszczyzna aktywności poznawczej, wpisująca się w przestrzeń teorii poznania, podlega podobnym procesom. Wydaje się nawet, że wyprzedziła ona w tym względzie epistemologię dzięki pozytywizmowi naukowemu (por.: Motycka 2007). Metodologia jako istotny czynnik/element decydujący o wyłanianiu się i usamodzielnianiu określonej dyscypliny w świecie nauk (por.: Ossowski 1983, s. 27 i nn.; Palka 2003, s. 13) rozwijała się dynamicznie w obrębie poszczególnych nauk szczegółowych. W odniesieniu do bliskiego tym rozważaniom obszaru – nauk społecznych i humanistycznych – można wskazać takie egzemplifikacje jak: **metodologię badań psychologicznych** (patrz: Skorny 1966; Brzeziński 2006, 2007; Stachowski, Seidler 2008; Paluchowski 2007), **metodologię badań społecznych** (w tym socjologicznych) (patrz: Nowak 1970, 2007; Babbie 2001, 2008; Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001; Kwaśniewski (red.) 2006; Podgórski 2007; Lutyńska 2002) czy wreszcie **metodologię badań pedagogicznych** (patrz: Pieter 1967, 1975; Zaborowski 1973; Wroczyński, Pilch (red.), 1974; Palka 2006; Pilch 1995; Pilch, Bauman 2001; Gnitecki 2006a; Łobocki 2006; Kruger 2007; Kubianowski; Bogdan, Biklen 2003; Preissle-Goetz, LeCompte 1984; Urbaniak-Zając, Piekarski (red.) 2001). Działy[10] te wyłaniały się w wyniku narastającej refleksji poświęconej metodologicznym kontekstom dyscyplin, w polu których

[10] Mam tu na myśli działy nauk szczegółowych, takich jak psychologia, socjologia czy pedagogika, które należą obecnie do kanonu zagadnień rozwijanych w obrębie owych nauk.

tworzono podstawy poznania określonego przedmiotu zainteresowania. Przedmiotem tym była specyficzna dla danej dyscypliny rzeczywistość (właściwe jej wycinki), pozostająca w obszarze jej namysłu i eksploracji. Przykładem może tu służyć rozwój metodologii pedagogiki. W warunkach polskich od lat sześćdziesiątych XX wieku rozwinęła się wzmożona działalność pedagogów w zakresie „nakreślania metodologii właściwej uprawianej przez nich dyscypliny" (Lewowicki 2006, s. 21). Proces ten doprowadził do rozwoju refleksji metodologicznej w obszarze nauk pedagogicznych, które reprezentują grupę nauk szczegółowych.

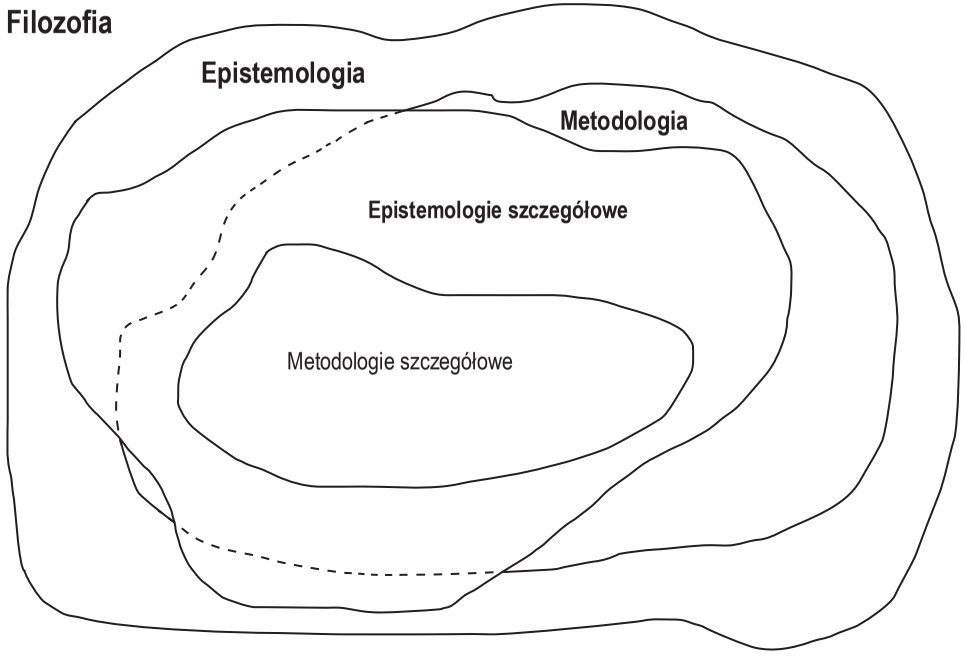
Zgodnie z przyjętym tu punktem widzenia epistemologia jest więc zbiorem wszelkiej refleksji o poznaniu, włącznie z obszarem, który wyznacza zakres refleksji metodologicznej poświęconej problematyce poznania w jej formalnym (proceduralnym) wymiarze. Nadto w przestrzeni tak pojętej epistemologii mieszczą się epistemologie, które określam tu mianem epistemologii szczegółowych. Powstały lub powstają one i rozwijają się w wyniku pogłębionej refleksji dotyczącej poznania w obszarze nauk szczegółowych. Zalicza się do nich takie dyscypliny, jak w szczególności psychologię, socjologię, politologię, prawo czy pedagogikę. W obrębie zaś epistemologii szczegółowych istnieją i rozwijają się – adekwatnie do poszczególnych dyscyplin – metodologie szczegółowe. Te zaś są wyrazem samodzielności owych dyscyplin lub ujawniają ich orientację na proces dyscyplinaryzacji, prowadzący do usamodzielnienia. Wymaga to wypracowania odpowiedniej podstawy metodologicznej dla nauki szczegółowej zmierzającej do samodzielności naukowej. Metodologie te określa się niekiedy mianem modeli metodologicznych, co jednak w przyjętym tu podejściu nie znajduje zastosowania (por.: Krauz-Mozer 2004, s. 681–700). Próbą graficznej prezentacji przyjętego w niniejszym rozważaniu poglądu na naturę epistemologii i jej związki z metodologią oraz filozofią jest rycina 1.

Uzasadniając słuszność włączenia refleksji metodologicznej w zakres epistemologii można wskazać ideę integralności procesu poznawczego. Owa integralność dotyczy zarówno sfery namysłu nad rzeczywistością poznawaną, podmiotem poznającym, podmiotem i przedmiotem poznania, jak również sfery odnoszącej się do możliwości i sposobów (procedur – metod, technik i narzędzi) poznania. Czynności poznawcze w ujęciu naukowym są istotnym elementem poznania, które dokonuje się w ramach określonego z góry procesu. Ma on swą genezę, koncepcję filozoficzno-teoretyczną, cel i odpowiednio ukonstytuowaną strukturę formalną. Procedura wyznacza normy oraz zasady postępowania regulujące przebieg czynności eksploracyjnych. Zawarte są tu stosowne instrumenty, takie jak metody, techniki i narzędzia, które służą osiągnięciu zamierzonych rezultatów poznania. Wiążą się one bezpośrednio z poznaniem, zrozumieniem, opisem, wyjaśnieniem czy interpretacją określonego wycinka badanej rzeczywistości. Trudno oddzielać tu warstwę metodologiczną od przestrzeni epistemologicznej. Można nawet zastanawiać się nad zasadnością wyodrębniania metodologii z teoriopo-

znawczej warstwy namysłu i procedury badawczej. Tworzy to bowiem ryzyko atomizacji procesu poznania i towarzyszącej temu dezintegracji postępowania badawczego. Negatywne skutki występujących ryzyk mogą destabilizować pozycję badacza, a także ujemnie warunkować podejmowane przez niego czynności eksploracyjne. W efekcie nietrudno dostrzec możliwe niebezpieczeństwa związane z zagrożeniami dla badanej rzeczywistości i osiąganych tą drogą efektów. Integracja i holizm procesów poznawczych są zatem priorytetem. Zdają się być ponadczasowym i niekwestionowanym wskaźnikiem dla zamierzeń poznawczych podejmowanych na polu naukowym. Dotyczy to zarówno filozofii, jak i dyscyplin szczegółowych, które wywodzą się z refleksji filozoficznej (por.: Żukiewicz 2009a, s. 161–165; Woleński 2007, s. 143; Motycka 2007, s. 109–110; Ostrowska 2000, s. 22).

Ryzyka, o których powyżej mowa, wiążą się także z możliwością pominięcia w procesie eksploracyjnym etapu namysłu nad badaną rzeczywistością (por.: Malewski 1998, s. 20; Dixon 1984, s. 21). Epistemologiczna refleksja badacza nad rzeczywistością pozostającą w obszarze zainteresowania poznawczego jest konieczna z uwagi na potrzebę wypracowania odpowiedniego stanowiska teoretycznego. Sytuuje ono badacza w określonej perspektywie poznawczej i nadaje mu stosowną rolę oraz pozycję, jaką przyjmuje względem badanej rzeczywistości. Konstytuuje zarazem ogólny pogląd na daną rzeczywistość i ułatwia konstrukcję spójnego podejścia poznawczego, które umożliwi odkrywanie prawdy o owej rzeczywistości, a w szczególności o konkretnych jej wycinkach. Poprzez odpowiedni namysł, badacz określa swoje miejsce w przestrzeni badanego świata. Konceptualizuje tym samym fundamentalny wymiar relacji, która dotyczy podmiotu poznającego i rzeczywistości poznawanej. Przy tak refleksyjnym podejściu zarówno do badanej rzeczywistości, jak i własnej roli badacza, ma on sporą szansę tworzyć relacje ze środowiskiem eksplorowanym na zasadach podmiotowości i partnerstwa. Szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych podejście tego rodzaju wydaje się zasadne i preferowane. Trudno bowiem godzić się na legitymizację uprzedmiotowienia relacji badacz – badany (badacz – badane środowisko), wciąż nierzadko występujące w przestrzeni interakcji badawczych.

Humanizacja i współdziałanie oparte na relacjach partnerskich badacza ze środowiskiem osób uczestniczących w badaniu znacząco warunkuje jakość wytworów procesu poznania. Stwarza to dużą szansę dla badacza (humanisty), który pozostaje w pełni świadomym podmiotem wśród podmiotów. Podmiotowość stanowi fundament oddziaływania środowiskowego, które każdorazowo niesie ze sobą różnego rodzaju skutki. Każda ingerencja w życie ludzkie nie pozostaje obojętna dla rzeczywistości poddanej procesom eksploracyjnym. Stąd tak znaczące jest, aby poznanie naukowe nie przynosiło szkody dla życia ludzkiego, ale służyło jego polepszaniu. Poprawę warunków i możliwości rozwoju rzeczywistości, w której żyją i funkcjonują osoby ludzkie można traktować



Ryc. 1. Epistemologia (epistemologie szczegółowe) i metodologia (metodologie szczegółowe) w przestrzeni refleksji filozoficznej.

w tym kontekście jako priorytet. Przy takim zorientowaniu badania poznawana rzeczywistość nie jest traktowana wyłącznie jak instrument służący realizacji celów nauki. Zachowanie przez badacza statusu podmiotu w odniesieniu do siebie samego, jak i do osób, które żyją w obszarze poznawanej rzeczywistości jest czymś więcej niż postulatem. Szczególnie wyraźnie wybrzmiewa to w sytuacjach, gdy poznaniem zajmują się przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych. Zasada podmiotowości jest bowiem podstawowym warunkiem eksploracji świata ludzkiego. Tu człowiek nie jest sprowadzany do roli obiektu lub przedmiotu zainteresowania badawczego, ale jest pełnoprawnym podmiotem[11] interakcji dokonujących się w poznawanym środowisku. W konsekwencji działanie oparte na podmiotowych relacjach badacz – osoba badana[12] wzmacnia poziom świadomości humanistycznej odnoszącej się do interakcji występujących w przestrzeni procesu poznawczego. Takie podejście ze szczególnym pożytkiem odnajduje się w sferze dociekań badawczych prowadzonych w obszarach nauk społecznych i humanistycznych. Nauki te są bowiem obok filozofii i teologii strażnikami godności osobistej wszystkich ludzi. Mają służyć człowiekowi we wzroście, w nabywaniu świadomości podmiotowej. Mogą wspomagać procesy podnoszenia kultury życia codziennego i wznoszenia się jednostek oraz grup społecznych na coraz wyższe poziomy człowieczeństwa.

Odnosząc się do przedstawionej argumentacji przyjmuję i jednocześnie identyfikuję się ze stanowiskiem, że niegodne i nieprawomocne w nauce jest przyzwolenie na uznanie człowieka za przedmiot badań. Traktowanie osoby ludzkiej jako obiektu poddawanego eksperymentom, jako swoistego czynnika będącego przedmiotem badań naukowych, nie znajduje żadnego uzasadnienia w przestrzeni humanistyki. Przyjęte stanowisko jest niezmienne, choćby dehumanizacja i uprzedmiotowienie jednostki lub określonej grupy ludzi miało być uzasadniane dobrem tzw. ogółu. Jeśli ludzkość uznała, że w cywilizowanym świecie nie ma zgody na faszystowskie eksperymenty prowadzone w obozach koncentracyjnych, na komunistyczne czystki etniczne, holokaust czy rasistowską dyskryminację, warto pamiętać, że każda z tych ideologii miała swoje uzasadnienie. Każda argumentacja i towarzysząca temu propaganda miała poparcie w określonych racjach, czy to w odwołaniu do koncepcji rasy panów, słuszności dziejowej, konieczności popieranej wymogami współczesnej cywilizacji czy innych. Zdaje się jednak, że nauka nie może obracać się przeciwko człowiekowi.

[11] W ogólniejszym odniesieniu sprawa ta dotyczy kwestii statusu człowieka w ujęciu różnorodnych koncepcji metodologicznych. W niektórych podręcznikach z zakresu metodologii nauk społecznych wskazuje się, że przedmiotem badań może być człowiek lub grupa ludzka. Stanowiska tego typu nie znajdują zastosowania w przyjętym tu punkcie widzenia. Przyjmuję, że sprawa ta jest na tyle jednoznaczna, że nie podejmuję pogłębionej analizy i argumentacji poza wskazaniem na humanistyczną perspektywę, w której człowiek jest postrzegany wyłącznie jako podmiot z wszelkimi tego konsekwencjami i powinnościami.

[12] Zarówno badacz, jak tym bardziej osoba badana są wielokrotnie postrzegani w kategorii podmiotu zbiorowego. Gramatyczne odniesienie do osoby ma tu na celu podkreślenie istoty relacji opartych na humanistycznej perspektywie i towarzyszących temu wartościach.

Nie ma ona umocowania ani prawnego, ani tym bardziej etycznego do traktowania jakiejkolwiek osoby ludzkiej jako przedmiotu czy obiektu eksploracji. Destytuuje to bowiem człowieka w jego najwrażliwszym wymiarze istnienia, pozbawia go cechy niezbywalnej, jaką jest godność naturalnie przypisana każdemu przedstawicielowi gatunku ludzkiego. Nie jest nawet warunkowana jego czynami, zachowaniem, wyznawanymi poglądami, preferowanymi wartościami, pochodzeniem etnicznym, stanem zamożności czy też zajmowaną pozycją w strukturze społecznej, zawodowej itp. Godność jest tym, czego nie można odmówić żadnemu z reprezentantów rodziny ludzkiej. Nawet, gdy człowiek nie ma świadomości własnej podmiotowości i godności, atrybuty te istnieją i mają charakter aprioryczny. Są przypisane każdemu człowiekowi. Nauka, a w szczególności naukowcy są zaś zobowiązani do pełnienia roli strażników i obrońców owych atrybutów (por.: Znaniecki 1984, s. 371 i nn.).

Można przyjąć, że brak szacunku dla godności osobistej człowieka staje się przyczynkiem inspirującym aktywność w różnorodnych obszarach nauki. Deontologiczna powinność skłania tym samym naukowców do podejmowania wysiłków służących odbudowie poczucia godności osobistej jednostek, grup ludzkich i całych społeczeństw. Szczególnie nauki praktyczne, do których zalicza się również pedagogikę społeczną, są powołane do realizacji misji tworzenia warunków godnego życia codziennego. Jednym z kluczowych celów tego działania jest kreowanie sytuacji społecznych (społeczno-wychowawczych), w których godność osobista człowieka będzie szanowana przez wszystkich przedstawicieli świata ludzkiego.

W kontekście zaś procesów eksploracyjnych podejmowanych przez badaczy w środowiskach życia ludzkiego, instrumentalizm badawczy czy atomizacja relacji może z dużym prawdopodobieństwem sprzyjać uprzedmiotowieniu relacji typu badacz – poznawana rzeczywistość. Szczególnym ryzykiem są obarczone projekty badań, w których sam badacz poddaje się autoinstrumentalizacji. Przyjmując rolę tzw. badacza obiektywnego, rejestruje fakty, traktując wszelkie obiekty występujące w przestrzeni badanej rzeczywistości jako równorzędne. Nie rozróżniając w tym zbiorze podmiotów i przedmiotów poznania, ze swobodą realizuje założone i przyjęte cele. Maska badacza sprawia, że podejmowane czynności mają mieć rzekomo magiczną moc usprawiedliwienia w przypadku wystąpienia skutków społecznie negatywnych. W imię jakiegoś wyższego celu czy dobra ogólnego, badacz przypisuje sobie prawo do eksperymentowania na organizmie ludzkim. Okresowa obecność i postawa zewnętrznego obserwatora dystansują go od konsekwencji, jakie niesie ze sobą ingerencja w świat życia ludzkiego. Najważniejsze są dla niego procedury badawcze i osiągnięte wyniki poznania. Można z dużym prawdopodobieństwem zakładać, że poczucie odpowiedzialności za zmianę i jej rezultaty dla poszczególnych osób nie stanowią przedmiotu przeżycia oraz namysłu po stronie badacza instrumentalizującego relacje interpersonalne zachodzące w toku eksploracji.

Implikacje etyczne, jakie w związku z przytoczonym przykładem mogą wystąpić na płaszczyźnie aksjologicznej prowadzonych badań, skłaniają do ochrony procesów poznawczych. Szczególnie dotyczy to badań prowadzonych w obszarach nauk społecznych i humanistycznych. Zapobieganie instrumentalizacji, atomizacji, depersonalizacji i w konsekwencji dehumanizacji relacji badacz – badana rzeczywistość ludzka to wyzwanie dla współczesnej nauki. Epistemologia nie stanowi tu jedynej gwarancji uniknięcia niekorzystnych dla człowieka powikłań etycznych (w tym także aksjologicznych). Jednak z pewnością epistemologiczny namysł nad poznaniem konkretnych wycinków rzeczywistości może przyczyniać się do przewidywania potencjalnych zagrożeń i eliminacji lub minimalizacji związanych z tym ryzyk.

Wydzielające się z szerszej przestrzeni metodologii (stanowiącej element refleksji epistemologicznej), metodologie szczegółowe są z jednej strony zorientowane na dostarczenie odpowiedniej dyscyplinie podstaw formalnych koniecznych do uznania jej samodzielności naukowej. Z drugiej zaś koncentrują się na tworzeniu instrumentarium eksploracyjnego, specyficznego i adekwatnego dla przedmiotu poznania tejże dyscypliny. Stąd są one niekiedy postrzegane jako zbiór reguł i narzędzi postępowania badawczego (szerzej por.: D. Kubinowski, 2006, s. 172 oraz S. Palka, 2003, s. 8). Słuszne zdaje się zatem, aby metodologię rozpatrywać w kontekście metodycznym (zasady, procedury, metody, techniki i narzędzia badawcze), a także w perspektywie metawiedzy o poznaniu wywodzonej z epistemologicznej przestrzeni refleksji filozoficznej.

Samą metodologię można analizować z różnych punktów widzenia, przyjmując odmienne kryteria, czy też odnosząc się do różnorodnych jej aspektów. Zbigniew Kwieciński wskazuje cztery sposoby zajmowania się metodologią. Po pierwsze pokazuje metodologię będącą osobną profesją ujętą jako specjalność w obszarze określonej dyscypliny naukowej. Może ona być również traktowana jako metodologiczna refleksja, którą naukowcy zajmują się doraźnie z uwagi na projektowane badania własne lub obce, ale podlegające kierownictwu naukowemu danego naukowca. To, zdaniem przywołanego autora, cecha immanentna wpisująca się w naukowy wymiar aktywności uczonych. Trzecie ujęcie metodologii jako obszaru zaangażowania naukowców pozostaje w ścisłym związku z interioryzacją wiedzy metodologicznej, która jest efektem profesorskiej dojrzałości i mądrości. Można ją zatem traktować jako wynik wieloletnich doświadczeń i aktywności naukowo-badawczej. Wreszcie, po czwarte, autor wskazuje na jej miejsce w klasycznym zestawie wartości etosu akademickiego. Stanowi on wynik sporów i dyskursu prowadzonego w środowisku naukowym. Metodologia jest tu przedmiotem owego dialogu i zarazem produktem, którego naukowcy uczą się w toku krytyki, poszukiwań i rozważań metodologicznych (Kwieciński 2006, s. 15).

Równie zróżnicowany bywa sposób rozumienia metodologii. Stąd poprzedzając dalszy etap prowadzonych tu rozważań dokonam przeglądu stanowisk na temat rozumienia i istoty metodologii. Chodzi w szczególności o tzw. szerokie

znaczenie metodologii traktowanej jako teoretyczna refleksja o sposobach poznania naukowego. W opracowaniach leksykalnych odnajduje się różne propozycje definiowania pojęcia metodologia. W *Słowniku socjologii i nauk społecznych* (2004) zamieszczono następującą definicję:

> metodologia [*methodology*], termin ten czasem oznacza metody i ogólne podejście do badań empirycznych w poszczególnych dyscyplinach lub nawet w jednej dużej pracy; w tym kontekście jednak bardziej stosowny byłby termin „techniki badawcze". Głównym przedmiotem m. jest szersza filozofia dotycząca problemów naukowych w naukach społecznych oraz badanie, jak w praktyce pracują socjologowie i inni badacze, jak prowadzą poszukiwania i oceniają dowody, w jaki sposób decydują, co jest prawdą, a co fałszem. Porusza się takie problemy, jak np.: czy nauki społeczne są w istocie naukami; czy socjolog musi zrozumieć sekwencję działań społecznych, aby móc je w pełni wyjaśnić; czy badania mogą i czy powinny być niewartościujące; przyczynowość i oddziaływanie przyczynowe, teorie indukcyjne i dedukcyjne, weryfikacja, a także inne problemy filozofii wiedzy i nauki (Gordon (red.) 2004, s. 192).

Jest to przykład podejścia do rozumienia pojęcia metodologia w ujęciu socjologicznym. Leksykalny wymiar opracowania decyduje tu zapewne o ogólnej i wyliczającej prezentacji. Mniej zaś jest tu analizy prowadzonej z perspektywy samej dyscypliny – metodologii badań socjologicznych. Autor zwraca jednak uwagę na zasadnicze dwa podejścia do metodologii. Raz jest ona rozumiana jako ogólna refleksja o badaniu, innym razem jako szczegółowa analiza proceduralna. Drugie ujęcie koncentruje się głównie na zagadnieniach związanych z postępowaniem badawczym, metodami, technikami itp. Odwołanie do tzw. szerszej filozofii zdaje się sugerować, że zachodzi tu szczególny związek z epistemologią jako zasadniczym działem filozoficznej refleksji o poznaniu. Nie jest to wyrażone wprost, stąd jednoznaczne nakreślenie na tym przykładzie związków metodologii z teorią poznania byłoby nadużyciem interpretacyjnym[13].

Równie opisowym (wyliczającym) przykładem definiowania terminu metodologia jest propozycja reprezentująca pedagogiczną perspektywę, zamieszczona w *Nowym słowniku pedagogicznym* (2004). Jest to opracowanie o charakterze leksykalnym, ale i tu następuje odwołanie do filozofii, a w szczególności do epistemologii:

> metodologia nauk (gr. *methodos* – badanie, *logos* – słowo, nauka), nauka o metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowywania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowywania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalania w mowie i piśmie osiągnięć nauk. Ze względu na zakres stosowania wyróżnia się metodologię ogólną, która zajmuje się ogólnymi problemami metod i systemów naukowych, oraz metodologię szczegółową, badającą metody i systemy wybranych nauk. M. n. wiąże się ściśle z teorią poznania (gnoseologią) i epistemologią (Okoń 2004, s. 246).

Warto zwrócić uwagę, że autor teorię poznania (gnoseologię) stawia obok epistemologii. Zastosowany spójnik „i" zdaje się sugerować, że metodologia nauk pozostaje w związku zarówno z teorią poznania, jak i epistemologią.

[13] Odrębną kwestią, nie podjętą w tym fragmencie rozważań, jest sprawa jakości tłumaczeń z języków obcych. Tu ogromne znaczenie ma doświadczenie tłumacza oraz jego znajomość danej dyscypliny naukowej.

W świetle dociekań prowadzonych w oparciu o źródła filozoficzne można zastanawiać się, gdzie leżą źródła przyjętego podejścia. Dotychczasowe ustalenia zawarte w poprzednim podrozdziale skłaniają do ostrożności, gdyż w filozoficznej refleksji epistemologia jest traktowana jako pojęcie zamienne i zarazem równoważne z pojęciem gnoseologii oraz teorii poznania. Takie też podejście przyjąłem w niniejszym tomie i z konsekwencją podtrzymuję to stanowisko.

W powyższym słowniku zamieszczono pokrewne hasło, które odnosi się do sfery metodycznej w zakresie badań prowadzonych na gruncie nauk pedagogicznych. Jest to przykład ujęcia metodologii szczegółowej – metodologii pedagogiki wraz z utożsamianą z nią (w cytowanym podejściu leksykalnym) płaszczyzną metodyczną:

> Metody badań pedagogicznych, metodologia pedagogiki, ogół sposobów działania, które zmierzają do ustalenia charakteru pedagogiki jako nauki, jej przedmiotu, rodzajów i sposobów badań, sposobów wyrażania twierdzeń pedagogicznych (Okoń 2004, s. 246).

Dalej w przedmiotowym słowniku wyjaśnia się, że pedagogika poszukuje prawidłowości dla procesów oddziaływania wychowawczego, a także zależności występujących pomiędzy różnego typu składnikami owych procesów. Badanie tego rodzaju zależności implikuje zastosowanie odpowiednich metod, które dają się zdaniem autora zakwalifikować do jednej z dwu zasadniczych grup. Wymienia tu metody eksperymentalne odnoszące się do badań zawierających jedną lub kilka zmiennych. Wpisuje w to eksperymenty naturalne i laboratoryjne. Drugą ze wskazanych grup zasadniczych stanowią metody socjograficzne określane inaczej przez W. Okonia jako badania terenowe. W katalog ten włącza obserwację, wywiad, ankietę, badanie dokumentów, test psychologiczny oraz dydaktyczny. Autor dodaje także metodę przypadków, choć podkreśla, że jest ona rzadziej stosowana. Zwraca jednak uwagę, że liczba zmiennych stosowanych w tego rodzaju badaniach sięga od kilkudziesięciu do kilkuset, zaś liczebność próby przekracza często tysiąc przypadków. Stąd metody te wspomagane są statystyką i oprogramowaniem komputerowym (por.: Okoń 2004, s. 246). I w tym wypadku można zastanawiać się nad przyczyną zastosowania kryterium ilościowego dla metod, które wpisują się w dwa odrębne paradygmaty badawcze. Wspólny mianownik dla testów, ankiet, obserwacji i wywiadów zdaje się skłaniać do dalszych przemyśleń i poszukiwań lub przyjęcia zgoła odrębnych kryteriów wyróżnienia poszczególnych metod (technik) badań naukowych. Jest to jednakże opracowanie leksykalne, które można traktować jako punkt wyjścia dla dalszych rozważań o pedagogice i jej metodologii szczegółowej.

Inaczej problematykę metodologii (w tym metodologii pedagogiki) podjęto w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. W opracowaniu tym Stanisław Palka charakteryzuje metodologię jako metanaukę, czyli naukę o nauce, która jest rozwijana w korelacji z teorią poznania, filozofią nauki, logiką, naukoznawstwem,

psychologią, historią i socjologią nauki. Autor ten wskazuje na trzy obszary metodycznej działalności naukowej objętej zakresem zainteresowania metodologii nauk:

– badań naukowych;
– tworzenia systemów naukowych: pojęć, praw, teorii, co związane jest m.in. z opisywaniem, wyjaśnianiem, definiowaniem, klasyfikowaniem, sprawdzaniem, kontrolowaniem, uzasadnianiem twierdzeń, prognozowaniem;
– ujmowania, wyrażania, utrwalania osiągnięć nauki w formie mówionej, pisanej, obrazowej (modelowej) (Palka 2004, s. 209).

Stanisław Palka przypomina, że metodologia nauk jest pojemniejsza wobec metodologii pedagogiki, co w jednoznaczny sposób można odczytać jako naturalną konsekwencję uszczegółowienia zakresu tej ostatniej do dyscypliny, w której obszarze się rozwija. Podejmując się zdefiniowania metodologii pedagogiki wpisującej się w zakres metodologii nauk, autor konstatuje, że jest ona nauką o określonych sposobach prowadzenia konkretnych działań naukowych w przestrzeni czterech dziedzin uprawiania pedagogiki[14]. Pierwsza odnosi się do konstytutywnych zagadnień związanych z określeniem podstawowych cech oraz statusu naukowego pedagogiki, włącznie ze wskazaniem jej składników, subdyscyplin i dziedzin zainteresowania. Druga odnosi się do zagadnień związanych z prowadzeniem badań pedagogicznych. Koncentruje się na uprawianiu metodologii badań pedagogicznych. Pozostaje w związku z fazą rozwiązywania problemów poznawczych i praktycznych z zakresu wychowania, kształcenia i samokształtowania ludzkiego. Jest zatem dziedziną skoncentrowaną na prowadzeniu badań oraz analizowaniu i interpretacji ich wyników. Trzecią ze wskazanych przez autora dziedzin uprawiania pedagogiki podlegających metodologii pedagogiki jest tworzenie systemów naukowych. Chodzi tu o budowanie koncepcji teoretycznych, generowanie prądów i nurtów oraz kierunków pedagogicznych, a także tworzenie specyficznego języka pedagogicznego opartego na pojęciach jednoznacznych dyscyplinarnie. Odkrywanie prawidłowości pedagogicznych prowadzi także do wytwarzania całościowych systemów naukowych, które znajdują swe zastosowanie w praktyce edukacyjnej. Ostatnia z wymienionych dziedzin dotyczy zewnętrznej prezentacji dorobku pedagogicznego w formie mowy, tekstu i obrazu. W tym zakresie metodologia pedagogiki odnosi się do utrwalania zdobyczy badawczych w sposób trwały, zapewniający możliwość ich spożytkowania w toku działalności praktycznej (por.: Palka 2003, s. 14–15; 2004, s. 209–210). Nawiązuje tym samym do praktycznego charakteru dyscypliny, który na przykładzie pedagogiki społecznej podkreślała Helena Radlińska (1961, s. 361).

W toku prowadzonych rozważań Stanisław Palka zwraca szczególną uwagę na to, że metodologia pedagogiki to dyscyplina bardzo intensywnie rozwijająca się.

[14] Przywołany autor wyjaśnia, że pedagogika jest przez niego rozumiana jako nauka o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka (Palka 2004, s. 209).

Dodaje, że źródła tego rozkwitu leżą po stronie pluralizmu metodologicznego stosowanego w badaniach pedagogicznych oraz dostępności do współczesnych osiągnięć naukowych zarówno w światowej pedagogice, jak i pokrewnych naukach (Palka 2003, s. 15; 2004, s. 210). Stanowisko to jest w pełni uzasadnione, gdyż otwartość na wiele sposobów poznania naukowego stanowi impuls w rozwoju zarówno metodologii nauk, jak i metodologii szczegółowych. Warto jednak w tym kontekście dodać, że konieczne są mechanizmy obronne dla zachowania naukowego znaczenia i rangi procesów poznawczych. Jest to szczególnie ważne w sytuacji wzmagającego się relatywizmu obejmującego środowisko akademickie. Pluralizm i wielość dróg prowadzących do poznania prawdy o rzeczywistości życia ludzkiego jest motorem w rozwoju nauki (w tym metodologii). Jednak legitymizacja naukowa działań, które są dalekie od rzetelności poznania, uczciwości, prawdy czy odpowiedzialności za procesy wywoływane ingerencją eksploracyjną w świat społeczny skłaniają do poszukiwania odpowiednich narzędzi zabezpieczających przed nadużyciami firmowanymi logotypem „... naukowe ...". Praktyka łączenia interesów politycznych czy komercyjnych z nauką sprawia niekiedy, że ta druga nie tyle służy życiu ludzkiemu i człowiekowi, ile staje się podporządkowana zleceniodawcom.

W opracowaniach naukowych z kręgu nauk społecznych i humanistycznych analizuje się metodologię również jako obszar aktywności przedstawicieli świata nauki. Na gruncie polskim klasykiem metodologii nauk społecznych okresu powojennego jest Stefan Nowak, reprezentujący socjologiczną perspektywę namysłu nad problematyką metodologiczną. Autor ten w syntetyczny sposób wyjaśnia, że:

> Metodologia to tyle, co nauka o metodach badania stosowanych w jakiejś nauce czy naukach (Nowak 2007, s. 13).

Ujęcie takie zdaje się wpisywać w nurt metodycznego postrzegania metodologii, która w tym przypadku stanowi wyraz refleksji nad proceduralno-instrumentalnym wymiarem procesów eksploracyjnych. Podobnie, choć nieco inaczej, formułuje swoje rozumienie metodologii na kanwie rozważań o metodologii badań nad edukacją Krzysztof Rubacha. Autor ten jest reprezentantem perspektywy pedagogicznej. W podręczniku *Metodologia badań nad edukacją* (2008) swoje podejście do rozumienia metodologii wyraża w równie syntetyczny sposób, co Stefan Nowak, odnosząc się dosłownie do etymologii tego terminu:

> Metodologia to nauka o metodach badań naukowych (Rubacha 2008, s. 9).

Inne podejście do objaśniania znaczenia kategorii metodologia nauk zawiera koncepcja Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej. Autorka ta na końcu podręcznika *Pedagogika ogólna* (2008) zamieszcza słownik kategorii pojęciowych. Proponuje tam dwa aspekty podejścia do metodologii nauk: pragmatyczny i apragmatyczny. Pierwszy wiąże z metodami działalności naukowej oraz procedurami badawczymi mającymi zastosowanie w nauce. Drugi rozszerza, odwołując się do systemów

naukowych, ich struktury wraz z takimi elementami jak pojęcia, hipotezy, twierdzenia czy teorie. Dodaje przy tym, że wyróżnia się metodologię ogólną i metodologie szczegółowe.

Ogólna metodologia nauki odnosi się do badania czynności lub rezultatów poznawczych niezależnie od konkretnej dyscypliny naukowej. Zajmuje się w sposób szczególny kwestiami uzasadniania twierdzeń oraz konkretnymi metodami konstruowania systemów naukowych. Metodologie stosowane w poszczególnych dyscyplinach naukowych koncentrują się zaś na specyfice dyscyplin (dziedzin nauki), do których przynależą. Wiążą się bezpośrednio z problematyką badań powiązaną z przedmiotem ich zainteresowania naukowego (patrz: Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 486–487).

Do pragmatyczności i apragmatyczności w kontekście rozważań poświęconych metodologii odwołuje się również Ryszard A. Podgórski. Jako reprezentant nauk socjologicznych zwraca uwagę na współczesną tendencję szerokiego ujęcia metodologii. Podejście takie sprawia, że autor przekracza w swych rozważaniach sferę metodyczną metodologii. W opracowaniu *Metodyka badań socjologicznych* (2007) poświęca cały rozdział analizie rozumienia pojęcia metodologia. W toku prowadzonego rozważania autor zwraca uwagę, że współcześnie metodologia nauk jest rozumiana szeroko. Nie chodzi tu wyłącznie o wiedzę odnoszącą się do metod badawczych, ich doboru, konstrukcji proceduralnych itp. Dotyczy ona również uwarunkowań (technicznych, społecznych czy psychicznych), które towarzyszą zdobywaniu i formułowaniu wiedzy. Metodologia, zdaniem przywołanego autora, obejmuje równolegle sferę cech, które powinny charakteryzować wiedzę zasługującą na uznanie jej za wiedzę naukową (Podgórski 2007, s. 53). Można dodać za autorem, że atrybuty konstytuujące naukowy charakter wiedzy należą do grupy kluczowych desygnatów pozostających w sferze namysłu metodologicznego. Wpisują się również w obszar refleksji epistemologicznej, która ma szczególne znaczenie na etapie oceny wartości poznania. Jest ono w naukowym odniesieniu zobowiązane do ukazania pełnej (dostępnej) prawdy o poznawanych wycinkach określonej rzeczywistości.

Ryszard A. Podgórski odwołuje się przy tym do klasycznej definicji metodologii rozumianej jako nauka o zasadach i sposobach, czyli normach, według których powinno się prowadzić naukowe badania (Podgórski 2007, s. 53). Metodologię nauk definiuje zaś jako system określonych reguł i procedur badawczych, do których odwołują się badania będące podstawą ewaluacji wiedzy (Podgórski 2007, s. 54). W dalszej części swych rozważań wyjaśnia również, że w sensie procesualnym metodologia to wymiana obserwacji oraz krytycznych refleksji, które umożliwiają instytucjonalizację reguł powszechnie akceptowanych. Prowadzi to do generowania metod i technik badawczych. Powstający system reguł i procedur jest, zdaniem tego autora, normatywnym elementem metodologii naukowej. Ustala on normy przyjmowane dla standardów badawczych i analiz naukowych. Ów system reguł generuje zasady komunikacji oraz wymiany naukowej. W tym

znaczeniu metodologia stanowi dla naukowców płaszczyznę porozumienia. Dostarcza tym samym katalog reguł stanowiących gwarancję dla rzetelności i jednoznaczności zarówno na poziomie procedur badawczych, jak i pracy z materiałem empirycznym (patrz: Podgórski 2007, s. 54–55).

Podobnie do przywołanego powyżej stanowiska Ryszarda A. Podgórskiego, metodologię nauk definiują Chava Frankfort-Nachmias oraz David Nachmias. W podręczniku *Metody badawcze w naukach społecznych* (2001) utożsamiają ją z systemem jednoznacznych i czytelnych zasad oraz procedur służących prowadzeniu badań. Owe zasady i procedury służą ewaluacji wiedzy. Autorzy podkreślają przy tym ich dynamiczny charakter. Podlegają bowiem stałemu rozwojowi i doskonaleniu. Poszukiwaniu przez naukowców nowoczesnych metod obserwacji, analizowania, wnioskowania oraz dokonywania generalizacji towarzyszy dążenie do osiągnięcia doskonałości zgodnej ze standardami obowiązującymi w nauce. To gwarantuje naukowe sankcjonowanie dorobku metodologicznego powstającego na tej drodze (por.: Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 29). W toku prowadzonej analizy przedmiotowego zagadnienia autorzy ci wskazują również na rolę, jaką pełni metodologia. Wyróżniają tu trzy zasadnicze obszary zadaniowe (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 28–31):

– dostarczanie reguł komunikowania;

– dostarczanie reguł wnioskowania;

– dostarczanie reguł intersubiektywności („Intersubiektywność, która jest wymianą informacji wśród naukowców, informacji dotyczących wyników obserwacji i faktów, jest niezbędna, ponieważ samo myślenie logiczne nie gwarantuje jeszcze empirycznej obiektywności" – Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 30).

Szeroki kontekst ujęcia metodologii przyjmuje także David Silverman. Koncentrując swe rozważania na jakościowym podejściu do metodologii[15] wyjaśnia, że odwołuje się ona do licznych wyborów badacza. Podejmuje on decyzje co do problematyki, przedmiotu i zakresu badań (przypadków poddanych badaniu), odpowiednich metod badawczych oraz stosownych form analizy materiału empirycznego. Wybory te są dokonywane zarówno na etapie planowania, jak i w toku realizacji projektów badawczych. Autor dodaje, że metodologia decyduje o sposobie postępowania w toku realizacji zamierzeń eksploracyjnych. Zauważa przy tym, że badania społeczne uprawniają do stosowania metodologii rozumianej szeroko, gdzie lokuje się podejście ilościowe lub jakościowe. Może jednak być też stosowane kryterium zawężające metodologię do określonych procedur i teorii, jak w szczególności teorii ugruntowanej czy analizy konwersacyjnej. D. Silverman zaznacza również, że ani teorie, ani też metodologie nie mogą być prawdziwe lub fałszywe, ale mniej lub bardziej przydatne (patrz: Silverman 2007, s. 32).

[15] Mowa o podręczniku *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji* (2007).

Przywołany autor wskazuje na pluralizm metodologiczny, który odnosi się do metodologii szczegółowych, typowych dla poszczególnych dyscyplin nauk szczegółowych, a nawet orientacji badawczych czy też konkretnych podejść teoretycznych. Nawiązując do tych ostatnich, David Silverman zdaje się być zwolennikiem szerokiego ujęcia metodologii, wychodząc poza jej obszar metodyczny. Łączy bowiem metodykę z przestrzenią stanowiącą wymiar filozoficznego namysłu nad polem badawczym (patrz: Silverman 2007, s. 30). Nie jest jednak jednoznaczne stawianie na równi z metodologią konkretnych podejść metodycznych, które D. Silverman określa mianem teorii. Zaznacza on wprawdzie, że chodzi o wąskie podejście do metodologii, ale wciąż pozostaje znak równości między metodą badań a metodologią. W szerszym odniesieniu do prac tłumaczonych z języków obcych można podnieść liczne niejasności, które być może mają swe źródło w sposobie translacji poszczególnych pojęć i treści wyrażających określone stanowiska autorskie[16]. Kwestia ta pozostaje jednak na marginesie podjętych tu rozważań.

W innym podręczniku akademickim z zakresu pedagogiki redagowanym przez Bogusława Śliwerskiego – *Pedagogika* (2006) – zagadnienia metod badań pedagogicznych powierzone zostały opracowaniu autorów zagranicznych. Są nimi: Heinz-Herman Kruger oraz Nicole Pfaff. Autorzy ci dokonując charakterystyki metod stosowanych w badaniach prowadzonych na gruncie edukacyjnym nie odwołują się do pojęcia metodologia. Ograniczają swe rozważania do wskazania pojęcia metoda i analizują podejścia metodyczne w badaniach pedagogicznych (por.: Kruger, Pfaff 2006, s. 2–47). Jest to jedno z licznych opracowań, w których autorzy pomijają zarówno sprawę refleksji dotyczącej przestrzeni epistemologicznej i metodologicznej, jak i kwestię definicyjnego określenia pojęcia metodologia. Można odnieść wrażenie, że uznają, iż koncentrowanie uwagi na prezentacji metodycznej warstwy badań w danej dyscyplinie jest wystarczającym obszarem wiedzy potrzebnej badaczowi do przygotowania i prowadzenia odpowiednich badań. W konsekwencji jest to jednak redukcjonizm, który pozostawiony bez odpowiedniego komentarza może prowadzić badacza do instrumentalizacji procesu eksploracyjnego.

Teoretykiem, badaczem i równocześnie wykładowcą, pod którego kierunkiem kształtowała się moja tożsamość metodologiczna w zakresie badań społecznych jest Mieczysław Malewski. W trakcie prowadzonych wykładów określał on metodologię mianem metawiedzy odnoszącej się do „społecznych celów poznania naukowego oraz prawomocnych strategii realizacji owych celów" (por.: Malewski 1997, s. 29). Kontynuując swój wywód przywołany autor (i zarazem nauczyciel) dodawał, że tak rozumiana metodologia jest:

[16] Podczas realizacji staży naukowo-badawczych w USA i Wielkiej Brytanii miałem możliwość konfrontować oryginalne teksty dzieł z ich tłumaczeniami na język ojczysty. Towarzyszył temu niejednokrotnie dysonans poznawczy powodowany rozbieżnościami między znaczeniem terminologii zawartej w publikacjach anglojęzycznych a sposobem ich translacji na język polski.

> […] wielopłaszczyznowa i obejmuje trzy wzajemnie skorelowane płaszczyzny. Pierwszą, najbardziej ogólną, jest płaszczyzna ontologiczna. Konstytuuje ją zespół filozoficznych założeń o naturze przedmiotu badania, jego strukturze i właściwościach. Płaszczyzną drugą jest płaszczyzna epistemologiczna. W jej obrębie koncentrują się poglądy na typ wiedzy, do jakiej poznanie naukowe ma prowadzić. Ostatnią, zakresowo najwęższą, jest płaszczyzna metodyczna. W tej płaszczyźnie poszukuje się odpowiedzi na pytanie: jakiego instrumentarium badawczego użyć i jak prowadzić proces eksploracji, aby pożądana wiedza o przedmiocie mogła być wytworzona? (Malewski 1997, s. 29).

Odwołując się do wyróżnionych trzech płaszczyzn, Mieczysław Malewski jednoznacznie wskazuje na szerokie rozumienie metodologii, czego wyrazem jest uznanie płaszczyzny metodycznej za istotną, ale „jedną z" wypełniających przestrzeń metodologii. Potwierdzeniem tego jest końcowe stwierdzenie cytowanego autora, który w ontologiczno-epistemologicznej łączności ze stanowiskiem Roberta E. Flodena podkreśla, że szerokie podejście do metodologii prowadzi do przekraczania ustalonych wzorców badań oraz analiz naukowych. W konsekwencji metodologia odnosi się do fundamentalnych pytań dotyczących struktury procesów badawczych. Stanowi to zarazem uzasadnienie roszczeń badacza do wiedzy (patrz: Malewski 1997, s. 29).

Ostatnie z przedstawionych stanowisk wywarło znaczący wpływ na mój sposób myślenia o metodologii w kontekście procesów eksploracyjnych konceptualizowanych, analizowanych i bezpośrednio podejmowanych w toku praktyki badań społeczno-pedagogicznych (patrz: Żukiewicz 2009a, s. 168–169). Świadomość wielopłaszczyznowej struktury metodologii oraz jej szerokiego ujęcia inspirowała mnie do dalszych poszukiwań. Przywiodło mnie to do powtórnej lektury tekstów filozoficznych (w zakresie epistemologii). Poszukując tego, co fundamentalne dla namysłu o rzeczywistości, jej poznaniu (możliwościach i sposobach) oraz relacjach między badaczem i środowiskiem badanym, kształtowałem pogląd na naturę poznania w obszarze pedagogiki społecznej. W ten sposób odnalazłem epistemologiczną konstytucję metodologii. Przyjęte ostatecznie w tej pracy podejście do metodologii jest zatem inspirowane stanowiskiem Mieczysława Malewskiego oraz pośrednio Stanisława Palki (metodologia nauki jako metanauka – Palka 2004, s. 209)[17]. Zakładam zatem, że metodologia to meta-wiedza stanowiąca zbiór refleksji poświęconej istocie poznania, jego społecznym celom, możliwościom i sposobom oraz warunkom, jakie muszą być spełnione, by wyniki

[17] Odwołanie się do doświadczeń własnych płynących z toku studiów pedagogicznych może być postrzegane jako zbędny fragment autobiograficzny. Przez niektórych Czytelników może to być nawet uznane za nadmierne odkrywanie osobistej perspektywy, która powinna być wyłączona z opracowania naukowego. Służą bowiem temu opracowania pamiętnikarskie, faktograficzne zapisy w formie listów itp. Mimo ryzyka związanego z dyskomfortem w trakcie odbioru tego tomu, świadomie i celowo przywołuję te wspomnienia, by ułatwić zrozumienie zarówno perspektywy teoretycznej, jak i punktu widzenia oraz orientacji paradygmatycznej, które wyznaczają moje stanowisko nt. metodologii i jej związków z epistemologią. Ufam, że forma ta ułatwi również identyfikację owych stanowisk z pedagogiką społeczną, którą postrzegam jako naukę przeżywaną, praktyczną, uczestniczącą i zaangażowaną. W tym kontekście udział Mistrzów w procesie kształtowania się postaw naukowych, badawczych czy związanych z praktyką działalności społecznej jest istotny. W mojej ocenie zasługuje na podkreślenie i tym uzasadniam włączenie autobiograficznych komponentów do tekstu niniejszego tomu.

poznania były uprawomocnione naukowo. Refleksja ta jest wielopłaszczyznowa i dokonuje się zarówno na gruncie dociekań ontologicznych (ontologia bytu stanowiącego przedmiot poznania), jak i epistemologicznych (możliwości poznania, jego granice), etycznych (etyka, w tym aksjologia badań naukowych), a także metodycznych (sfera zasad, procedur, metod, technik i narzędzi stosowanych w procesach eksploracyjnych).

Przykładem metodologii szczegółowej, adekwatnym do problematyki prowadzonych rozważań jest metodologia pracy społecznej. Swój początek bierze ona z filozoficznej refleksji o poznaniu prowadzonym na gruncie epistemologii. W odniesieniu zaś do epistemologii szczegółowej można poszukiwać podstawy stanowiącej fundament kształtowania się metodologii pracy społecznej. Mam tu na myśli metodologię pracy społecznej w jej szerokim ujęciu, rozumianej jako meta-wiedza o poznaniu wycinka rzeczywistości działalności społecznej, który odnosi się bezpośrednio do pracy społecznej. Tak konstytuowana metodologia pracy społecznej (oparta na filozoficznych filarach refleksji o poznaniu) jest więc metawiedzą. Innymi słowy jest ona zbiorem refleksji (namysłu) zarówno o:

1) bycie będącym przedmiotem poznania – pracy społecznej (płaszczyzna ontologiczna);

2) społecznych celach i istocie, możliwościach oraz granicach poznania pracy społecznej (płaszczyzna epistemologiczna);

3) etyce prowadzenia badań w procesie poznania pracy społecznej oraz towarzyszących im wartościach (płaszczyzna etyczna i wpisujące się tu warstwy aksjologiczna, aretologiczna i deontologiczna), a także

4) zasadach, procedurach, metodach, technikach i narzędziach mających zastosowanie w procesie eksploracyjnym (płaszczyzna metodyczna).

Ostatnia z płaszczyzn może być przez niektóre nurty teoretyczno-metodologiczne rozumiana także jako metodologia w wąskim rozumieniu. Jednak w przyjętej koncepcji staram się unikać sytuacji, w których metodologia jest ograniczana do warstwy metodycznej. Stąd powyżej przedstawione rozumienie metodologii pracy społecznej obejmuje całość procesu eksploracyjnego. Jest tym samym ukonstytuowane na fundamencie ontologicznej, epistemologicznej, etycznej i metodycznej refleksji o poznaniu wycinka rzeczywistości odnoszącej się do działalności podejmowanej w przestrzeni pracy społecznej. Łączy się tu filozoficzna refleksja o poznaniu ze społeczno-pedagogicznym namysłem nad pracą społeczną.

Z uwagi na istotną pozycję, jaką w kontekście pracy społecznej pełni człowiek można mówić o jeszcze jednej płaszczyźnie – antropologicznej. Osoba ludzka ma określony potencjał sił, które z natury oraz racji celu działalności w przestrzeni pracy społecznej podlegają odkrywaniu, wzmacnianiu, pomnażaniu i aktywizacji. Służy to ostatecznie przetwarzaniu rzeczywistości życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych, społeczności i całych społeczeństw[18]. Stąd antropolo-

[18] Założenia te są fundamentalne dla całości tryptyku antologii pracy społecznej; por.: Żukiewicz 2009a.

giczna płaszczyzna pracy społecznej zdaje się szczególnie ważna w odniesieniu do metodologii pracy społecznej. W centrum jej zainteresowania ulokowany jest człowiek. Innymi słowy, w przestrzeni antropologicznej znajduje się osoba ludzka będąca podmiotem zarówno poznania (w kontekście możliwości angażowania go w proces społecznego współtworzenia rzeczywistości), jak i relacji partnerskiej, którą nawiązuje badacz-działacz w toku postępowania eksploracyjnego.

Człowiek jest tu również partnerem współdziałania w ramach pracy społecznej, zorientowanej na poprawianie warunków życia i rozwoju ludzkiego w teraźniejszości i przyszłości.

Istnieje przypuszczenie, że płaszczyzna antropologiczna może stanowić element uzupełniający inne metodologie szczegółowe. Są one budowane w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Człowiek jako podmiot badania odgrywa tam główną rolę, stanowiąc pierwszoplanową postać teatru życia codziennego (patrz szerzej: Goffman 1981)[19]. Z uwagi na brak wystarczających kompetencji metodologicznych w zakresie metodologii szczegółowych takich dyscyplin, jak psychologia, socjologia, politologia, historia, etnologia i innych zaliczanych do grupy nauk społecznych i humanistycznych, mam trudność w jednoznacznym wypowiadaniu się o obecnym stanie ich rozwoju. Trudno mi tym samym wypowiadać się na temat preferowanych koncepcji badawczych i odniesień antropologicznych w ich obszarach. Mam jednak przekonanie, że korzystne byłoby, gdyby sami badacze reprezentujący poszczególne dyscypliny nauk społecznych i humanistycznych (w tym ich odpowiednie metodologie szczegółowe) uczestniczyli w dyskursie ponaddyscyplinarnym o istocie i podstawach procesów poznawczych dokonujących się w obrębie tzw. nauk wyzwolonych.

W odniesieniu zaś do nauk pedagogicznych, a w szczególności do pedagogiki społecznej mam śmiałość zgłosić przedmiotową propozycję koncepcji łączącej epistemologiczny namysł nad procesami poznania pracy społecznej. Zachętę do

[19] Przypuszczenie to nie jest jednak oparte o gruntowną wiedzę z zakresu metodologii szczegółowych, rozwijanych w takich dyscyplinach jak socjologia, psychologia czy politologia. Moja wiedza metodologiczna ogranicza się bowiem, z jednej strony, do metodologii szczegółowej ukonstytuowanej w obszarze nauk pedagogicznych. *Tu rozwój naukowy poprzedziły odpowiednie kursy z zakresu metodologii badań społecznych i pedagogicznych. W oparciu o zdobyte kompetencje przygotowałem i zrealizowałem projekt badawczy. Stanowił on podstawę przygotowania pracy na stopień magisterski z zakresu tworzenia i funkcjonowania systemu wsparcia w małych grupach pod kierunkiem prof. dr hab. Krystyny Ferenz – obroniona w 1995 roku na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Ponadto w ramach kontynuacji studiów społeczno-pedagogicznych przeprowadziłem projekt badawczy dot. działalności społecznej podejmowanej w ramach pracy socjalnej. Na tej podstawie przygotowałem dysertację doktorską, która w tym samym miejscu i pod tym samym kierunkiem została obroniona w 2000 roku.* Z drugiej strony kompetencje metodologiczne i posiadana wiedza odnosi się do metodologii nauk prawnych i administracyjnych. *W tym przypadku wiedza i praktyka badawcza przyczyniły się do przygotowania i realizacji projektu badawczego poświęconego zagadnieniom prawa finansowego, a w szczególności prawa rachunkowego banków. Efektem eksploracji była rozprawy na stopień magisterski z zakresu prawa bilansowego banków (praca niepublikowana opracowania pod kierunkiem prof. dr hab. Eugenii Fojcik-Mastalskiej, obroniona w 1997 roku na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Wrocławskiego).*Ufam, że i ten wątek autobiograficzny ułatwi zrozumienie perspektywy i punktu widzenia wyznaczających przyjęte w rozważaniu stanowiska.

Ryc. 2. Graficzna prezentacja relacji refleksji filozoficznej o poznaniu działalności społecznej na tle społeczno-pedagogicznego namysłu nad problematyką pracy społecznej. Odniesienia do epistemologii i metodologii pracy społecznej.

krytycznej analizy tego zagadnienia potęguje pragnienie poszukiwania koncepcji badawczych, które będą służyły praktyce przebudowy rzeczywistości życia codziennego ludzi, rodzin, grup społecznych i społeczności. Poznanie pracy społecznej w jej podmiotowym i przedmiotowym zakresie będzie służyło podnoszeniu kultury służby człowiekowi, jakości działań operacyjnych oraz skuteczności strategii kreowanych w ramach polityk społecznych i socjalnych.

1.4. Epistemologia pracy społecznej. W służbie poznania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego

W pierwszym tomie tryptyku poświęconego problematyce pracy społecznej[20] wskazane zostały tendencje, charakteryzujące proces powrotu pedagogiki (rozumianej jako nauka szczegółowa) do swych źródeł – filozofii (Żukiewicz 2009a, s. 54–57, 144–146). Podejmowane w minionych czasach próby oderwania pedagogiki i innych nauk szczegółowych od ich filozoficznych korzeni (por.: Bronk 2005, s. 9), wprowadziły pewne niejasności. Dla ich rozwikłania zasadne zdaje się tworzenie przestrzeni dialogu partnerskiego, w którym udział wezmą zarówno reprezentanci filozofii, jak i nauk szczegółowych. Proces tzw. usamodzielniania się poszczególnych dyscyplin nauki sprawił bowiem, że ich przedstawiciele stracili niejednokrotnie perspektywę, z której owe dyscypliny wyrosły. To może stanowić ograniczenia w rozwoju i budowaniu tożsamości dyscyplinarnej. Korzenie są bowiem substancją życiodajną dla każdego organizmu żywego, a nauka takim właśnie organizmem być musi, w przeciwnym razie zacznie obumierać. Dla nauk wyzwolonych korzenie stanowi refleksja filozoficzna. Z niej bowiem wyrosły i usamodzielniły się poprzez uszczegółowienie przedmiotu zainteresowania, problematyki badań, metodologii oraz języka stanowiącego podstawę aktywności teoriotwórczej.

Powyższych uwag nie należy odczytywać jako mojego sprzeciwu wobec dyscyplinaryzacji nauk szczegółowych. Przeciwnie, konstytuowanie się i rozwój dyscyplin samodzielnych traktuję jako proces właściwy i prawomocny. Wzrost cywilizacyjny i towarzyszące temu przeobrażenia życia społecznego warunkują przemiany w nauce. Przejawem tego jest tworzenie nowych teorii, systemów naukowych, paradygmatów czy koncepcji naukowych. Przybliżają one człowiekowi świat, wyjaśniają dokonujące się w nim procesy i zjawiska, a także ułatwiają ich zrozumienie. Ważne jest przy tym, aby powstawały także nauki (nowe), które pomogą wykorzystywać zdobycze środowisk akademickich w przebudowie warunków życia codziennego. Aplikacja dorobku teoretycznego na grunt działalności praktycznej jest warunkiem spożytkowania osiągnięć naukowych w służbie człowiekowi. Przyjmuję zatem stanowisko, że każda

[20] Mowa o publikacji *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej…* (2009a).

z dyscyplin szczegółowych, która ma: (1) dpowiednio określoną problematykę; (2) właściwe sposoby ujmowania zjawisk; (3) typową aparaturę pojęciową oraz (4) właściwe dla specyfiki danej dyscypliny metody badań (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 22–23), zasługuje na miano samodzielnej. Kluczowa jest jednak kultywacja tradycji, zachowanie łączności ze źródłem, z którego dana gałąź nauki wyrasta. To bowiem umożliwia każdej dyscyplinie zarówno jej trwanie, jak i zachowanie tożsamości. Chroni ją również przed destrukcją fundowaną modnymi ideologiami prowadzącymi na bezdroża pauperyzacji nauki i podporządkowania jej partykularnym interesom polityków, donatorów, przedsiębiorców finansujących rozwój nauki za cenę wytwarzania produktów na zlecenie. Stąd powroty do „przerwanych nurtów pedagogiki polskiej" (Kwieciński 1993, s. 9) są w pełni uzasadnione, wręcz pożądane. Przesłanie wywodzone z tradycji i zdrowych korzeni nauk szczegółowych jest wciąż aktualne. Zmienia się forma wyrazu, stosowany język czy gramatyka wypowiedzi, ale sens treści jest niejednokrotnie źródłem inspiracji i wskazówką dla dalszych prac badawczych. Przywołując podstawy źródłowe polskiej pedagogiki społecznej[21], można wprost stwierdzić, że w dobie kolejnej zmiany systemowej nabierają one nowego znaczenia.

Pedagogika, która w Polsce po 1989 roku coraz częściej powraca do swych filozoficznych korzeni[22] jest przykładem dyscypliny odkrywającej na nowo swój rodowód[23]. Sięga się przy tej okazji do klasyki i powtórnie odczytuje znaczenia osadzając je we współczesności. Pedagogika jako dyscyplina naukowa ma ku temu szczególne podstawy. Początki refleksji filozoficznej o wychowaniu, która przybierała postać zbliżoną do współczesnej pedagogiki traktowano bowiem jako filozofię stosowaną. Dopiero dziewiętnastowieczni pedagodzy, skłaniający się ku nurtom pozytywistycznym, deklarowali koniec filozofii w pedagogice (por.: Bronk 2005, s. 18). Trudno nie zgodzić się z Andreą Folkierską, która wskazując na człowieka eksponuje wspólny dla pedagogiki i filozofii teren oraz pole problemowe (Folkierska 2005, s. 42, por.: Lipiec 2004, s. 15). Fakt ten w naturalny sposób potwierdza silny i merytoryczny związek pedagogiki z filozoficzną refleksją o człowieku, będącym podmiotem namysłu zarówno filozofów, jak w szczególności pedagogów. Ci ostatni są zorientowani na rozwój człowieka poprzez oddziaływanie wychowawcze i socjalizację dokonujące się w warunkach życia gromadnego[24].

---

[21] Mam tu na myśli szczególnie teksty źródłowe dotyczące pedagogiki społecznej autorstwa Heleny Radlińskiej. Chodzi zarówno o teksty pisane przed 1945 rokiem, jak i po II wojnie światowej.

[22] Nie oznacza to, że przed 1989 rokiem polscy pedagodzy nie odwoływali się do filozoficznych źródeł pedagogiki. Przykładem są tu tacy pedagodzy jak Helena Radlińska (1961), Bogdan Nawroczyński (1967), Ryszard Wroczyński (1974) czy Aleksander Kamiński (1980), którzy w swej twórczości nie zapominali o związkach pedagogiki z filozofią.

[23] Patrz szerzej: Kamiński 1980, s. 9; Śliwerski 2006, s. 80 i nn.; Lewowicki 2003, s. 22–23; 2006, s. 19 i nn.; Witkowski, 2003; Melosik 2005; Kwaśnica 2007; Dudzikowa (red.) 2003; Dehnel, Gutowski (red.) 2005; Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 39; Śliwerski 2009, s. 79 i inni.

[24] Nawiązanie do życia gromadnego pozostaje w związku z twórczością Heleny Radlińskiej, która w języku staropolskim określała zbiorowość ludzką mianem gromady.

Reprezentujący filozoficzną perspektywę patrzenia na świat Józef Lipiec zauważa, że związki filozofii i pedagogiki są odwieczne. Wskazuje nadto, że w Europie sięgają one czasów pierwszych mędrców: sofistów, Sokratesa, Platona, Arystotelesa, a także myślicieli ze szkół hellenistycznych i rzymskich (Lipiec 2004, s. 13). Autor ten, przywołując historię wspólnej drogi, zwraca uwagę, że w odniesieniu esencjalnym warto stawiać pytania o to, jak może i powinno być w relacjach zachodzących pomiędzy filozofią i pedagogiką. Mniej zaś znaczące zdają się namysły nad stanem faktycznym. Można tu odnieść wrażenie, że autor skłania się ku perspektywie integrującej wysiłki obu dyscyplin poprzez wskazanie możliwości współdziałania reprezentantów obu nauk. Podkreśla on, że filozofia spożytkowuje dorobek nauk szczegółowych, w tym pedagogiki. Inspiracją dla problemów filozoficznych są niejednokrotnie osiągnięcia dyscyplin wyzwolonych. Reprezentując środowisko filozoficzne, autor ten wyjaśnia, że z uwagi na specjalną pozycję, jaką zajmuje filozofia, to jej reprezentanci są głównymi odbiorcami pytań o dalszy wspólny rozwój partnerstwa filozoficzno-pedagogicznego (por.: Lipiec 2004, s. 16–18).

Józef Lipiec nie unika trudnych dla przedstawicieli obu dyscyplin kwestii. Zaznacza przy tym, że filarem usprawiedliwiającym i uzasadniającym zarazem pedagogikę jest dorobek filozofii. Prezentuje nadto zestaw filozoficznych tez,

> […] które przede wszystkim są rezultatem wykluczenia pewnych na innym gruncie akceptowanych poglądów, takich jak skrajny natywizm, skrajny determinizm, monadyzm lub też woluntaryzm teologiczny. Niektóre z tych teorii czynią pedagogikę niemożliwą lub wysoce ograniczoną, inne niepotrzebną, jeszcze inne pozbawioną praktycznego sensu. Przypomnienie tych zależności, choć są one dość oczywiste, pozwala odsłonić najgłębsze związki między filozofią a pedagogiką. Niestety, prawdy te czasem niechętnie przyjmuje się do wiadomości, protestują zwłaszcza ci entuzjaści (amatorzy i zawodowcy), którzy pedagogikę pozbawiają filozoficznej głębi, traktując ją jako sztukę powierzchownych zabiegów o subiektywnie słusznych intencjach, acz bez dbałości o faktyczne wyniki (Lipiec 2004, s. 19–20).

W konkluzji swych rozważań cytowany autor słusznie zauważa, że największa więź, jaka łączy pedagogikę i filozofię obejmuje teorię wychowania i etykę. W szczególności zaś więź ta dotyczy aksjologii, która uczy, „jak się poruszać w całej, przeogromnej przestrzeni wartości" (Lipiec 2004, s. 20–21). Rodzi to wiele pytań o konkretne cele, które pedagog chce osiągnąć w procesie wychowania, o to, jakiego człowieka wychować, do jakich wartości przekonać, jak odkrywać to, co jest dobre, a co złe. Tu pojawia się nie tylko możliwość, ale i deontologiczna powinność łączenia wysiłków na wspólnym terenie pedagogiki i filozofii, które autor określa mianem wdzięcznego pola współpracy (por.: Lipiec 2004, s. 21).

Konieczność współtworzenia wiedzy o rzeczywistości w różnorodnych jej wymiarach odnosi się nie tylko do pedagogiki i filozofii. Obejmuje wszelkie dziedziny, zarówno życia naukowego, jaki i praktyki realizującej określone cele, zadania i działania zorientowane na współtworzenie rzeczywistości lepszego jutra. W kontekście podjętych tu zagadnień na szczególną uwagę zasługuje jeden z obszarów refleksji filozoficznej. Mam na myśli epistemologię, której osiągnięcia

implikują sposób myślenia i postępowania badawczego (poznawczego) w pedagogice. Dotyczy to również pedagogiki społecznej jako jednej z subdyscyplin pedagogiki.

W ogólniejszym odniesieniu Teresa Hejnicka-Bezwińska, powołując się na stanowisko Jerzego Kmity zauważa, że przeobrażenia generowane przesunięciami w epistemologii prowadzą do zmian w pojmowaniu wiedzy naukowej. Odchodzi się współcześnie od pewności, którą dawniej traktowano jako naczelną cechę wartościowego poznania. Teoria poznania współcześnie akceptuje prawdopodobieństwo każdej wiedzy, rezygnując z absolutnej pewności na rzecz jej zasadności w określonych warunkach. Dodaje przy tym, że kwestia przyrostu wiedzy we współczesnej epistemologii zastępuje pewność wiedzy, traktowaną klasycznie jako naczelny problem teorii poznania. Autorka zaznacza równocześnie, że idzie o przyrost wiedzy uzasadnionej odpowiednio w określonych warunkach (patrz: J. Kmita, 1987, s. 716; T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 45). Przedstawiona przez autorów tendencja zdaje się potwierdzać dostrzeganą wcześniej ekspansję ideologii relatywizmu, który w tym odniesieniu można by określić mianem relatywizmu epistemologicznego[25].

Cytowana autorka zaznacza, że nie chodzi o rezygnację z epistemologicznych zasad i reguł poznania czy też standardów określających warunki wytwarzania i oceny procesów poznania lub ich efektów. Można kontynuować tę myśl i przyjąć tezę, iż poznanie naukowe, jakkolwiek umocowane ontologicznie, nie może być poznaniem opartym na wątpliwych i wyłącznie emocjonalnie uzasadnianych przesłankach. Trudno dziś bezkrytycznie przyjąć założenie, że w naukach społecznych lub humanistycznych badacz może pozbyć się własnych wartości, doświadczeń, emocji czy przedwiedzy i niczym arystotelesowska *tabula rasa* (patrz: Internet 1) patrzeć na poznawaną rzeczywistość pozbywszy się tego, co subiektywne. Jest to ideał, do którego zobowiązuje powinność naukowa, jakże jednak trudny do urzeczywistnienia (por.: Węgrzecki 2009, s. 245–248).

[25] Zjawisko przenikania relatywizmu do nauki zasługuje na szerszą analizę. W tym jednak opracowaniu poprzestanę na jednoznacznym zdystansowaniu się do ideologii oraz praktyki relatywizującej zarówno przestrzeń aktywności naukowej, jak i społecznej. Jest to w moim odczuciu bardzo wygodna ideologia, gdyż w praktyce pozwala uzasadnić każdy wybór bez ponoszenia odpowiedzialności (szczególnie negatywnej) za efekty działań i zaniechań. Jednak korzystając z wolności wyboru rezygnuję zarówno w postawie, jak i działaniu z tak „wygodnej życiowo i zawodowo" ideologii. Pozwala ona wprawdzie w każdych warunkach dostosowywać się do zmian sytuacyjnych, bez moralnych obciążeń i napięć (wewnętrznych i zewnętrznych). Jednakże w moim odczuciu relatywizm sprawia, że życie codzienne staje się coraz bardziej niestabilne. Odpowiedzialność za wypowiadane słowa, głoszone deklaracje czy zaciągane zobowiązania nabierają znaczenia fikcji teatru życia codziennego. Ze względów społecznych (w tym zawodowych) stan taki zdaje się być mało korzystny z uwagi na niepewność i niestabilność relacji międzyludzkich fundowanych na zrelatywizowanych przesłankach. W dużym uproszczeniu, stan taki skłania mnie do sceptycyzmu wobec relatywizmu w każdej jego formie i odniesieniu. Ta deklaracja może być uznana za zbyt mało klarowną lub wręcz zbędną. Zapewne dla niektórych odbiorców będzie nawet powodem do dyskredytacji poglądów i osoby oraz efektów jej twórczości. Jednak powinność naukowa, rozumiana przeze mnie jako zobowiązanie do uczciwości oraz prawdy i jednoznaczności przedstawianych stanowisk jest moim uzasadnieniem dla powyższej uwagi. Źródło wyrażonej postawy oraz poglądów odnajduję w spójności z dyscypliną, której korzenie wyrastają z twórczości naukowej, działalności społecznej oraz życia Heleny Radlińskiej.

Ograniczenia wynikające z ludzkiej natury wraz ze skomplikowanym procesem łączenia aktów poznawczych, interpretacji i eksplanacji postrzeganych w toku eksploracyji faktów, stanów, zjawisk, procesów czy mechanizmów, skłania raczej do ostrożności i odpowiedzialności (w tym postawy pokory) wobec wyzwań stojących przed naukowcem. Przyjęcie w naukach społecznych i humanistycznych określonego twierdzenia, że coś jest takie, a nie inne, zobowiązuje i niesie ze sobą ogromną odpowiedzialność za tak jednoznaczną i kategorycznie sformułowaną „prawdę". Zdaje się, że ryzyko popełnienia błędu jest w tym wypadku zupełnie pominięte.

Jednak czy rzeczywiście można sobie pozwolić na tak skrajny kategoryzm mając świadomość niepowtarzalności natury każdego indywiduum kryjącego się w osobie ludzkiej? Zdaje się, że poznawanie rzeczywistości życia ludzkiego, w której człowiek odgrywa pierwszoplanową rolę, skłania do powściągliwości i szlachetności działania. Dotyczy to zarówno praktyków, jak i przede wszystkim teoretyków namyślających się nad procesami, zdarzeniami czy faktami z życia ludzkiego. Manifestowana niejednokrotnie „wyższość" osób, które mają odpowiedni status oraz legitymację władzy uprawniającej do decydowania i wyrokowania o tym, co jest prawdziwe, dobre, konieczne czy lepsze dla innych, zdaje się być wskaźnikiem społecznej niedojrzałości i niekompetencji. Może wręcz oznaczać niski poziom społecznej inteligencji opisywanej przez Daniela Golemana (patrz: Goleman 2013). Po epoce tofflerowskiej trzeciej fali (patrz: Toffler 2001) czy fukuyamowskiego końca historii i człowieka (patrz: Fukuyama 1998, 2008), członek von beckowskiego społeczeństwa ryzyka (patrz: von Beck, 2004) może w konsekwencji oczekiwać od nauki i naukowców radykalnych rozstrzygnięć. Mogą zatem powstawać zamawiane opisy, wyjaśnienia czy odpowiedzi na stawiane pytania. Tworzone przez naukowców produkty finalne będą więc adekwatne do zgłaszanych potrzeb. Wniosą, być może, pożądany spokój w dobie napięć i niepokojów społecznych powodowanych różnego rodzaju zagrożeniami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Człowiek XXI wieku będzie gotów sowicie wynagradzać tych, którzy – powołując się na status naukowości odpowiednich dowodów czy uzasadnień – dostarczą towar spełniający parametry zamówienia. Można przypuszczać, że proces tworzenia odpowiedniej (z góry oczekiwanej) wiedzy będzie nosił nawet znamiona poprawności metodologicznej, co miałoby uprawomocniać dostarczone na dany temat informacje o określonym wycinku rzeczywistości. Pozostanie jednak pytanie zasadnicze o prawdę, uczciwość czy dobro ludzkie w świetle działalności naukowej prowadzonej na zlecenia w różnej formie.

W tak zarysowanym kontekście zależności społecznych i naukowych nietrudno dostrzec, jak ważny jest powrót do początków dyskusji o filozoficznych źródłach poznania. Epistemologiczne fundamenty zdobywania i tworzenia wiedzy dotyczącej rzeczywistości życia ludzkiego stają się coraz bardziej istotne. W sposób szczególny teza ta ma zastosowanie do poznania rzeczywistości objętej

polem eksploracji nauk szczegółowych mieszczących się w grupie społecznych i humanistycznych. Służy temu nie tylko przywrócenie metodologii jej epistemologicznego wymiaru (patrz: Żukiewicz 2009a, s. 163–165), lecz także rekonstrukcja zasad i kryteriów poznania naukowego. Celem jest, z jednej strony, troska o wiarygodność nauki poprzez jej zabezpieczenie przed stronniczością i usłużnością wobec wszelkich form donacji. Z drugiej zaś idzie o ochronę samych naukowców przed utratą tożsamości w ideologicznym chaosie. Implikuje to w znacznej mierze prawdziwość poznania naukowego będącego efektem akademickiej służby[26].

Można odnieść wrażenie, że pomijanie zarysowanych powyżej problemów może doprowadzić w konsekwencji do skrajnej sytuacji, w której równie niemożliwe będzie podejmowanie działań poznawczych, jak i ich zaniechanie. Badacz pozbawiony epistemologicznie uprawomocnionego instrumentarium stanie się rzemieślnikiem przyjmującym zlecenia wedle zasad panujących na giełdach towarowo-usługowych. Dociekanie istoty rzeczy zastąpi komercyjna pogoń za zleceniem, prawda będzie ustępowała miejsca aktualnemu stanowi popytu na określonych rynkach wyznaczających zapotrzebowanie na takie czy inne finalne produkty twórczości naukowej. Zdaje się, że ryzyko tego rodzaju przybliża się coraz bardziej realnie pod hasłami komercjalizacji wiedzy naukowej. Warto tym bardziej powracać do istoty deontologicznych rozważań o naturze nauki, jej ontologicznych korzeni i epistemologicznych podstaw poznania, które legitymizują naukowy wymiar wiedzy o świecie.

Nie chodzi przy tym, by podważać lub dewaluować służebną rolę nauki wobec rzeczywistości. Przeciwnie, rzecz w tym, by nauka służyła owej rzeczywistości najlepiej jak tylko potrafi. Przyjmuję stanowisko, w myśl którego należy postulować, by osiągnięcia (szczególnie nauk praktycznych) były pożyteczne i przydatne w procesach doskonalenia rzeczywistości. Tą drogą można docelowo osiągać poprawę warunków życia i rozwoju człowieka będącego istotą społeczną (por.: Aronson 2005). Sedno problemu polega tu jednak na poszukiwaniu prawdy o rzeczywistości. To zaś nie jest możliwe bez odpowiedzi na fundamentalne pytanie o istotę prawdy, poznania, o możliwość i granice poznania czy wreszcie o całą sferę postępowania, które umożliwia i uprawomocnia poznanie (w tym przede wszystkim poznanie naukowe). Nie sposób uchylać się od przyznania filozofii, a w szczególności epistemologii, znaczącego miejsca w poszukiwaniu odpowiedzi na tak podstawowe pytania. Teoriopoznawcza perspektywa jest bowiem kluczem w określaniu znaczeń i kształtowaniu sposobów patrzenia na procesy poznawania wybranych wycinków rzeczywistości. Trudno również nie dostrzec

[26] Celowo przywołuję pojęcie służby akademickiej, gdyż pragnę podkreślić szczególny wymiar aktywności naukowej, która jest dla mnie kategorią znacznie pojemniejszą od pracy. Dotyczy to zarówno społecznych ról ludzi nauki, jak i etycznych wymiarów tego rodzaju zaangażowania zawodowego. Szeroki wykład na ten temat prowadzi F. Znaniecki w pracy *Społeczne role uczonych* (1984). Patrz także: Goćkowski, Pigoń (red.) 1991.

w tym aspekcie (po raz kolejny), że dla urzeczywistnienia idei poznania zbliżonego do pełni poznania[27] konieczna jest współpraca przedstawicieli dyscyplin szczegółowych i filozofów. Ci ostatni przypominają grupę marginalizowaną w wyniku postępujących procesów specjalizacyjnych i komercjalizacji, której podlega również środowisko akademickie. A jednak filozofowie stanowią tę cząstkę świata myślicieli, która może i niejednokrotnie niesie pomoc reprezentantom nauk szczegółowych poprzez stawianie fundamentalnych pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Przykład podaje Rafael Ferber, który słusznie zauważa, że nauki szczegółowe z zasady pomijają pytania ontologiczne. Znaczenie tego, że coś jest, stanowi margines lub pozostaje poza orbitą namysłu wielu dyscyplin zorientowanych na szybkie odpowiedzi i efekty. Przywołany autor dostrzega, że bezrefleksyjnie zakłada się, iż coś jest. Jednak nie towarzyszy temu proces analizy owego istnienia. Pomijając fundamentalne pytania o dobro, prawdę czy poznanie, nauki szczegółowe aspirują do miana drogi prowadzącej w stronę odkrywania prawdy (por.: Ferber 2008, s. 17–18).

Trudno nie przyznać racji tym, którzy twierdzą, że związki świata nauki z gospodarką są ważne i konieczne. Może tam wyrażać się odbicie postępu naukowego. Widać to szczególnie w dziedzinach, których efekty dorobku naukowego łatwo spożytkować gospodarczo (chemia, fizyka, matematyka, biologia, medycyna itp.). Zależność ta istnieje również w przypadku takich dyscyplin jak psychologia, socjologia, politologia czy pedagogika. Tu jednak wykorzystanie efektów wymaga od gospodarki inwestycji długoterminowych. Stąd zależności tego rodzaju (z nielicznymi wyjątkami – psychologia zarządzania itp.) są niekiedy postrzegane jako luźniejsze. Jednakże nie oznacza to, że dyscypliny nauk społecznych i humanistycznych są wolne od oczekiwań donatorów reprezentujących świat biznesu czy polityki, a w szczególności władzy administracyjnej różnego szczebla. Sytuacja ta skłania tym bardziej do poszukiwania (z udziałem wszystkich kompetentnych sił) bezpiecznych i rzetelnych sposobów poznania świata. Chodzi o poszukiwanie dróg prowadzących do odkrywania prawdy o badanych wycinkach rzeczywistości. Idzie o to, aby naukowe poznanie było rzetelne i umożliwiało zrozumienie oraz wyjaśnienie związków, a także zależności występujących między poszczególnymi elementami eksplorowanej rzeczywistości. Ważne jest przy tym unikanie sytuacji, w których odkrywane fakty będą na etapie prezentacji poddawane manipulacji, a konfiguracja danych posłuży zaspokojeniu potrzeb sponsorów. Tego rodzaju praktyki poznania nie są i nie mogą być włączane do pragmatyki działalności naukowej. Nie o takiej służebności nauki wobec świata jest tutaj mowa. Poznanie, które ukrywa prawdę lub celowo unika

[27] Pełnia poznania jest kategorią nieosiągalną. Jednak postrzegam to jako epistemologiczny ideał, do którego z założenia należy dążyć. Nie zostanie on osiągnięty, ale naukowa powinność zobowiązuje do dołożenia wszelkich starań, aby zbliżać się do niego maksymalnie możliwie, jak tylko warunki i siły naukowe pozwolą. Ideał ten jest bowiem punktem odniesienia w procesach poznania i może pełnić rolę autorecenzenta na zasadzie samooceny badawczej w procesach autoewaluacji i automonitoringu eksploracyjnego.

dochodzenia do prawdy[28] nie zasługuje na miano naukowej legitymizacji. Pozostaje wręcz w sprzeczności z epistemologicznym przesłaniem poznania zorientowanego na prawdę.

Przyjmując założenie, że odniesienie do refleksji epistemologicznej wzmacnia status prawomocności procesu poznania dokonującego się w obrębie nauki (w szczególności zaś nauk praktycznych, do których należy niewątpliwie pedagogika społeczna), warto podkreślić zasadność poszukiwania epistemologicznego statusu poszczególnych dyscyplin naukowych. Niezależnie od przedmiotu zainteresowania odpowiednich nauk (społecznych, humanistycznych, przyrodniczych, medycznych, technicznych, ekonomicznych itp.), perspektywa epistemologiczna ułatwia badaczowi (a może nawet gwarantuje) zachowanie tożsamości i kierunku poszukiwań właściwego dla danej dyscypliny. Konkretyzując kierunek prowadzonych tu rozważań, można uznać, że dla pedagogiki społecznej, będącej moją podstawową dyscypliną naukową, konieczne jest odkrywanie i rozwijanie epistemologicznej przestrzeni namysłu. Konstytuuje ona bowiem wszelkie poznanie dokonujące się w obrębie tej subdyscypliny nauk pedagogicznych. Ma tym samym istotne znaczenie nie tylko dla procesu dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 27), lecz także dla dogłębnego poznania rzeczywistości będącej polem jej zainteresowania. Poznaniu takiemu będzie bowiem towarzyszyć zrozumienie zarówno istoty badanych bytów, jak i konsekwencji ich istnienia dla praktyki. Wzmocni to również w założeniu naukową rangę poznania. Z dużym prawdopodobieństwem podniesie także świadomość wagi i znaczenia prakseologicznych implikacji podejmowanych prób poznania, opisu, rozumienia i wyjaśniania określonych obszarów działalności społecznej, poddanej społeczno-pedagogicznej eksploracji (patrz szerzej: Radlińska 1961, s. 71 i nn.).

W literaturze przedmiotu pedagogiki społecznej można się spotkać z rozważaniem poświęconym epistemologii i jej odniesieniom w kontekście użyteczności dyscyplinarnej. Czyni tak Ewa Marynowicz-Hetka, która nawiązując do stanowiska Geralda L. Gutka wskazuje kluczowe pytania, będące swoistą epistemo-

[28] Potencjalnie można wskazać na poszukiwanie wiedzy o badanym wycinku rzeczywistości, która potwierdzi z góry przyjętą tezę o.... . Potwierdzenie takie może być ważnym uzasadnieniem dla decyzji gospodarczej, politycznej itp. Jednak może ono równocześnie pozostawać w sprzeczności z interesem np. społecznym. W tego rodzaju sytuacjach trudno mówić o poszukiwaniu prawdy. Zleceniobiorca podejmuje się bowiem uzasadnienia sugerowanej lub wprost wyeksponowanej tezy o .... Zaś zleceniodawca finansuje określone przedsięwzięcie dające prestiż środowiskowy, zasługi materialne itp. Sytuacje tego rodzaju są również możliwe w środowisku naukowym. Przynajmniej jako potencjalne. Mając tego rodzaju praktyki na uwadze warto poszukiwać sposobów unikania manipulacji procedurą badawczą lub materiałem empirycznym dla celów komercyjnych w negatywnym tego znaczeniu. Jednym z działań zapobiegawczych może być wychowanie do nauki, krzewienie kultury naukowej wśród naukowców, dla których prawda będzie wartością bezkonkurencyjną. W tym zaś powrót do epistemologicznej perspektywy zdaje się być jednym z istotnych elementów kształcących postawy i sylwetkę badacza naukowego poszukującego prawdy o świecie pozostającym w polu zainteresowania jego dyscypliny. Przykład niezależności i uczciwości naukowej dała między innymi Helena Radlińska (patrz: Żukiewicz 2013, s. 54 i nn.).

logiczną kwintesencją poznania edukacji (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 18). Eksponuje te kwestie, które dla epistemologii stanowią zagadnienia podstawowe, jak w szczególności prawda, źródła poznania oraz ich sposoby – sposoby zdobywania wiedzy. Dla przywołanej autorki odniesienia epistemologiczne są rozumiane jako zainteresowanie procesami poznania i rozumienia. Kontynuując przedmiotową wypowiedź dodaje ona, że epistemologia z jednej strony ułatwia wyjaśnienie analizowanych zjawisk, z drugiej zaś determinuje wielopłaszczyznowość rozważań. Zwraca ona uwagę na to, że:

> W tym właśnie celu, aby przybliżyć możliwe do zastosowania narzędzia analizy, każde z kluczowych zagadnień będziemy się starać umieszczać w ogólniejszej perspektywie filozoficznej i metodologicznej. Przyjęta epistemologia ułatwia nam, ale także różnicuje przebieg procesu wyjaśniania, który może oscylować między redukcjonizmem metodologicznym a generowaniem teorii (kategorii mogących stanowić odniesienia dla interpretacji zjawisk) z rzeczywistości, w której partycypujemy (Marynowicz-Hetka 2006, s. 18–19).

Z toku wypowiedzi cytowanej autorki wyłania się stanowisko, które pozwala przypuszczać, że łączy ona przestrzeń refleksji filozoficznej i metodologicznej w przestrzeni epistemologicznej. Epistemologia jest komponentem refleksji filozoficznej, obejmuje również obszar refleksji metodologicznej. Przypuszczenie to jest jednak bardziej pytaniem niż stwierdzeniem dotyczącym stanowiska Ewy Marynowicz-Hetki, stąd nie może być uznawane za jego wykładnię czy interpretację.

Na jednoznaczne stwierdzenie mogę pozwolić sobie natomiast w stosunku do własnego stanowiska przyjętego w prowadzonym tu rozważaniu. Metodologię uznaję za integralną część epistemologii. W kontekście zaś dyscyplin szczegółowych pojawiają się szczegółowe epistemologie, których zasadność starałem się wykazać w powyższej argumentacji. Dla jednoznacznego uzupełnienia powtórzę tylko, że na poziomie filozoficznej refleksji epistemologia stanowi jeden z trzech klasycznych działów filozofii.

Powracając do społeczno-pedagogicznego punktu widzenia, a zarazem do poszukiwania epistemologicznych odniesień pracy społecznej, można przywołać koncepcję narzędzia służącego prowadzeniu krytyki epistemologicznej. Odnosi się to do zasad towarzyszących tworzeniu wiedzy oraz określaniu warunków, które są możliwe do spełnienia. Chodzi konkretnie o pytanie dotyczące warunków, w których zachodzi możliwość poznania naukowej wiedzy dotyczącej życia społecznego. Inne kluczowe pytanie zaliczane do kategorii narzędziowej dotyczy reguł określających procesy obiektywizacji, a zarazem umożliwiających rozróżnienia pomiędzy obserwatorem i obserwowanym. Sprawą równie ważną dla krytyki epistemologicznej jest zagadnienie procedur antycypacji, które stanowią metodyczne odniesienie dla tego instrumentu. Nawiązując do koncepcji Pierre'a Ansarta, Ewa Marynowicz-Hetka przybliża także krytykę teoretyczną oraz krytykę metodologiczną, które są użyteczne w toku postępowania poznawczego (patrz: Marynowicz-Hetka 2006, s. 152).

Tak przedstawiona koncepcja pełni w prowadzonym tu rozważaniu funkcję inspiracyjną. Jak zauważa sama autorka, trudno wyizolować którąś z przedstawionych perspektyw (epistemologiczną, teoretyczną czy metodologiczną). Stanowią one integralną całość. W przyjętym przeze mnie ujęciu epistemologii trudno zgodzić się na rozłączność (nawet na poziomie analitycznym) krytyki epistemologicznej i krytyki metodologicznej. Oba obszary mają wspólną podstawę ontologiczną. Ponadto krytyka metodologiczna dotycząca zarówno sfery koncepcyjnej, jak i proceduralnej (wraz z metodami, technikami i narzędziami badawczymi) jest elementem szerszej struktury osadzonej w przestrzeni krytyki epistemologicznej. Podejście takie przystaje do przyjętej w tym tomie koncepcji włączającej warstwę refleksji metodologicznej w przestrzeń epistemologiczną.

Praca społeczna istnieje w przestrzeni pedagogiki społecznej jako byt relacyjny i zarazem realny. Jest jej istotną kategorią. Stanowi równolegle jedną z podstawowych teorii społeczno-pedagogicznych, będących zarazem fundamentalnym działem tej subdyscypliny nauk pedagogicznych (patrz: Radlińska 1961, s. 362). Ponadto praca społeczna w wymiarze prakseologicznym jest klasycznym obszarem praktyki pedagoga społecznego, który poprzez aktywność w przestrzeni rzeczywistości życia codziennego odkrywa, wzmacnia, aktywizuje i rozwija siły ludzkie, będące czynnikiem zmiany i rozwoju człowieka w teraźniejszości i przyszłości (por.: Radlińska 1961, s. 305, 361 i nn.). Podjęte przeze mnie rozważanie nie aspiruje do rozprawy poświęconej epistemologicznym wymiarom pedagogiki społecznej jako subdyscypliny nauk pedagogicznych przynależnych do gałęzi nauk społecznych i humanistycznych. Przyjętym tu celem jest próba zainicjowania dyskusji o poznaniu pracy społecznej, która jako byt istnieje w przestrzeni rzeczywistości pedagogicznej oraz rzeczywistości pozapedagogicznej (por.: Żukiewicz 2009a, s. 9). Jest to, zapowiadany w poprzednim tomie tryptyku poświęconego pracy społecznej, kolejny etap prezentacji wyników badań, które prowadziłem w ramach projektu realizowanego w latach 2000–2008 (patrz szerzej: Żukiewicz 2009a, s. 17–50).

Koncentracja uwagi na epistemologicznym wymiarze pracy społecznej wyznacza tym samym punkt orientacji na odpowiednio sformułowane problemy szczegółowe. Wyrażają je pytania, które stanowiły drogowskaz w postępowaniu eksploracyjnym i wyznaczą sposób dociekań eksplanacyjnych. Odnoszą się one do dwu fundamentalnych kwestii: filozoficznych podstaw poznania pracy społecznej oraz procesu, jaki gwarantuje skuteczne jej poznanie. Wyrażają to następujące pytania:

– Jakie są fundamentalne przesłanki poznania rzeczywistości pracy społecznej (bytu realnego i zarazem relacyjnego)?;

– W jaki sposób poznawać pracę społeczną? (patrz: Żukiewicz 2009a, s. 25).

Przeprowadzane badania umożliwiły zgromadzenie materiału empirycznego, który ułatwia próbę rozwiązania postawionych problemów i udzielenia odpowiedzi na sformułowane pytania. Jest to mój udział w procesie restauracji i syste-

matyzacji wiedzy o pracy społecznej oraz generowania nowych jej elementów. Proces ten na gruncie pedagogiki społecznej w Polsce zapoczątkowała Helena Radlińska[29]. Podjęte zadanie jest jednak niezmiernie trudne. Ma to związek z przenikaniem się dwu kategorii: obok pracy społecznej w doktrynie rozwinięto refleksję o pracy socjalnej (wraz z zapożyczaniem z języków obcych tego, co dotyczy *Sozialearbeit*/*Sozial Arbeit* czy *social work*). Powoduje to liczne nieporozumienia i nakładanie się pól znaczeniowych. Problem dotyczy obu kategorii analizowanych zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym. Sytuacja ta stanowi dla mnie wyzwanie naukowe, które w deontologicznym wymiarze motywuje do dalszych poszukiwań. Dostrzegam w tym również możliwość powrotu do tradycji i pogłębiania własnej tożsamości dyscyplinarnej. Być może będzie to również użyteczne dla innych pedagogów społecznych, kształcących się i aktywizujących swe siły w obszarach profesjonalnej służby. Dotyczy to szczególnie tych przestrzeni praktyki, w których pedagog społeczny ma możliwość współuczestniczyć w procesach współtworzenia i współprzetwarzania rzeczywistości życia codziennego jako profesjonalista rejestrowany i wyodrębniony w katalogu zawodów. Przykładem państwa, w którym zawód ten zyskał status niezależności i odrębności profesji są Niemcy. Tam właśnie istnieje możliwość etatyzacji dla pedagogów społecznych w systemie pomocy i wsparcia społecznego. Jako odrębna grupa zawodowa wspomagają oni procesy wychowawcze realizowane przez służby społeczne. Rozwiązanie takie zdaje się racjonalne i warto podjąć dyskurs o jego użyteczności w innych warunkach społecznych, kulturowych czy gospodarczych. Doświadczenia okresu międzywojennego oraz pierwszych lat powojennych zdają się przekonywać, że powrót do tradycji oraz poszukiwanie nowych źródeł dla rozwoju dorobku poprzedników są zasadne. Przemawiają za tym zarówno względy naukowe, jak i praktyka przebudowy warunków życia codziennego, które w ramach zaawansowanej polityki społecznej mają szansę stać się kołem napędowym harmonijnego i całościowego rozwoju społecznego w XXI wieku.

[29] Problematykę pracy społecznej podejmowano w okresie powojennym w środowiskach akademickich Łodzi i Warszawy. Jednakże w wyniku zmian w oficjalnej nomenklaturze językowej, główny nurt rozważań ogniskuje się obecnie na zagadnieniach pracy socjalnej. Rozwija się ona dynamicznie zarówno w sferze teorii, jak i praktyki. Zmierza także w kierunku dyscyplinaryzacji akademickiej. Jej źródłem i zarazem filarem jest praca społeczna, od której namysł nad przetwarzaniem rzeczywistości życia gromadnego zainicjowała w pedagogice społecznej Helena Radlińska.

ROZDZIAŁ DRUGI

TRADYCJE BADAŃ SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH

POSZUKIWANIE OBRAZU RZECZYWISTOŚCI ŻYCIA GROMADNEGO I JEGO PRZEMIANY W NAWIĄZANIU DO KONCEPCJI METODOLOGICZNEJ HELENY RADLIŃSKIEJ

2.1. Wybrane zagadnienia badań społeczno-pedagogicznych

Pedagogika społeczna jest tą subdyscypliną nauk pedagogicznych, która w sposób szczególny wpisuje się do grupy nauk praktycznych – stosowanych. Powodowane jest to jej przedmiotem, problematyką i obszarem zainteresowania oraz celem, któremu służy. Obejmuje codzienność życia ludzkiego w kontekście celowej działalności społecznej, zorientowanej na tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi każdego człowieka. Czerpiąc ze źródeł refleksji filozoficznej, pedagogika społeczna nie tylko odwołuje się do materialnej warstwy ludzkiej egzystencji, lecz także zwraca uwagę na duchowy jej wymiar. Powołując się na stanowisko wyrażone przez Helenę Radlińską można sytuować pedagogikę społeczną w szerszym kręgu nauk stosowanych oraz nauk o działaniu społecznym (por.: Radlińska 1935, s. 42). Do klasyfikacji takiej skłania zarówno tradycja i korzenie tej subdyscypliny, jak również jej podmiot, przedmiot i obszar zainteresowania.

W nawiązaniu do stanowiska przyjętego przez Helenę Radlińską można przyjąć, że nauki stosowane ułatwiają zrozumienie świata społecznego. W szczególności służą wyjaśnianiu zależności występujących między uwarunkowaniami życia ludzkiego oraz aktywności społecznej w codzienności zmagania się z troskami i niedostatkami paraliżującymi wolę działania. Destytucja społeczna jest silnie związana z obniżonym poziomem jakości egzystencjalnej. Negatywnie warunkuje też proces rozwoju człowieka, rodziny, grup społecznych czy społeczności.

Reakcją na niekorzystne zjawiska wpisujące się w proces destytucji społecznej jest poszukiwanie rozwiązań. Zajmują się tym między innymi nauki określane przez Helenę Radlińską kategorią nauk o działaniu społecznym (Radlińska 1935, s. 42 i nn.). Służą one badaniu sił stanowiących o społecznym (gromadnym) i ludzkim (indywidualnym) potencjale uzdalniającym jednostki oraz grupy do wysiłku zmieniającego świat na lepsze. Ukazują ten zasób sił, który może być motorem w procesach wdrażania niezbędnych norm służących poprawie sytuacji i jakości życia społecznego. W proces ten, zdaniem przywołanej autorki, wpisuje się pedagogika społeczna. Dyscyplina ta podejmuje zadania związane z motywowaniem do zmiany, z kształtowaniem postaw odpowiedzialności za podejmowane wybory i dokonywane wartościowanie (rangowanie) odczuwanych czy doświadczanych potrzeb. Koncentruje swą uwagę także na metodycznej sprawności podejmowanej działalności, która warunkuje procesy zaspokajania odpowiednich potrzeb. Sama autorka wyrażała to wprost:

> Pedagogika społeczna zajmuje się przedewszystkiem wpływem uświadomienia potrzeby na ich wartościowanie, rolą sprawności w ich zaspakajaniu. Przejmowanie wartości nietylko jako wiedzy o skarbach, które gdzieś, dla kogoś istnieją, lecz również jako prawdziwej użytkowej własności, jako podniety do czynu, jest możliwe tylko wtedy, gdy te wartości są pożądane, gdy ich utrzymanie lub ich zdobywanie stało się koniecznością duchową (Radlińska 1935, s. 43).

Punktem kluczowym dla rozpatrywania zjawisk i procesów dokonujących się w obszarze zainteresowania pedagogiki społecznej jest wychowanie. Helena Radlińska nie tylko zapoczątkowała społeczno-pedagogiczną myśl w Polsce, lecz także stworzyła jej podstawy teoretyczne i wskazała kierunki aktywności w polu praktyki. Określiła pedagogikę społeczną jako dziedzinę podlegającą procesowi dynamicznej zmiany, warunkowanej przemianami w różnych obszarach życia ludzkiego. Jest to więc subdyscyplina nauk pedagogicznych, której źródła są mocno związane z filozofią, a zakres i rodzaj zainteresowania silnie wiąże ją z naukami o działaniu społecznym. Można zatem stwierdzić, że pedagogika społeczna odzwierciedla ideę kooperacji wielu nauk, ich dyscyplin i dziedzin. Wyniki twórczości i badań podejmowanych w owych naukach służą przetwarzaniu rzeczywistości życia codziennego. Wypowiadając się na temat swej subdyscypliny Helena Radlińska podkreślała, że pedagogika społeczna, poza jej praktycznym wymiarem, jest budowana na skrzyżowaniu nauk społecznych, biologicznych, o człowieku itp. Zaznaczała przy tym, że kluczowe dla pedagogiki społecznej jest posiadanie własnego punktu widzenia, który oznacza zainteresowanie jednostką i środowiskiem w kontekście wzajemnych stosunków. Nadto w obszar zainteresowania pedagogiki społecznej wpisuje się sfera zależności oraz wpływów związanych z warunkami bytowymi i kręgami kultury a człowiekiem w różnorodnych okresach życia. Podstawowym zagadnieniem interesującym pedagogikę społeczną jest również kwestia społecznego warunkowania istnienia wartości poprzez ich przyjmowanie oraz propagowanie. Wszystko to służy zaś urzeczywistnianiu idei

lepszego jutra poprzez przebudowę środowiska życia ludzkiego z udziałem sił tkwiących w człowieku. Owa przebudowa dokonuje się w imię ideału będącego bodźcem wyzwalającym człowieka, pobudzającym go do działania, do znoszenia trudu pokonywania przeciwności (patrz: Radlińska 1961, s. 361).

Podążając za przywołaną autorką warto przypomnieć, że od początku polska pedagogika społeczna jest dyscypliną zorientowaną na odkrywanie i rozwijanie potencjału sprawczego sił ludzkich. Helena Radlińska zaliczała do nich zarówno siły fizyczne, jak i psychiczne. Chodzi głównie o ich wzmacnianie i angażowanie w procesy przebudowy rzeczywistości życia codziennego w teraźniejszości oraz w przyszłości. Ważne jest przy tym, aby umiejętnie wykorzystywać dorobek przeszłości, który stanowi wielowymiarowy konglomerat przeżytków, tradycji, a także możliwości (por.: Radlińska 1961, s. 363). Autorka podkreślała również elastyczność pedagogiki społecznej, która rozszerza zakres swych badań oraz teorii w miarę zmian dokonujących się w rzeczywistości życia ludzkiego. Nadto łączyła ona dorobek teoretyczny z doświadczeniami praktycznymi, które warunkują rozwój dyscypliny i jej obszarów zainteresowania (Radlińska 1961, s. 361).

Wypowiedzi Heleny Radlińskiej o naturze i zakresie pola zainteresowania oraz aktywności (badawczej i praktycznej) pedagogiki społecznej wskazują jednoznacznie na misję tej dyscypliny. Jej spełnienie jest warunkowane poszukiwaniem wszelkich „czynników twórczych rozbudzających siły ludzkie" (Radlińska 1935, s. 73). Sprzyjają one bowiem rozwojowi człowieka, rodziny, grup ludzkich i całych społeczności. Autorka zwracała przy tym uwagę na fakt, że niezależnie od własnego obszaru poznania (badania), pedagogika społeczna korzysta z osiągnięć innych nauk (biologicznych, lekarskich, psychologii, socjologii, filozofii, a także pozostałych subdyscyplin nauk pedagogicznych). Ich zdobycze badawcze i teoretyczne są urzeczywistniane w pedagogice społecznej syntezą o człowieku (patrz: Radlińska 1961, s. 361–364).

Syntetyzacja osiągnięć teoretycznych prowadzi w pedagogice społecznej do gromadzenia wiedzy określającej zasady celowego działania. Jednakże, jak podkreślała sama Helena Radlińska, pedagogika społeczna nie jest swoistym poradnikiem działania praktycznego. Nie generuje ona instrukcji postępowania w konkretnym przypadku. To pozostaje w gestii działacza społecznego. On bowiem aktywizuje siły ludzkie (własne i Innych) w toku realizacji konkretnych zadań twórczych, zorientowanych na przetwarzanie rzeczywistości życia codziennego. Tak więc, podobnie do innych nauk praktycznych, w pedagogice społecznej mamy do czynienia z próbą ukazywania możliwości aplikacyjnych dorobku teoretycznego. Ma on zastosowanie w przestrzeni działalności praktycznej nakierowanej na zaspokajanie ludzkich potrzeb. Pedagogika społeczna dostarcza podstawowej wiedzy dotyczącej zasad działania celowego. Sam działacz decyduje w sposób świadomy, jak, kiedy i gdzie stosować owe zasady. Helena Radlińska zwracała uwagę, że do umiejętnego obchodzenia się z zasadami konieczna jest nie tylko wiedza, lecz także doświadczenie wyrobione we własnym działaniu.

W katalog ten włączała również odpowiednio przygotowaną wolę, a także intuicję (Radlińska 1961, s. 365). Trudno nie zauważyć, że szczególnie ostatni ze wskazanych elementów wymaga głębszej refleksji. Pozostając w kręgu akademickim można wskazać grupę teoretyków, którzy w toku aktywności naukowej nie mieli okazji do zdobycia doświadczeń w obszarach działania praktycznego. Dodać warto, że praca społeczna realizowana w środowisku życia ludzkiego jest silnie korelowana z wymogami odpowiedzialności oraz rzetelności, terminowością wywiązania się z realizacji zadań itp. Tu intuicja może być mglistym polem, które nie podlega zdefiniowaniu naukowemu. Nie może ona być również przedmiotem nauczania czy kształtowania. Czy zatem może być mowa o intuicji w rozprawie naukowej, szczególnie w kontekście zgłaszanych potrzeb adresowanych do działaczy włączonych w służbę Innym? Z perspektywy praktyki można jednoznacznie potwierdzić, gdyż jest to element będący wprawdzie poza obszarem wolicjonalnego i intencyjnego kształcenia (edukacji), jednakże pełni on doniosłą rolę w procesach podejmowania decyzji i wyboru kierunków działań. Odkrywanie potencjału wyrażanego pojęciem intuicji działacza społecznego może być jednym z czynników dających odpowiedź na fundamentalne pytanie dotyczące predyspozycji do pełnienia ról profesjonalisty danej dziedziny aktywności zawodowej. Intuicję można też rozpoznawać w toku bezpośredniej aktywności praktycznej. Doświadczenia mego zaangażowania w realizację zadań służby społecznej pozwalają jednoznacznie potwierdzić, że pisząc o intuicji, Helena Radlińska zwróciła uwagę na bardzo istotną kwestię. W toku działalności praktycznej cecha ta ułatwia bowiem odnajdywanie dróg nieznanych i nie analizowanych w przestrzeni akademickiej. Jest to zatem walor, na który warto zwracać uwagę szczególnie w trakcie selekcji do zawodu oraz na wszelkich etapach kształtowania kultury służby społecznej.

Powracając do zagadnienia zasad działania celowego, warto przypomnieć stanowisko Heleny Radlińskiej, która podkreślała szeroki zakres ich zastosowania. Przywołując profesje związane z pełnieniem różnorodnych funkcji, w zakres których wpisuje się misja wychowawcza, autorka stwierdziła, że pracownik społeczny (wykształcony) jest swoistym wsparciem. Niesie pomoc przedstawicielom władzy, administracji, gospodarki, służby zdrowia, wymiaru sprawiedliwości i wszystkich, którzy mogą spożytkować jego:

– wiedzę w zakresie analizy problemów społecznych;

– znajomość metod działania praktycznego;

– umiejętność aktywizacji ludzi w procesach rozwiązywania określonych problemów życia codziennego (patrz: Radlińska 1961, s. 366).

Helena Radlińska twierdziła także, iż pracownik społeczny jako profesjonalista jest powołany i przygotowany do pracy zarówno z tymi, którzy są użytkownikami zdobyczy cywilizacyjnych, jak i z jednostkami zdolnymi do aktywności twórczej. Innymi słowy, wskazywała ona na uniwersalne i szerokie przygotowanie pracownika społecznego (działacza społecznego, pedagoga społecznego), który

posiada zdolność do wydobywania sił zarówno słabych, jak i mocnych, zdolnych, jak i mniej utalentowanych (por.: Radlińska 1961, s. 55 i nn., 366 i nn.).

Zakres i rodzaj implikacji praktycznych warunkowanych twórczością społeczno-pedagogiczną skłania do głębszej refleksji o społecznym wymiarze poznania podejmowanego w obszarze pedagogiki społecznej. Wiąże się to bowiem z odkrywaniem znaczenia i wysokiej rangi badań, które pedagodzy społeczni realizują w odniesieniu do różnorodnych zagadnień uznanych jako problemy badawcze. Świadomość roli badań społeczno-pedagogicznych jest istotna, ponieważ rzeczywistość, w której są one prowadzone jest tym samym rzeczywistością życia ludzkiego. Jest to zatem rzeczywistość relacji interpersonalnych, rzeczywistość procesów warunkujących sytuację życiową człowieka. W założeniu powoduje to konieczność poszukiwania takich sposobów poznawania owej rzeczywistości, by samo poznanie było bezpieczne dla człowieka oraz środowiska, w którym żyje. Eksploracja jest związana z ingerencją w badaną rzeczywistość i konieczne jest powszechne uznanie tego faktu. Owa ingerencja jest dopuszczalna, ale nie może wiązać się z negatywnymi następstwami implikowanymi działaniem badacza. Uwydatnia to po raz kolejny zasadność wiązania procesów poznawczych z perspektywą epistemologiczną. Tam bowiem sfera metodologiczna nie jest wiązana wyłącznie z procedurą. Wiodącą rolę na tym poziomie odgrywa namysł nad badaną rzeczywistością, nad procesem poznawczym. Skłania to badacza-humanistę do antycypacji konsekwencji określonych działań ingerujących w życie eksplorowanej rzeczywistości. Cecha ta jest zasadnicza w perspektywie przewidywania skutków oddziaływania na środowisko życia ludzkiego. Ułatwia bowiem rozpoznawanie zagrożeń i opracowanie strategii zabezpieczenia przed negatywnymi skutkami. Jednocześnie zwiększa szanse powodzenia działań orientowanych na przebudowę rzeczywistości życia jednostek i grup społecznych w teraźniejszości oraz przyszłości.

W obszarze badań społeczno-pedagogicznych sam badacz (pojedynczy lub zbiorowy) jest determinowany do identyfikacji z badanym środowiskiem życia ludzkiego. Helena Radlińska zauważała już we wczesnym okresie konstytuowania się pedagogiki społecznej jako dyscypliny naukowej, że poznawanie środowiska ludzkiego wymaga sporego nakładu czasu. Badacz musi się dokładnie zapoznać z warunkami zewnętrznymi bytu oraz wewnętrznym wymiarem ludzkich pragnień. Istotne jest również rozpoznanie kultury języka, jakim posługuje się człowiek na co dzień, a także poznanie niewidzialnych sił czy wręcz duchowego potencjału tkwiącego w środowisku. Konieczne jest przy tym zrozumienie istoty więzów łączących środowisko z szerszą perspektywą świata zewnętrznego (patrz: Radlińska 1935, s. 75).

W nawiązaniu do warstwy metodycznej badań społecznych Helena Radlińska podkreślała wagę bezpośredniego kontaktu badacza z badanym środowiskiem. Tu podstawowymi metodami (technikami) poznania są obserwacje uczestniczące oraz wywiady, które pozwalają oglądać i wsłuchiwać się w znaczenia słów, liczb

czy obrazów powstających w drodze badania statystycznego. Dane pozyskiwane drogą badań ilościowych muszą być odczytywane przez pryzmat znaczeń nadawanych im w toku codziennych działań podejmowanych przez osoby uczestniczące w życiu poznawanej rzeczywistości. Stąd, zdaniem przywołanej autorki, do badań ankietowych można przystępować dopiero po wcześniej przeprowadzonej obserwacji uczestniczącej. Jest ona minimalnym progiem dla badań społecznych zanurzonych w codzienność ludzkiej egzystencji (por.: Radlińska 1935, s. 75–76).

Autorka ta jednoznacznie stwierdzała, że badanie środowiska z punktu widzenia i potrzeb pedagogiki społecznej wymaga od badacza osobistego zaangażowania w badaną rzeczywistość. Jej zdaniem, proces badawczy może być w tym wypadku uzupełniany o materiał zdobywany podczas bezpośrednich relacji badacz – badany. W takim przypadku wiedza o poznawanej rzeczywistości i konkretnych sytuacjach, z pozoru mało istotna, jest jednak wartościowa. Wynika to z faktu, że w połączeniu z innymi danymi tworzy ona niepowtarzalny obraz stanu faktycznego, z którego przebija światło realnej rzeczywistości. Tam zaś zachodzą procesy i zjawiska warunkujące życie poznawanego środowiska (por.: Radlińska 1935, s. 102–103). Taka droga poznania niesie ze sobą liczne profity. Zyski dotyczą nie tylko czystego procesu poznawczego, ale przede wszystkim badacza. Ma on bowiem okazję do zdobywania holistycznej wiedzy o życiu ludzkim w badanym środowisku. Zwracała na to uwagę autorka w relacjach z badań prowadzonych pod jej kierunkiem z młodymi, początkującymi badaczami uczestniczącymi w zespołowych poszukiwaniach obrazów odzwierciedlających określone wycinki spraw gromadnych. Egzemplifikacją jest projekt systematycznych badań nad rozwojem i potrzebami dziecka, którego etap dotyczący reorganizacji zapisów szkolnych przeprowadzono w Warszawie w 1934 roku. Po zakończeniu pierwszej fazy badań uczestniczący w nich członkowie zespołu badawczego zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariuszy. Narzędzia te pełniły funkcję oprzyrządowania wspomagającego proces ewaluacji. W towarzyszącej temu dyskusji okazało się, że udział w badaniach przysporzył członkom zespołu licznych korzyści. Wchodząc do naturalnego środowiska życia ludzkiego przekonali się naocznie, w jakich warunkach rozwijają się setki dzieci jednej grupy wiekowej. Ponadto w atmosferze służby społecznej, a nie urzędniczej, dotarli do rodziców dzieci, którzy okazali się żywo zainteresowani sprawami swoich dzieci (edukacji, zdrowia, rozwoju itp.). Doświadczenie umiejętności działania zespołowego oraz pracy w grupie z wszelkimi konsekwencjami wynikającymi z obowiązujących terminów, zobowiązań do solidności, rzetelności i kompetencji w wykonywaniu poszczególnych działań, to kolejne pożytki płynące z przeprowadzonych badań (patrz: Radlińska 1935, s. 98–99)[1]. W przypadku służby społecznej jest to szczególnie ważny, a nawet niezbędny atrybut, którym powinien charakteryzować się każdy działacz podejmujący aktywność w obszarze badań i praktyki pracy społecznej.

[1] Szeroki opis projektu badawczego patrz: Radlińska 1935, s. 93 i nn.

Badania zbiorowe są bez wątpienia doskonałą okazją do kształtowania tych cech, które w codzienności obowiązków zawodowych pracowników służb społecznych zdają się niezbędne. Powołując się na zdobyte w praktyce pracy społecznej doświadczenia, Helena Radlińska prezentowała w 1936 roku walory badań zespołowych i ich profity. Podczas II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego zorganizowanego w tymże roku w Krakowie autorka przedstawiła korzyści, jakich doświadczają uczestnicy badań zbiorowych w terenie. Zdaniem prelegentki, która powoływała się na obserwacje i rozmowy z członkami zespołu projektowego, udział w nich skutkował zdobyciem doświadczeń praktycznej służby i bezpośrednim kontaktem z ludźmi żyjącymi w badanych środowiskach. Wychowawczy wymiar pożytków uzupełniało rozszerzenie perspektywy ujęcia rzeczywistości oraz zwiększenie zakresu ich zainteresowań społecznych. Nadto praktyka badawcza warunkowała proces wżywania się w badane środowisko, poznawania nowych, nieznanych dotąd zagadnień oraz kształtowała kulturę pracy (rzetelność, tempo, dokładność itp.). Helena Radlińska podkreślała, że badawcze projekty z udziałem studentów wzmacniały więzi grupowe. Zespół nabierał charakteru organizacji wspomagającej indywidualnych realizatorów w wypełnianiu przydzielonych im zadań. Ponadto istotną kwestią podnoszoną przez autorkę wystąpienia była sprawa obiektywizacji wyników prowadzonych obserwacji przez dywersyfikację punktów oraz perspektyw widzenia tych samych spraw z różnych stron. Można to współcześnie porównać z koncepcją triangulacji na poziomie podmiotowym. Wielu badaczy dokonuje obserwacji tego samego przedmiotu badań, czyniąc to z różnych perspektyw. W wyniku wzajemnej kontroli spostrzeżeń i wywodzonych wniosków powstaje wspólny i zarazem wielowymiarowy obraz prezentujący dany wycinek rzeczywistości. Wartość powstałego obrazu przewyższa, zdaniem Heleny Radlińskiej, każdy indywidualny efekt pracy badawczej (por.: Radlińska 1961, s. 104).

Kooperatywizm oraz idea zespołów interdyscyplinarnych, współcześnie bardzo popularnych, była jak widać znana już wiele lat wcześniej na gruncie polskiej pedagogiki społecznej. Po raz kolejny wypada więc podkreślić konieczność krytycznego spojrzenia na tzw. nowoczesność. Szczególnie istotne wydają się te sytuacje, w których źródłem tzw. „nowego" są modne i rozreklamowane tłumaczenia publikacji zagranicznych proponowane Czytelnikowi w bogato zdobionej szacie graficznej. W tym kontekście staropolskie przysłowie „nie szata zdobi…" jest wciąż aktualne. Na rynku wydawniczym dostępne są liczne publikacje wypełnione kolorowymi ilustracjami. Zachęcający obraz prowadzi zmysły po stronach książki, przesłaniając niejednokrotnie niski poziom merytoryczny zawartych tam treści. Wątpliwości co do dodatnich walorów tego rodzaju publikacji, a niekiedy wręcz ich prawdziwości, słusznie pobudzają do krytycznej refleksji uważnego Czytelnika. Uwaga ta nie powinna być jednak odczytywana jako moja kontestacja, sprzeciw wobec nadawania treści takiej formy, która pobudzi zmysły Czytelnika do wysiłku rozumowego (intelektualnego). Rozpowszechniająca się kultura

obrazu zdaje się wkraczać nieuchronnie w każdą sferę życia ludzkiego, w tym naukowego[2]. Konsekwencją tego jest wzbogacanie treści pisanych obrazem. To, co zdaje się tu szczególnie ważne, a w odniesieniu do nauki jest jednym z podstawowych postulatów epoki dynamicznego postępu technologicznego, odnosi się do zachowania właściwych proporcji między jakością formy oraz treści w niej zawartej. Moja uwaga zgłoszona w tym miejscu jest zatem zachętą do krytycznej konfrontacji wartości merytorycznej treści z estetyką i funkcjonalnością formy stosowanej w publikacjach oferowanych przez rynek wydawniczy (por.: Żukiewicz 2012, s. 11). W szerszym kontekście prowadzonych rozważań nawiązuję tym samym do wskazań, jakie czyniła Helena Radlińska na temat wykorzystania literatury przedmiotu w trakcie przygotowania, realizacji i opracowania materiału empirycznego zgromadzonego w czasie badań (patrz: Radlińska 1961, s. 102 i nn., 143 i nn.).

Niezależnie od eksponowanego dodatniego wymiaru badań bezpośrednich (uczestniczących), są one również okazją do rozwijania wyobraźni społecznej badaczy, którzy angażując się w poznanie określonego wycinka rzeczywistości, mają szansę kształtować swą wrażliwość. Mogą przy tym poznawać codzienność, której niekiedy sami nie doświadczyli. Niejednokrotnie młodzi badacze nie mieli okazji kontaktu z osobami przeżywającymi określonego rodzaju trudności czy radości. Helena Radlińska podkreślała w tym kontekście walor pobudzający aktywność badaczy zorientowanych na praktykę pracy społecznej. Analizując doświadczenia z realizacji projektów badawczych, zauważała, że:

> Obserwowanie życia w związku z planowaniem pracy wejść może łatwo w zwyczaj, niemal w nałóg, gdyż dostarcza niezwykle mocnych podniet, rozbudza zainteresowania, czyniąc z codziennych obowiązków sprawę porywającą, wypełniającą myśl, pomnażającą siły i rozszerzającą krąg własnego życia. Szczególnie ciekawe jest poznawanie nowych warunków (Radlińska 1935, s. 76).

Inspiracja do działania jest szczególnie potrzebna w służbie społecznej. Profesja ta wiąże się z licznymi przeciwnościami, bieżącymi porażkami, które dopiero w dłuższej perspektywie okazują się drogą do sukcesu. Działanie łączone z badaniem przyczynia się zatem do odkrywania tego, co stanowi impuls do dalszej pracy. W szerszym odniesieniu można tu mówić nie tyle o pracy, ile o służbie, która jest niezmiernie trudna i skomplikowana. Wymaga od praktyka odpowiedzialności, dyscypliny, systematyczności, precyzji, profesjonalizmu, a także cierpliwości i wytrwałości, ponieważ na efekty przychodzi niejednokrotnie długo czekać.

Preferowany bezpośredni kontakt z eksplorowanym środowiskiem nie neguje potrzeby równoważenia emocjonalnych przeżyć dystansem do spraw poznawanych. Stąd w badaniach na gruncie pedagogiki społecznej Helena Radlińska

[2] Odwołanie do obrazu nie jest wynalazkiem tzw. „Epoki Power Point". Technologia jest tu wtórna wobec idei prezentacji treści z wykorzystaniem odpowiednio skonstruowanego obrazu, który wzbogaca język pisany.

wskazywała również użyteczność i zarazem konieczność poznania z zewnątrz. Dywersyfikuje ono tworzony obraz określonego wycinka badanych spraw i sprawia, że staje się on bardziej dokładny, całościowy. Uwzględnia bowiem możliwie wszechstronną perspektywę skomplikowanych stosunków występujących w sferze badanych zjawisk, procesów czy relacji interpersonalnych. Autorka stwierdzała wprost, że dwustronny proces poznania badanych stosunków społecznych jest bardzo istotnym elementem w badaniach. Chodzi o spoglądanie na interesujące sprawy z perspektywy wewnętrznej i zewnętrznej. Pierwsza pozostaje w związku z własnymi przeżyciami badacza, z wykorzystaniem uczuć, które wyzwalają intuicję. To zdaje się szczególnie istotne w toku zżywania się z poznawanym środowiskiem. Druga perspektywa odnosi się do krytycznej interpretacji i obiektywizacji własnych spostrzeżeń. Na tym etapie wykorzystuje się materiały empiryczne, które pozwalają dokonywać porównań i zestawień. Pomocą służą także osoby niezwiązane ze środowiskiem poznawanym, które z zewnątrz potrafią spojrzeć na materiał empiryczny i wyniki analiz badaczy. W toku konfrontacji obu perspektyw powstaje wartościowy obraz świata, który może stanowić podstawę do dalszych działań orientowanych na przebudowę określonych fragmentów rzeczywistości życia ludzkiego.

Helena Radlińska podkreślała szczególne znaczenie równoległego badania różnorodnych środowisk, ćwiczenia i rozwijania kompetencji obserwacyjnych, a także tworzenia narzędzi badawczych. One bowiem pomagają systematyzować wiedzę o badanym świecie oraz dokonywać porównań i odpowiednich zestawień (por.: Radlińska 1961, s. 102 i nn.). Zagadnienia te są o tyle istotne, że decydują o jakości i świeżości eksploracji podejmowanej w różnego typu obszarach życia ludzkiego. Ważne jest, aby badacz miał świadomość roli, jaką odgrywa zarówno higiena badawcza, jak i umiejętności warsztatowe – metodyczne. Czynniki te warunkują bowiem w znaczący sposób efekt końcowy poznania. Jest to wiedza oraz zrozumienie i czytelne wyjaśnienie rzeczywistości objętej projektem badania i działania. Na tej podstawie powstają programy praktycznej zmiany istniejących warunków życia i rozwoju ludzkiego, których urzeczywistnienie warunkuje procesy wzrostu cywilizacyjnego.

Wyrobienie badawcze, które jest konieczne przy ingerencji w rzeczywistość życia ludzkiego, stanowi podstawowy atrybut działacza, który planując określoną aktywność w wybranym obszarze przybliża się do środowiska. Badania, które wiążą się równocześnie z działaniem są podejmowane między innymi w ramach społeczno-pedagogicznego poznania. W takiej perspektywie przyjmują one praktyczny wymiar i wymagają od badacza (pojedynczego lub zbiorowego) zaangażowania w sprawy bieżące ludzi, z których udziałem życie gromadne będzie przebudowywane. Wielowymiarowość poznawanych stosunków ludzkiej egzystencji zobowiązuje do tworzenia wielowymiarowych – przestrzennych – ich obrazów. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do działań podejmowanych na podstawie powstałych prezentacji poznawanego świata. Kompleksowa diagnoza stanowi

w tym wypadku początek planowania działań zorientowanych na odkrywanie, wzmacniania, pomnażanie i aktywizację sił ludzkich w procesach współtworzenia rzeczywistości życia codziennego. Holistyczne ujęcie badanych wycinków życia ludzkiego wspomaga stosowanie triangulacji, której Helena Radlińska przypisywała kluczowe znaczenie[3] (patrz: Radlińska 1961, s. 104). Odwołując się do relacji matki i dziecka, zauważa ona, że w imię przyjętego w danej sytuacji interesu, matka tego samego dziecka będzie w zróżnicowany sposób prezentowała rzeczywistość. Gdy w interesie dziecka będzie umieszczenie go w szkole, matka opowie o zdolnościach, zdrowiu i dużym potencjale rozwojowym swej pociechy. Jednak w innej sytuacji, gdy np. głównym celem będzie zdobycie odpowiedniego świadczenia, ta sama matka zwróci uwagę na choroby, które dziecko przeżyło oraz trudne warunki ograniczające rozwój dziecka. Zależnie od rozmówcy, matka będzie podnosiła różne wymiary życia swojego potomka. Inaczej będzie rozmawiała z lekarzem, inaczej z nauczycielem, pracownikiem społecznym itp. (por.: Radlińska 1961, s. 103–104). Zarysowane przez autorkę sytuacje uzasadniają i zarazem przekonują do strategii korzystania z wielu sposobów poznawania rzeczywistości. Multiplikuje to perspektywę, ponieważ otrzymane w ten sposób obrazy można porównywać i weryfikować celem ostatecznego odbicia badanych spraw w końcowej wersji powstałego obrazu.

Innym sposobem zapewnienia wszechstronnej diagnozy stanu faktycznego jest kooperacja przedstawicieli różnych dyscyplin i profesji. Gromadząc się wokół wspólnego celu angażują oni posiadane siły w procesy poznawcze prowadzące do tworzenia wiedzy o wybranej rzeczywistości życia ludzkiego. Helena Radlińska zwracała uwagę na konieczność współpracy teoretyków i praktyków w projektach badawczych orientowanych na wzajemne oddziaływanie sił ludzkich i środowiska. Teoretykom przypisywała szczególną rolę w procesach eksploracyjnych. Ze względu na rutynę praktyków ważne jest, jej zdaniem, aby zewnętrzni specjaliści różnych dyscyplin pełnili rolę kontrolną i korekcyjną w badaniach prowadzonych przez placówki związane z działalnością praktyczną. Uzasadniała to względami jakości dokonywanej obserwacji, a także dokładnością wyników poznania prowadzonego w toku kooperacji środowisk praktyki i teorii. Dla praktyków przyzwyczajonych do codziennych zjawisk występujących w ich życiu zawodowym, samodzielność w badaniu niesie ze sobą liczne ryzyka. Głównym i kluczowym jest tu możliwość pomijania faktów i procesów, które są istotne dla projektowanych programów działań praktycznych. W skali mikro mogą one zdawać się mało znaczące, szczególnie dla praktyków narażonych na rutynę. Jednak w odniesieniu do szerszej perspektywy stosunków i relacji zachodzących w poznawanych środowiskach, nabierają one znaczenia, co niekiedy trudno dostrzec przez pryzmat

[3] Helena Radlińska nie określała tego zjawiska mianem współczesnej triangulacji, ale proponowana przez nią koncepcja dywersyfikacji perspektyw, punktów widzenia, metod czy narzędzi była tożsama z rozwijaną obecnie. Por.: Denzin, Lincoln 2009, s. 26 i nn.

codziennych czynności i zadań zawodowych. Stąd diagnozowanie rzeczywistości dla celów praktycznych wymaga udziału zewnętrznych ekspertów, którzy wzbogacą obraz. Spoglądając z dystansu będą mogli zauważyć to, czego nie widać z perspektywy od wewnątrz (por.: Radlińska 1961, s. 103).

Zewnętrzne siły, których udział obiektywizuje proces poznania, są koniecznym wspomaganiem w tworzeniu wiedzy potrzebnej dla działaczy zanurzających się w określone wymiary praktyki życia codziennego. Powstające obrazy można bowiem traktować jak mapy, które dają elementarną orientację w przestrzeni działalności społecznej. Mapy te muszą być dokładne. Mają zapewnić praktykom dobre warunki wstępnego rozpoznania, tak bardzo potrzebne do realizacji zadań ważnych dla konkretnych adresatów usług i świadczeń systemu wsparcia społecznego. Mapy te są również istotne dla teoretyków namyślających się nad kolejnymi aspektami działań podejmowanych w przestrzeni służby społecznej. Można przyjęć, że im bardziej różnorodna grupa specjalistów tworzy mapę, tym większa jest szansa stworzenia produktu, który spełni oczekiwania docelowych odbiorców. Są nimi niekiedy sami twórcy określonych części mapy.

Przykład działalności badawczej Heleny Radlińskiej uwiarygodnia słuszność postulatu wielodyscyplinarnych zespołów badawczych, które wspólnymi siłami tworzą podstawy działalności społecznej. Autorka ta gromadziła wokół siebie różnorodnych specjalistów, którzy mieli zróżnicowane doświadczenia życiowe i zawodowe, wykształcenie, zainteresowania, predyspozycje itp. Przykładem jest seminarium pedagogiki społecznej, działające na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej. W jego skład wchodzili ludzie, którzy wzbogacali swoje studia doświadczeniem wyniesionym z różnorodnych obszarów działalności społecznej, patriotycznej, wyzwoleńczej itp. Szukali odpowiedzi na istotne pytania związane z ich przyszłością i powołaniem, miejscem w życiu społecznym i zawodowym. Jak wspominała Helena Radlińska, studentami byli słuchacze rekrutowani z grona nauczycieli, pracowników szkolnej administracji, wychowawców dorastającej młodzieży, pracowników oświaty pozaszkolnej, kultury, opieki społecznej i innych obszarów służby człowiekowi. Swą uwagę koncentrowali na poszukiwaniu sposobów pełnego i prawdziwego poznania rzeczywistości oraz przebudowy warunków życia ludzkiego. Ich doświadczenia, wykształcenie oraz zainteresowania były różnorodne. Stąd w toku kształcenia programowego korzystano z dorobku zarówno pedagogiki społecznej, jak i innych nauk. W celu dokładnego przygotowania do realizacji projektów badawczych odwoływano się do osiągnięć takich dyscyplin, jak w szczególności: pedagogika ogólna, psychologia, socjologia, historia kultury, higiena społeczna czy polityka społeczna (por.: Radlińska 1961, s. 101 i nn.).

Wielość perspektyw i punktów widzenia potrzebnych do uchwycenia subtelności życia ludzkiego jest konieczna w poznaniu rzeczywistości międzyludzkich stosunków oraz wzajemnych oddziaływań człowieka i środowiska. Wymaga tego złożoność i wielowymiarowość poznawanej przestrzeni. Rozpoznanie

stanu faktycznego daje w odniesieniu do praktyki działalności społecznej potencjalną szansę sprawnego i efektywnego przetwarzania warunków życia gromadnego. Ważne jest przy tym możliwie pełne (maksymalne do uchwycenia w danym momencie) ujęcie czynników twórczych, stanowiących potencjał sprawczy środowiska. Potrzebne jest zatem wykorzystanie osiągnięć dziedzin i dyscyplin pokrewnych. Wzbogaca to obraz wypracowany w polu pedagogiki społecznej. Jak wyjaśniała profesor Radlińska, polem tym (pedagogiki społecznej) są zarówno badania, jak i działania. Chodzi tu w szczególny sposób o doświadczenia wywodzone z praktyki działalności twórczej, tak indywidualnej, jak również zbiorowej, która jest orientowana na budowanie lepszego jutra. Autorka zwracała uwagę na kompensację, która jest jednym z kluczowych zagadnień pedagogiki społecznej. Służy ona uzupełnianiu w życiu ludzkim procesów dokonującej się selekcji biologicznej oraz społecznej (patrz: Radlińska 1935, s. 16–17; 1961, s. 22–23, 100 i nn., 370–371). Przywołując koncepcję Staszica o konieczności współdziałania człowieka z Bogiem w ramach pracy kulturalnej, doskonalącej naturę, Helena Radlińska wywodziła koncepcję wychowania rozpatrywaną z perspektywy pedagogiki społecznej. Jej treść oddają słowa, w których stwierdza, że „wychowanie przetwarza środowisko w imię ideału siłami człowieka" (Radlińska 1961, s. 100).

Autorka cytowanego fragmentu po raz kolejny podkreśliła praktyczny wymiar pedagogiki społecznej. Przestrzeń tej nauki wypełnia wychowanie – podstawowy czynnik integrujący siły ludzkie w procesie przetwarzania środowiska w imię ideału. Odwoływanie się do ideału uznawała Helena Radlińska za najbardziej typową cechę charakterystyczną dla pedagogiki. Znamionuje on lepsze jutro, zarówno na etapie teoretycznych rozważań, jak i badania oraz działań podejmowanych w toku codziennej praktyki (patrz: Radlińska 1935, s. 19). Wiąże się to w konsekwencji z nadrzędnym celem działań społeczno-pedagogicznych. Jest nim z jednej strony kompensacja zła, z drugiej zaś – wzmacnianie dobra sprzyjającego poprawie warunków rozwoju ludzkiego. Pogląd ten oddaje poniższy fragment:

> Rozpatrywanie zagadnień w świetle ideału (które zostało wysunięte jako najbardziej charakterystyczna cecha pedagogiki) prowadzi do postulatu: podnoszenia miary przez poprawę warunków rozwoju. Rozpoznanie czynników hamujących daje podstawę do pracy nad kompensowaniem zła (Radlińska 1961, s. 107).

W tym kontekście badania prowadzone w obszarze pedagogiki społecznej są podejmowane z myślą o przygotowaniu do działania praktycznego. Działanie to implikuje zaś aktywność badawczą. Istnieje bowiem konieczność weryfikacji stanu założonego ze stanem osiągniętym. W ten sposób nakręca się swoista spirala działania – badania – planowania – działania, które towarzyszy zarówno pedagogom społecznym, jak i innym działaczom zanurzonym w codzienności spraw ludzkich (zawodowej i/lub społecznej). Jest to proces, który w założeniu trwa

nieustannie i jest kontynuowany z myślą o stałym poprawianiu warunków życia gromadnego[4] (por.: Radlińska 1935, s. 72–74; 1961, s. 450 i nn.).

W konkluzji tej części rozważań warto odnieść się do stanowiska Heleny Radlińskiej wygłoszonego podczas II Zjazdu Socjologów, który odbył się 1 listopada 1935 roku w Warszawie. W referacie poświęconym roli badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu i organizacji życia społecznego autorka nakreśliła ideę oraz służebny wymiar eksploracji w obszarze pedagogiki społecznej. Stwierdziła między innymi, że istotą badań społeczno-pedagogicznych jest odkrywanie związków występujących między środowiskiem i działaniami jednostek warunkujących procesy przekształcania owego środowiska. Kładzie się tu główny nacisk na poznanie roli, jaką w owych procesach pełnią określone czynniki. Determinanty te świadomie aktywizują siły ludzkie do podejmowania konkretnych działań wpisujących się w proces przetwarzania świata. To odróżnia pedagogikę społeczną i prowadzone na jej gruncie badania od innych pokrewnych dziedzin i dyscyplin nauki. Chodzi zatem o poszukiwanie, odkrywanie, wzmacnianie i aktywizowanie oraz rozwój potencjału indywidualnych jednostek i grup społecznych. Celem jest angażowanie owych sił w procesach twórczych orientowanych na zmianę i poprawę warunków bytowania oraz rozwoju ludzkiego. Poznanie czynników implikujących człowieka do działalności twórczej w zakresie przebudowy rzeczywistości życia gromadnego jest więc, zgodnie z podejściem Heleny Radlińskiej, podstawowym celem badań podejmowanych w pedagogice społecznej. Realizuje się on poprzez poszukiwanie sił potencjalnych i sił narastających, które prowadzą do precyzowania celów działań operacyjnych. Ostatecznym celem jest zmiana na lepsze, podnoszenie kultury życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych, społeczności i całych społeczeństw (por.: Radlińska 1961, s. 110).

Spoglądając na wielość współczesnej oferty metodologicznej, trudno nie zauważyć, że propozycja Heleny Radlińskiej w zakresie koncepcji poznawczej pedagogiki społecznej jest wciąż aktualna. Po przełamaniu swoistego monopolu strategii ilościowych w naukach społecznych i humanistycznych można wręcz stwierdzić, że jej metodologiczna propozycja wpisuje się doskonale w realia uprawiania nauki w XXI wieku. Przybliżając się do rozumiejącej analizy dorobku przywoływanej w tym podrozdziale autorki, pedagog społeczny może z dużą wygodą odnajdywać własną drogę dochodzenia do prawdy. Droga ta będzie wymagała jednak pełnego zaangażowania w poznawaną rzeczywistość. Będzie wiodła od dokładnego namysłu nad światem i poznania go z zewnątrz do bezpośredniego uczestnictwa, obecności w centrum wydarzeń dokonujących się na scenie życia codziennego poznawanego środowiska i jego aktorów. Wreszcie droga ta

[4] Warto w tym miejscu podkreślić, że proces ten przypomina koncepcję ogłoszoną przez Kurta Lewina w 1946 roku na łamach periodyku naukowego „Journal of Social Work" 1946, No. 2, s. 34-46 (*Action Research and Minority Problems*). Jest to koncepcja *action research*. Uzupełnić należy, że Helena Radlińska o konieczności łączenia badania z działaniem pisała już w latach trzydziestych minionego stulecia, gdy prezentowała metodologiczne podejście do badań w pedagogice społecznej. Patrz: Żukiewicz 2011, s. 35–59.

będzie implikowała badacza do współdziałania z innymi badaczami i działaczami społecznymi. Z perspektywy pokrewnych dyscyplin nauki lub/i praktyki partnerzy ci namyślają się nad rzeczywistością, poznają tę rzeczywistość i podejmują w ramach poznania określone działania badawcze oraz społeczne. W efekcie kooperacji i wymiany powstawać mogą koncepcje modelowe służące docelowo przebudowie owej rzeczywistości w imię ideału tworzenia dobra. Droga ta wydaje się trudna, ale jej przejście sprawi, że działający badacz doświadczy tego, co można najprościej określić radością z współtworzenia i współprzetwarzania rzeczywistości życia codziennego. W rzeczywistości tej człowiek coraz bardziej staje się człowiekiem, wrasta w człowieczeństwo. Będąc podmiotem świadomym swej godności oraz odpowiedzialności – coraz bardziej JEST. Perspektywa MIEĆ staje się zarazem coraz wyraźniej drugoplanowym wymiarem ludzkiego istnienia.

2.2. Społeczno-pedagogiczna perspektywa metodyki poznawania i przetwarzania codzienności życia ludzkiego

Poznawanie świata ludzkiego, które stanowi punkt wyjścia dla planowanych działań społecznych jest czynnością wymagającą od poznającego wyrobienia kultury badawczej. W niej mieści się istotna cecha charakteryzująca badacza gotowego do służby społecznej, w której spożytkuje posiadane kompetencje, umiejętności i wiedzę w zakresie poznania. Jest to odpowiedzialność, która obok uczciwości oraz rzetelności wypełnia katalog atrybutów niezbędnych w toku postępowania eksploracyjnego. Chodzi w szczególności o postawę odpowiedzialności za podejmowane działania na każdym etapie ingerencji w badaną rzeczywistość. W wymiarze operacyjnym można także mówić o konieczności posiadania specjalistycznych kompetencji i sprawności (umiejętności). Są one niezbędne do skutecznego i efektywnego tworzenia wiedzy o świecie. Budowane na tej podstawie obrazy lub mapy będą adekwatne do rzeczywistego wymiaru istnienia określonych stanów, zjawisk, procesów, więzi, relacji czy mechanizmów występujących w badanej przestrzeni życia ludzkiego. Wynik końcowy ma oddawać całą prawdę o rzeczywistości poddanej poznaniu. Jego dokładność zależny nadto od wielu innych determinantów. Jednym z najważniejszych jest sposób, w jaki badacz poznaje sprawy ludzkie pozostające w związku ze środowiskiem życia codziennego. Jednakże, jak słusznie podkreślała Helena Radlińska, sama sfera metodyczna nie jest wystarczającym czynnikiem dobrego poznania. W tym aspekcie potrzebna jest także troska badacza o sprawy, które bada (por.: Radlińska 1961, s. 71).

Przywołana autorka stwierdzała wprost, że badanie prowadzone dla celów związanych z planowanym działaniem praktycznym nie jest tożsame z posiada-

niem odpowiednich sprawności badawczych. Dodawała jednak, że tego typu poznawanie świata byłoby bezużyteczne, gdyby pozbawione zostało istotnych cech typowych dla naukowych poszukiwań prawdy o świecie. Prawda jest tu bowiem kluczowym wskaźnikiem przydatności badania (jego efektów). Nawet w sytuacji, gdy ujawniona prawda o świecie pozostaje w sprzeczności z oczekiwaniami poznającego działacza, nie może być ignorowana lub tym bardziej przemilczana.

Inną bardzo ważną cechą w badaniach prowadzonych dla celów działalności społecznej jest zainteresowanie badacza powiązaniami różnego typu zjawisk i procesów dokonujących się w badanej rzeczywistości. I w tym przypadku autorka wskazywała możliwość rozbieżności między założeniami i antycypowanym rezultatem badań a faktycznymi wynikami eksploracji. Wymaga to od poznającego działacza dodatkowego wysiłku. Często jest on nieprzewidziany w fazie konceptualizacji projektu. Niemniej konieczność zapoznania się ze złożonością odkrywanych relacji i powiązań występujących w określonych wycinkach rzeczywistości jest nieunikniona. Ich zrozumienie jest bowiem kluczowe dla bezpieczeństwa i skuteczności podejmowanych działań przetwarzających warunki życia ludzkiego (por.: Radlińska 1961, s. 71–72). Można zatem przyjąć, że w opisywanym podejściu do badań nie ma przestrzeni dla minimalizmu metodologicznego czy epistemologicznego. Stanowisko takie uzasadnia deontologiczna specyfika społeczno-pedagogicznej perspektywy zakorzeniona w racji celu tej dyscypliny. Zobowiązaniem badacza zanurzonego w praktykę pracy społecznej jest bowiem maksymalizm etyczny, który warunkuje pozostałe sfery aktywności poznawczej i działaniowej.

Helena Radlińska zwracała szczególną uwagę na osobę badacza, który bezpośrednio realizuje zamierzenia eksploracyjne o charakterze poznawczym i działaniowym. W opisach przeprowadzonych projektów poznawczych wskazywała ona proces przygotowania do badań członków zespołów eksploracyjnych (uczestników i realizatorów). Traktowała ten etap jako podstawowy, a zarazem warunkujący powodzenie projektu w dalszych fazach badania i działania (por.: Radlińska 1935, s. 97–99). W postępowaniu poprzedzającym badania przedmiotem spotkań były zarówno sprawy organizacji badań (metodologia/metodyka), jak i określenie celu poznania. Omawiano zadania i ich znaczenie dla całego projektu. Służyły temu seminaria, konferencje, a także spotkania nieformalne. Podczas tych ostatnich, prowadzonych w mniejszych grupach lub indywidualnie z każdym uczestnikiem zespołu, dyskutowane były różnorodne detale dotyczące planowanych przedsięwzięć poznawczych. Eksponowano przy tym rolę, jaką mieli do odegrania badacze w toku działania przetwarzającego określone wycinki rzeczywistości. Konieczne bowiem było uświadomienie członkom zespołów badawczych, że od jakości ich pracy zależy nie tylko nakreślony obraz stanu faktycznego. Konsekwencją ich aktywności był również cały szereg działań praktycznych, które miały ogromnie znaczenie dla indywidualnych osób, rodzin i całych grup społecznych. W kontekście reorganizacji zapisów szkolnych dla dzieci, podjętych

w 1934 roku na terenie dzielnicy Ochota w Warszawie, przyjęto ogólne hasła. Używając współczesnego języka można je określić mianem misji badań. Brzmiały one następująco:

> Powodzenie badań zespołowych zależy od każdego z uczestników;
> Zachowujemy się wobec przyjmowanych tak, jak chcielibyśmy, aby się wobec nas zachowywano;
> Pełnimy służbę społeczną i naukową. Nic poza tem (Radlińska 1935, s. 98).

Hasła, które wyznaczały sposób myślenia i postrzegania własnej roli w kontakcie badaczy z badaną rzeczywistością ujawniają szczególną troskę, z jaką Helena Radlińska przystępowała do budowy zespołów badawczych. Świadomość zależności występujących między umiejętnościami, kompetencjami oraz predyspozycjami osobowymi badacza a efektem finalnym procesu eksploracyjnego, skłaniały kierownika zespołu badawczego do poszukiwania i kształtowania odpowiednich cech oraz sprawności. Decydują one o przydatności kandydatów do tego typu prac. Nie każdy człowiek nadaje się do wszelakich działań. Nie wystarczy pragnienie określonego zaangażowania w procesy profesjonalnej służby. Konieczne są do tego zarówno predyspozycje, jak i adekwatne do rodzaju aktywności kompetencje, wiedza i umiejętności. Ta uniwersalna prawidłowość potwierdza niezmienną konieczność odkrywania sił jednostkowych adekwatnych do określonych wymiarów zaangażowania społecznego.

W odniesieniu do użyteczności badawczej Helena Radlińska podkreślała, że istotne są te atrybuty, które dają się spożytkować w społeczno-pedagogicznym obszarze zainteresowania poznawczego. Powołując się na stanowisko Konstantego Krzeczkowskiego, wskazywała na priorytetową rolę osobowości ludzkiej. Szczególnie w odniesieniu do nauk praktycznych była to przesłanka kluczowa. Stanowisko to znajdowało swe uzasadnienie w założeniu, że intuicja, która uwrażliwia badacza podczas zetknięcia ze sprawami życia codziennego, wyznacza kierunki poszukiwań (patrz: Radlińska 1961, s. 371). Nadto autorka argumentowała przyjętą perspektywę kompetencyjną zgłaszaną pod adresem potencjalnego badacza. W myśl głoszonych założeń wyrażała pogląd, iż zarówno umysłowa kultura poznającego, jak i jego doświadczenie, wiedza, oczytanie oraz rozbudzone zainteresowania są atrybutami koniecznymi do stawiania zagadnień badawczych i poszukiwania dla nich rozwiązań w toku poznania. W kontekście przedmiotu zainteresowania pedagogiki społecznej dodawała ona, że kluczowe po stronie badacza są jego doświadczenia zdobyte w życiu. Ważne jest również wszechstronne i wielodyscyplinarne przygotowanie oparte na studium zagadnień związków występujących w relacjach człowieka ze środowiskiem jego życia. Podpowiadając procedurę autodiagnozy, Helena Radlińska przygotowała stosowne narzędzie – swoiste lustro. Może ono być użyteczne dla badacza zorientowanego na aktywność poznawczą w obszarze pedagogiki społecznej. Przy użyciu tego narzędzia można sprawdzić własne predyspozycje do badania i działania społeczno-pedagogicznego. Zawarła to w formule, zgodnie z którą badacz:

W stosunku do siebie, jako narzędzia własnej pracy, powinien się zdobyć na obiektywną ocenę własnych cech, możliwości i własnego punktu widzenia. Zwrócić przy tym ma uwagę nie tylko na posiadane wiadomości i umiejętności zdobywania potrzebnej wiedzy, lecz również na sposób postrzegania, na wyćwiczenie uwagi, aby się stała podzielna (bez rozpraszania się) i dowolna, na wyrabianie pamięci wiernej, trwałej i usłużnej oraz wyobraźni społecznej, kojarzącej spostrzeżenia i przemyślenia (Radlińska 1961, s. 371).

Z uwagi na typowe dla pedagogiki społecznej zainteresowania indywidualizacją i uogólnieniem (patrz: Radlińska 1961, s. 372), prowadzenie badań w jej obszarze wymaga stosowania odpowiednich metod. Były to, dla Heleny Radlińskiej, określone sposoby gromadzenia danych o badanej rzeczywistości. Towarzyszą im odpowiednie narzędzia służące rejestracji faktów, zdarzeń, procesów, relacji oraz konkretnych informacji zbieranych w formie wypowiedzi, stwierdzeń, odpowiedzi na wskazane pytania itp. Autorka nie dokonała szczególnego podziału warstwy metodycznej badań na odpowiednie metody, techniki czy narzędzia badawcze. Ta swoista atomizacja metodologii w jej metodycznym wymiarze jest typowa dla podejścia pozytywistycznego. Przypomnieć warto, że orientacja ta wywarła znaczny wpływ na badania prowadzone w naukach szczegółowych w XX wieku. Wciąż jest elementem charakterystycznym projektów badawczych realizowanych przez zwolenników ilościowej orientacji metodologicznej.

Jednakże dla całościowego ujmowania badanej rzeczywistości, a także holistycznej perspektywy procesu poznawczego, łączenie i wzajemne przenikanie się poszczególnych elementów metodycznych zdaje się uzasadnione i celowe. Chodzi głównie o podejście integrujące różnorodne elementy proceduralno-instrumentalne w obrębie tego samego procesu eksploracyjnego. Tu bowiem kluczowe okazuje się zagadnienie spójności i przenikalności stosowanych procedur, narzędzi, technik czy metod w ramach prowadzonego poznania rzeczywistości. Przesłanki wywodzone z epistemologicznego namysłu nad badaniem naukowym skłaniają do łączenia i uwspólniania poszczególnych jego składników. Warunkują rodzaj, jakość i efekt poznania, dlatego muszą być rozpatrywane całościowo i łącznie. Segmentacja niesie ze sobą liczne ryzyka związane z fragmentaryzmem i atomizacją powstałego obrazu. Stąd w kontekście przedmiotu zainteresowania pedagogiki społecznej oraz jej praktycznego zorientowania eksploracyjnego holistyczna koncepcja metodologiczna zdaje się uprawomocniona.

Helena Radlińska od samego początku swej aktywności badawczej w obszarze pedagogiki społecznej akcentowała krytyczny stosunek do utrwalonych w nauce (tradycyjnych) metod badawczych (patrz: Radlińska 1961, s. 103). Raczej skłaniała się ku integrowaniu poszczególnych składników tak, by proces badawczy ujmować jako całość, nie zaś sumę poszczególnych elementów stanowiących oddzielne konglomeraty procesu poznawczego. Jest to zbieżne ze współczesnym podejściem do badań społecznych, rozwijanych od czasów Mary Richmond (1917), czy etnograficznych, podejmowanych przez Georga H. Mead'a (1975) oraz Margaret Mead (1978; 1986) w USA i w innych krajach (patrz: Babbie 2001; 2004; 2008; Silverman 2007; 2009; Kruger 2007 i inni).

Przyjęte przez Helenę Radlińską podejście jest również zbieżne z ujęciem metodologii badań społecznych wyrażonym w publikacji *Lustracje społeczne* (2001) autorstwa Stanisława Rychlińskiego[5]. Autor opracowania znaczącą rolę przypisywał procesowi przygotowania do badań, konceptualizacji, nawiązywaniu kontaktu ze środowiskiem (zjednywaniu środowiska) itp. Metodyka badań jest w jego koncepcji budowana w oparciu o odpowiednie metody, które charakteryzował w kontekście ich użyteczności poznawczej. Nie wyróżnia tutaj dodatkowo technik czy narzędzi. Są one naturalnie wpisane w zakres odpowiedniej metody (szerzej patrz: Rychliński 2001, s. 50 i nn.).

Koncentrując uwagę na polu pedagogiki społecznej, Helena Radlińska wskazała podejście badawcze typowe dla tej subdyscypliny. Nie ograniczała się jednak wyłącznie do własnej nauki. Sięgała również do pokrewnych (sub)dyscyplin, w których odnajdywała sposoby poznawania środowiska użyteczne dla celów działalności praktycznej. Zwracała przy tym uwagę, że konieczne jest równoległe prowadzenie prac poznawczych z różnych perspektyw. Daje to w efekcie dokładniejszy obraz, ponieważ umożliwia odkrywanie wielu aspektów życia ludzkiego w tym samym czasie rzeczywistym (patrz: Radlińska 1935, s. 117–118).

Korelując podstawowy cel działalności społeczno-pedagogicznej z procesem badawczym, Helena Radlińska zauważała konieczność poznania rzeczywistości społecznej, które ujawni zarówno statyczny, jak i dynamiczny jej wymiar. Podkreślając wagę oraz rangę wstępnego rozpoznania statyki i dynamiki życia ludzkiego dla celów pracy pedagogicznej, autorka ta przekonywała, że pomoże to w diagnozie potencjału sił koniecznych w przebudowie rzeczywistości społecznej. Działające w ramach istniejących stosunków społecznych siły są bowiem czynnikiem warunkującym proces przeobrażeń dokonujących się w codzienności ludzkiej egzystencji (Radlińska 1935, s. 75). Stąd ich rozpoznawanie oraz uzdalnianie do aktywności stanowią o powodzeniu podejmowanej przez pedagoga społecznego służby. W tym celu potrzebne jest umiejętne rozpoznawanie terenu badań, które pozwoli odnieść obserwowane i diagnozowane zjawiska oraz procesy do szerszego tła wydarzeń zachodzących w obszarze poznawanego środowiska. Konieczna jest zatem wiedza o stosunkach społecznych, o tradycji i kulturze danej społeczności żyjącej w badanym środowisku, o demograficznym rozkładzie ludności, o zasobach i problemach dotykających mieszkańców eksplorowanego obszaru (Radlińska 1935, s. 75–76).

W zależności od rodzaju i potrzeb tworzonego obrazu przydatne są wstępne dane liczbowe dotyczące infrastruktury systemu edukacyjnego, służby zdrowia, organizacji pozarządowych, podmiotów gospodarczych itp. Znajomość topografii terenu jest również ważna. Warunkuje ona swobodę w poruszaniu się na danym

[5] Publikacja ta ukazała się drukiem po tragicznej śmierci Stanisława Rychlińskiego, który został zamordowany przez faszystowskich okupantów w Podkowie Leśnej 15 września 1944 roku podczas powstania warszawskiego. Tekst ten powstawał w latach okupacji 1943–1944 i został opublikowany nakładem Polskiego Instytutu Służby Społecznej w 1947 roku (Rychliński 2001, s. 3).

obszarze i łatwość umiejscowienia odpowiednich punktów użytecznych z uwagi na planowane działania społeczne (por.: Radlińska 1935, s. 76–82). Helena Radlińska podkreślała, że początek procesu poznawczego w terenie powinna poprzedzać obserwacja swobodna. Uzasadniała to słusznym założeniem, że nawet najbardziej rozbudowane i przemyślane ankiety nie są w stanie zastąpić osobistej obecności badacza w środowisku.

Uważne wsłuchiwanie się i obserwacja prowadzą do głębszego zrozumienia poznawanej rzeczywistości. Umiejętność dekodowania języka respondentów ankiet oraz zdolność do nadawania materiałowi empirycznemu gromadzonemu w toku badań ilościowych znaczeń adekwatnych do stanu faktycznego intencji badanych zależą od zrozumienia owego języka oraz odpowiednich znaczeń. Rozpoznanie klimatu społecznego sprzyja hermeneutycznemu poznaniu świata za pomocą statystyk czy ankiet. Jednak symbolika języka słów i cyfr nie może pozostawać w oderwaniu od znaczenia, jakie niosą one w komunikacie grup ludzkich i pojedynczych ludzi żyjących w danej rzeczywistości. Stąd konieczne jest zanurzenie w przestrzeń relacji społecznych eksplorowanego środowiska i bezpośredni udział w jego komunikacji. Dlatego też postulowana przez Helenę Radlińską swobodna obserwacja stanowi punkt wyjścia w poznaniu społeczno-pedagogicznym. Taka obserwacja wiąże się jednak z odpowiednimi wymogami, które badacz musi spełniać. Chodzi konkretnie o wyrobienie umiejętności postrzegania obserwowanych faktów oraz klarownego ich formułowania. Nadto badacz przygotowujący się do działania musi wyposażyć się w odpowiednią wiedzę ogólną dotyczącą poznawanego środowiska. W szczególności idzie tu o uwarunkowania społeczne i kulturowe życia codziennego, odniesienia do materiałów porównawczych. To wzmaga ostrość widzenia i rozpala zainteresowanie szczegółami z życia ludzi pozostających w obszarze zainteresowania poznawczego i działaniowego badacza (por.: Radlińska 1935, s. 75).

Prowadzenie obserwacji swobodnej implikuje osobiste uczestnictwo badacza w codzienności spraw bieżących rozpoznawanego środowiska. Jeśli służy ono podejmowaniu działania przekształcającego, proces ten trwa od kilku miesięcy do kilku lat. Wiąże się to z naturalnym wrastaniem działającego badacza w poznawaną i przebudowywaną rzeczywistość. Obserwacja swobodna jest zaledwie początkiem złożonego procesu badania przeplatającego się z badaniem. Ma ona być docelowo kontynuowana z wykorzystaniem innych metod. Przywołując po raz kolejny stanowisko Heleny Radlińskiej, można powiedzieć, że w jej koncepcji badań społeczno-pedagogicznych obserwacja bezpośrednia prowadzona przez wżywającego się w poznawaną rzeczywistość badacza jest swoistym fundamentem badania. To ona stanowi początek eksploracji i towarzyszy jej na kolejnych etapach. Jednakże włącza się tu również inne, uzupełniające metody stosowane w ramach badania towarzyszącego działaniu. Osobiste badanie relacji człowiek – środowisko w toku działalności społecznej jest zatem prowadzone w oparciu o współuzupełniające się metody. W ich centrum lokuje autorka obserwację

uczestniczącą. Bezpośrednie poznanie gwarantuje zrozumienie wielu zagadnień społecznych, które z oddalenia nie będą tak wyraźne i czytelne dla badacza (patrz: Radlińska 1961, s. 93). Proces eksploracyjny jest więc kształtowany wokół obserwacji angażującej wszelkie operatory poznania badacza, od rozumu i zmysłów po emocje towarzyszące jego przeżyciom i doświadczeniom podczas działania.

Osobisty udział i zaangażowanie emocjonalne pedagoga społecznego, które postuluje przywoływana autorka, przeczą zasadom dystansu do badanej rzeczywistości zgłaszanym przez zwolenników prowadzenia badań w nurcie pozytywistycznym. Klasyczna *tabula rasa* zostaje tu zastąpiona doświadczeniem, wiedzą o poznawanym świecie oraz wolą przetwarzania istniejących warunków życia i rozwoju ludzkiego. Zaproponowane przez Helenę Radlińską podejście w badaniach społeczno-pedagogicznych jest w pełni uzasadnione arystotelesowską racją celu dyscypliny. Poza naukowym i społecznym uzasadnieniem takiej orientacji badawczej uwydatnia się praktyczny jej wymiar oraz wolicjonalna perspektywa (patrz szerzej: Marek 2014, s. 15 i nn.). Ostatnia ze wskazanych determinuje badacza do podejmowania wysiłku w ramach działań przekształcających eksplorowaną rzeczywistość (por.: Radlińska 1935, s. 97). Dotyczy to postawy i roli badacza w procesie poznawczym. Jednakże nie wyklucza się tu zaangażowania metod ilościowych. Użyteczność tych ostatnich jest niewątpliwa w kontekście poznawania ogólnego tła zjawisk i procesów zachodzących w środowisku. Stanowi to punkt odniesienia dla konkretnych spraw diagnozowanych w rzeczywistości życia codziennego indywidualnych osób, rodzin, grup społecznych czy społeczności (por.: Sawiński 2010, s. 14 i nn.; Szwed 2009, s. 19 i nn.).

W procesie poznawczym prowadzącym do odkrywania skomplikowanych zależności typu człowiek – środowisko, integracja metod ułatwia tworzenie rzeczywistych i wielowymiarowych obrazów. Konsekwencją dywersyfikacji metodycznej w metodologii pedagogiki społecznej jest pozyskiwanie materiału empirycznego dającego wszechstronną wiedzę o badanym środowisku. To prowadzi zaś do głębszego zrozumienia powiązań i zależności poznawanych relacji, procesów, stanów czy zjawisk. Zwracała na to szczególną uwagę Helena Radlińska. Eksponując znaczenie poznania prowadzonego metodami swobodnej obserwacji, uzasadniała ona konieczność stosowania innych metod. Używając współczesnego języka można powiedzieć, że autorka ta już wiele lat temu postulowała stosowanie triangulacji metodologicznej w badaniach podejmowanych na gruncie pedagogiki społecznej. Przekonywała, że wielość metod stanowi gwarancję prawomocności i wysokiej jakości dla wiedzy wywodzonej z poznania naukowego. Autorka ta zalecała przy tej okazji, aby badanie wzbogacać o analizę, która powiedzie badacza do tworzenia syntezy o poznawanych wycinkach rzeczywistości.

> Poszukiwania są możliwe dopiero po dłuższym okresie swobodnej obserwacji, w którym własne przeżycia wprowadzą w wagę spraw rozgrywających się w środowisku, w ich ocenę przez uczestników i świadków. Należy jednak pamiętać, że wiedza o rzeczywistości w ten sposób zdobywana nie wystarcza. Przy warsztacie teraźniejszości można podpatrzyć, co się dzieje przy splątaniu wątku z osnową; nie pozna się

pochodzenia przędzy, nie dowie, jak powstawały przerabiane wzory. Wymaga to badań umyślnych. Dla uzyskania prawdziwego obrazu konieczne jest wyodrębnienie każdego ze składników postrzeganych zjawisk. Po ich rozpoznaniu może dopiero nastąpić próba ujęcia rzeczywistości, która uwzględni wszystkie czynniki (Radlińska 1961, s. 71–72).

Cytowany fragment, mimo że jest stosunkowo długi i może budzić wątpliwości Czytelnika co do zasadności przywoływania tak obszernych wypowiedzi źródłowych, oddaje sposób myślenia Heleny Radlińskiej[6]. Obserwacja stanowi fundament prawidłowego zrozumienia danych wynikających z informacji zbiorczych. Dotyczy to w szczególności opracowań statystycznych, których dostarczają sprawozdania z działalności instytucji i różnego typu organizacji (por.: Radlińska 1961, s. 92).

Obok obserwacji swobodnej, która służy wprowadzeniu badacza do zrozumienia ogólnej sytuacji spraw bieżących, Helena Radlińska wyróżniała również obserwację planową. Ta metoda przyczynia się z kolei do poznawania wybranych zagadnień pozostających w obszarze zainteresowania badawczego i planowanych działań przekształcających (patrz: Radlińska 1961, s. 373). Stosowanie tej metody nie jest wolne od niebezpieczeństw związanych z możliwością zniekształcenia postrzeganych faktów, zjawisk, procesów itp. Ryzyko swoistej nadinterpretacji jest silnie powiązane z emocjami, które towarzyszą badaczowi na etapie prowadzenia planowej obserwacji. Zauważając tego typu zagrożenie dla prawdziwości i rzetelności kreślonego obrazu poznawanego świata, przywołana autorka podpowiadała sposoby rozwiązań. To typowa postawa towarzysząca Helenie Radlińskiej w toku służby naukowej i społecznej. Uwrażliwiając na sprawy trudne poszukiwała ona recept dla skutecznej praktyki badania i działania (tak koncepcyjnego, jak i terenowego). Innymi słowy, nie była to destrukcyjna perspektywa, prowadząca do stwierdzeń typu: nic się nie da zrobić!, nie ma możliwości rozwiązań!, sprawa jest beznadziejnie trudna!, trudności uniemożliwiają jakiekolwiek działanie! itp. Przeciwnie, przyjmując postawę poszukiwacza rozwiązań zachęcała do stawiania pytań o możliwości, do twórczości zorientowanej na odkrywanie nowych i nieznanych sposobów działania, które umożliwią aktywność i zwiększą skuteczność podejmowanych działań. W przywołanym kontekście autorka ta zwracała uwagę, że w celu zwiększenia gwarancji prawdziwości poznania metodą planowej obserwacji badacz może wykorzystać dwa zasadnicze czynniki ułatwiające poznanie. Zaliczała do nich:

– poznanie własnego punktu widzenia, oraz

– korzystanie z różnorodnych dokumentów, które uzupełniają postrzegany obraz o dane nierejestrowane w toku prowadzonej obserwacji (patrz: Radlińska 1961, s. 373).

[6] W twórczości Heleny Radlińskiej odnajduje się wielkie bogactwo inspiracji, a przywoływane w tym tomie fragmenty stanowią zaledwie nieznaczny ułamek tego, co każdy uważny Czytelnik otrzyma w wyniku samodzielnego studium tekstów źródłowych.

Obserwacja jako podstawowa metoda poznania rzeczywistości pola praktyki pedagoga społecznego odgrywała kluczową rolę w badaniach prowadzonych pod kierunkiem profesor Heleny Radlińskiej. Jednakże nie jest to jedyny sposób, jaki pozostaje do dyspozycji badaczowi, który zamierza budować obraz rzeczywistości dla celów planowania i realizacji pracy społecznej. Wielość metod i ich integracja w toku poznania pozwala tworzyć pełniejszy i dokładniejszy obraz. Stąd nie sposób ograniczać się w badaniach społeczno-pedagogicznych wyłącznie do obserwacji. Traktowanie jej bowiem jako jedynej lub wystarczającej drogi poznania byłoby błędem. Skutki przyniosłyby w konsekwencji szkodę konkretnym ludziom, dla których wadliwie powstały obraz stanowiłby bardziej pułapkę, niż pomoc w działalności społecznej. Zwracała na to uwagę Helena Radlińska, która z obserwacją łączyła wywiad środowiskowy. W metodologicznej koncepcji tej autorki wywiad obejmuje wszelkie możliwe sposoby rozpoznawania społecznej sytuacji jednostek, grup ludzkich i odpowiednich urządzeń (instytucji i organizacji oraz procedur). Jest on ponadto prowadzony w nawiązaniu do środowisk, w których funkcjonują. Zaliczała tu w szczególności czynności związane z gromadzeniem odpowiednich dokumentów, obserwowaniem przestrzeni środowiska, w którym zachodzą/występują interesujące badacza procesy, relacje, zjawiska czy stany. Włączała w ten zakres działań także rozmowy prowadzone z profesjonalistami danej dziedziny pozostającej w obszarze poznania oraz rozmowy z uczestnikami danego środowiska. Przeprowadzane rozmowy służą w szczególności gromadzeniu materiału empirycznego, który odda specyfikę nastrojów społecznych, przeżyć towarzyszących określonym wydarzeniom. Wywiad uwrażliwia zaangażowanego badacza na uwarunkowania historyczne, kulturowe czy aksjologiczne, istotne dla osób współtworzących przestrzeń społeczną eksplorowanej rzeczywistości. Tak rozumiany wywiad środowiskowy służy docelowo tworzeniu obrazu świata życia ludzkiego i występujących tam zależności. Dzięki temu finalny efekt badań będzie w założeniu uwzględniał pragnienia i oczekiwania rozmówców, ich oceny określonych sytuacji. Pozwoli także określić potencjał sił tkwiących w badanej rzeczywistości. Złożoność źródeł poznania decyduje, że wywiad środowiskowy w koncepcji Heleny Radlińskiej jest względnie obiektywny i wielowymiarowy. Metoda ta służy diagnozie stanu faktycznego, poznaniu tła stosunków panujących w danym środowisku. Nie jest zaś instrumentem zmiany wykorzystywanym w toku działań operacyjnych. Taką bowiem rolę pełni inny rodzaj wywiadu, który przywołana autorka określa mianem wywiadu opiekuńczego (por.: Radlińska 1961, s. 373–374).

Wywiad środowiskowy, podobnie jak obserwacja, wymaga od badacza wejścia w środowisko życia badanych osób. Muszą temu towarzyszyć możliwie najbardziej naturalne warunki. Wymóg ten wiąże się z koniecznością unikania sytuacji, w których relacja typu badacz – badane środowisko społeczne będzie naznaczona urzędową konotacją. Jest to istotne również z tego względu, że nienaturalna ingerencja w środowisko życia ludzkiego może znacząco zniekształcać

naturalny obraz codziennych stosunków czy relacji interpersonalnych. Czynniki zaburzające normalny tryb funkcjonowania osób zamieszkujących eksplorowane środowisko mają bez wątpienia destruktywny wpływ na proces poznania. Uwaga ta może być odczytana jako truizm. W kontekście celu badań społeczno-pedagogicznych zasługuje jednak na przypomnienie[7]. Efektem badań prowadzonych w obszarze tej dyscypliny ma być (w jej ontologicznym założeniu – pedagogika społeczna jako dyscyplina służąca praktyce) tworzenie wiernych obrazów badanej rzeczywistości. Służą one bowiem „odnajdywaniu czynników kształtujących i przekształcających rzeczywistość" (Radlińska 1935, s. 117). Można powiedzieć współczesnym językiem, że poszukiwanie i aktywizacja potencjału zdolnego do zmiany społecznej jest uzasadnieniem racji istnienia pedagogiki społecznej. Ów potencjał – siły ludzkie (siły społeczne) są bowiem kluczowym czynnikiem w kontekście podejmowania jakiejkolwiek działalności społecznej, w którymkolwiek obszarze środowiska życia jednostek, rodzin, grup społecznych czy całych społeczności.

Poza wywiadem środowiskowym, cytowana autorka wyróżniała inny rodzaj wywiadu – lustrację (por.: Rychliński 2001, s. 24). Służy ona poznaniu wszystkich aspektów życia eksplorowanej rzeczywistości. Jest to metoda wymagająca pracy zespołowej z uwagi na zakres i obszar poznawanego środowiska (patrz: Radlińska 1961, s. 374). Niesie ze sobą liczne korzyści. Zaliczyć tu można wewnętrzną stałą kontrolę procedury, ewaluację osiągnięć na kolejnych etapach realizacji projektu, zwiększenie sił badawczych czy zróżnicowanie punktów widzenia tych samych zjawisk i procesów dostrzeganych przez różne osoby zorientowane na wspólny cel. Helena Radlińska podkreślała fakt, że problemy społeczno-pedagogiczne nader często wymagają zespołowych opracowań. Dodawała, że grupowe przysposobienie do aktywności poznawczej urozmaica problematykę badawczą, a także umożliwia wykorzystanie zarówno wiedzy, jak i doświadczeń poszczególnych członków zespołu. Dodatkowym walorem pracy zespołowej jest poszerzanie zasięgu pola badawczego. To zaś pozytywnie warunkuje efekty wytwarzanej wiedzy o świecie i jego konkretnych wycinkach (patrz: Radlińska 1961, s. 372).

Jednakże praca zespołowa wiąże się również z licznymi powinnościami. Skłania do stworzenia w pierwszej kolejności odpowiednich warunków, które zagwarantują możliwość konstruktywnego współdziałania. Uwrażliwiając na tę

[7] Możliwość zgłoszenia pod adresem tej uwagi licznych komentarzy krytycznych nie stanowi dla mnie w tym miejscu uzasadnienia dla rezygnacji z jej przedstawienia. Kluczowe jest tu przede wszystkim uwrażliwianie na możliwość destrukcji czy wręcz obstrukcji podczas badań orientowanych wyłącznie na cel instytucjonalny, związany z awansem naukowym lub gratyfikacją ekonomiczną. Szkodliwość ingerencji w środowisko życia ludzkiego musi być eliminowana z procesów eksploracyjnych na każdym możliwym etapie przygotowania i realizacji konkretnych projektów. Nauka, a w szczególności nauki praktyczne są zobowiązane do wspierania człowieka w jego życiu i rozwoju. Niedopuszczalne w perspektywie etycznej i moralnej jest zaś przyzwolenie na stawianie celów pannaukowych ponad interesem ludzkim. W odniesieniu do pedagogiki społecznej można jednoznacznie przyjąć, że jej ontologiczne założenia decydują o społecznej użyteczności tej dyscypliny. Jest ona nauką służącą praktyce zorientowanej na przebudowę życia gromadnego w imię ideału (patrz: Radlińska 1961, s. 361).

sprawę, Helena Radlińska wskazywała konkretne czynniki, które decydują o jakości i powodzeniu badawczej pracy zespołowej. Zaliczała tu w szczególności następujące komponenty:

– kierownictwo merytoryczne (naukowe) oparte na doświadczeniu i rozwiniętych w toku pracy terenowej kompetencjach;

– dobrze zorganizowany sekretariat obsługujący techniczną część projektu badawczego;

– organizację cyklicznych zebrań służących bieżącej wymianie informacji i zapewniających komunikację w obszarze zespołu badawczego; w zakres działania autorka włączała formy sprawozdawcze i referatowe;

– biegłość metodologiczną oraz opanowanie przez członków zespołu języka (słownictwa) wpisującego się w problematykę projektu badawczego;

– żmudną i drobiazgową weryfikację materiału empirycznego dostarczanego przez poszczególnych członków zespołu (patrz: Radlińska 1961, s. 372).

Kontynuując to zagadnienie Helena Radlińska dodawała, że badania zespołowe dostarczają wielu pożytków merytorycznych. Są organizacyjnie skomplikowane i wymagają od kierownictwa dokładnej wiedzy o istocie prac indywidualnych oraz ich znaczeniu dla pracy zbiorowej. Stanowią zatem dla naukowego opiekuna znaczące obciążenie organizacyjne, emocjonalne i rzeczowe. Jednak zasługują na realizację, ponieważ w odniesieniu do pola badanego zwiększają dokładność tworzonego obrazu. Ponadto zapewniają uczestnikom doskonały warsztat, który przyda się w dalszej działalności społecznej (por.: Radlińska 1935, s. 82; 1961, s. 372).

Innym rodzajem metod stosowanych, czy też zalecanych przez Helenę Radlińską w pedagogice społecznej jest metoda opracowywania wzorców. Wiąże się ona z koniecznością przeprowadzania licznych prób i powtórzeń. Służą one ustaleniu stanu faktycznego w danym zakresie przedmiotowym. Na tej podstawie określany jest ideał, do którego należy zmierzać, by osiągnąć pożądany cel. Metoda ta umożliwia precyzyjne zestawienie ideału z metodycznymi sposobami działań praktycznych prowadzących do jego osiągnięcia (por.: Radlińska 1961, s. 111). Opracowanie wzorców ułatwia tym samym antycypację związaną ze świadomym wprowadzaniem czynników kompensacji do środowiska życia ludzkiego. Podkreślając, że metoda ta nie jest ani jedyną, ani wiodącą w pedagogice społecznej, autorka wyjaśniała, że jest ona najbardziej typowa dla odkrywania czynników przemiany i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego (por.: Radlińska 1961, s. 111–112). Trudno nie dostrzec w tym kontekście związków z teorią tworzenia instytucji symbolicznych, rozwijaną współcześnie na gruncie nauk społecznych i humanistycznych (szerzej patrz: Marynowicz-Hetka 2006, s. 78 i nn.).

Poznanie szerszego tła rzeczywistości wymaga nie tylko pracy zespołowej, lecz także posługiwania się różnymi metodami zapewniającymi generowanie materiału empirycznego. Poza wskazanymi powyżej metodami i ich odmianami (obserwacji, wywiadu oraz opracowywania wzorca), Helena Radlińska wymie-

niała także ankietę. Warto jednak podkreślić w sposób szczególny, że metodzie tej autorka stawiała kluczowy wymóg. Chodziło o stworzenie niemal perfekcyjnej struktury zespołowej. Poszczególni członkowie zespołu badawczego byli bowiem zobligowani nie tylko do wykształcenia kompetencji metodologicznych i wżycia się w środowisko poddane badaniu. Istotne były również warunki organizacyjne, procedury przepływu informacji, wzajemne porozumienie i wytworzenie struktury o cechach wspólnoty badawczej. Więzi interpersonalne, jedność celu czy identyfikacja z misją projektu badawczego były swoistym wyznacznikiem określającym zasadność i zarazem skuteczność stosowania tej metody. Tego wymaga organizacja współpracy wielu badaczy. Przenosząc się do warunków współczesnych można zauważyć, że zarówno dawniej, jak i obecnie metoda ta ma stosunkowo powszechne zastosowanie. Jest przy tym niejednokrotnie uznawana za szybki i nieskomplikowany sposób prowadzenia badań. Odnosząc się jednak do deontologicznej warstwy powinności przypisanych badaczowi zbiorowemu prowadzącemu badania społeczne metodą ankiety, warto pamiętać o wymaganiach stawianych badaczowi (indywidualnemu lub zbiorowemu) stosującemu to podejście metodologiczne. Jest to bowiem metoda związana z licznymi ryzykami. Dotyczą one badacza oraz procesu poznania odbywającego się tą drogą. Niebezpieczeństwa wiążą się ze sferą organizacji badań, komunikacją i współdziałaniem badaczy. Ponadto istnieją liczne pułapki związane z konstrukcją narzędzi odpowiadających potrzebom i specyfice badanej rzeczywistości. Z powodu istniejących zagrożeń Helena Radlińska zalecała stosowanie tej metody w połączeniu z innymi sposobami gromadzenia materiału empirycznego. Podejście takie sugeruje uznanie ankiety za metodę wspomagającą proces poznawczy. Zdaje się to równoznaczne z odmową statusu prawomocnej samodzielności tej metody, szczególnie w kontekście eksploracji pola zainteresowania pedagogiki społecznej (por.: Radlińska 1935, s. 82).

Ankietę dzieliła Helena Radlińska na ustną, pisemną i półpisemną. Pierwsza polega na prowadzeniu metodycznych rozmów podejmowanych w oparciu o pytania z góry zaplanowane. Ma ona zastosowanie najczęściej przy badaniu takich zjawisk, które wymagają bezpośredniej rozmowy, kontaktu twarzą w twarz. Dotyczy to w sposób szczególny tych sytuacji, w których obserwacja zachowań ludzkich jest istotna. Umożliwia bowiem stały monitoring przebiegu badania, objaśnienie szczegółów i celu badań oraz zachęcenie badanego, by traktował swój udział w projekcie jako istotny na tle procesu przemiany rzeczywistości życia codziennego. Warunki, w których prowadzona jest ankieta ustna muszą zapewniać poczucie intymności i gwarantować tajemnicę wobec uzewnętrznianych uczuć, pragnień, a niekiedy poglądów, wartości itp. Ankieta taka była określana przez profesor Radlińską mianem jakościowej. Jej wartość poznawczą uznaje się przy skali ok. 100 odpowiedzi (por: Radlińska 1935, s. 82–83; 1961, s. 92–93, 374).

Ankieta pisemna jest z kolei metodą stosowaną przy badaniach masowych. Jest realizowana za pośrednictwem kwestionariuszy, które zawierają proste i jasno

precyzujące sedno sprawy pytania. Badany z założenia nie powinien mieć wątpliwości co do zakresu znaczeniowego pytania. Podczas namysłu nad właściwą odpowiedzią powinien jednoznacznie odczytać intencję zawartą w pytaniu. Poruszane w ankiecie zagadnienia powinny koncentrować uwagę respondenta na interesujących badacza sprawach. Tym samym winny być tak skonstruowane, aby unikać niuansów znaczeniowych, logicznych czy gramatycznych sformułowanych w treści kwestionariusza ankiety. Narzędzia badawcze (kwestionariusze) są rozsyłane lub rozdawane badanym. Są poprzedzane preambułą, w której przedstawiony zostaje cel prowadzonych badań. Ich wartość poznawczą uznaje się przy uzyskaniu ok. 2000 odpowiedzi. W toku opracowania każda zwrotna ankieta jest poddawana starannemu opracowaniu ilościowemu. Na tej podstawie tworzy się w pierwszej kolejności statystyczny obraz, który na dalszych etapach podlega opracowaniu pogłębionemu. Ważne jest przy tym, aby osoby, które porządkują materiał empiryczny zgromadzony w toku badań ankietowych były zorientowane w osobliwościach życia poznawanej rzeczywistości (patrz: Radlińska 1935, s. 82–83; 1961, s. 92–93, 374). Zapewnia to dobre ułożenie zebranych liczb, co warunkuje prawidłowe ich odczytanie w przyszłości. Znajomość realiów życia ułatwia badaczowi odniesienie danych ilościowych do eksplorowanej codzienności ludzkiej egzystencji. Ważne jest przy tym zachowanie tzw. zasady zdrowego rozsądku, na co zwracała szczególną uwagę Helena Radlińska w słowach:

> „Zdrowy rozsądek" znaczy w badaniach częstokroć więcej niż pseudonaukowe wtłaczanie ułamkowych dat do schematów z góry przygotowanych (Radlińska 1961, s. 93).

Ostatnia z wymienionych ankiet – półpisemna – jest rodzajem pewnego ćwiczenia. W ramach jej zastosowania badacz prosi badaną osobę o opisanie określonego stanu lub zjawiska mieszczącego się w obszarze poznania. Towarzyszy temu rozmowa, która umożliwia osiągnięcie pełni celu badawczego (patrz: Radlińska 1961, s. 103). Zaleceniem ogólnym względem ankiety była, sugerowana przez Helenę Radlińską, konieczność przeprowadzenia badań pilotażowych poprzedzających właściwe zastosowanie ankiety. Uzasadniała to potrzebą przetestowania kwestionariusza ankiety. Jego ostateczna wersja rozdawana lub rozsyłana badanym powinna być wolna od wad i wszelkich niejasności. Te bowiem skazałyby badanie na niepowodzenie. Dotyczy to szczególnie kwestionariuszy ankiet masowych, które zdaniem autorki muszą być wcześniej sprawdzone pod względem komunikatywności i skuteczności w gromadzeniu odpowiedniego materiału empirycznego. Pilotażowe próby służą ustaleniu kompletności merytorycznej kwestionariusza i jego czytelności. Chodzi o to, by zgromadzone na tej podstawie informacje uwzględniały całość problemową objętą projektem. Kluczowe jest również to, by sformułowany język nie sprawiał respondentom trudności w odczytaniu intencji badacza i nie prowadził do skojarzeń niezwiązanych z celem badania. Dla posiadającej bogate doświadczenia badawcze profesor Radlińskiej istotna była również kwestia konstrukcji pytań zawartych w ankiecie. Chodziło o ich

obiektywność i neutralność. Nie powinny one sugerować odpowiedzi udzielającym ich badanym (patrz: Radlińska 1935, s. 83). To bardzo istotna uwaga, szczególnie w kontekście poszukiwania prawdy o badanym świecie. W swej istocie badanie nie jest bowiem środkiem stosowanym dla potwierdzenia tez(y) z góry przyjętej przez badacza. Cecha ta może być uznana za nieustannie aktualną w nawiązaniu do badań ankietowych prowadzonych współcześnie.

W odniesieniu do konstrukcji narzędzia ankiety przeznaczonej dla szerokich grup adresatów Helena Radlińska zalecała, by były to krótkie formy. Zarówno treść pytań, jak i ich liczba w kwestionariuszu ankiety nie powinny zaciemniać intencji badania. Nadto, pytania winny być dobrze przemyślane i wyrażone możliwie najściślej. Zagadnienia należy ograniczać do najistotniejszych i nie budzących po stronie respondentów wątpliwości. Na etapie konstrukcji narzędzia ankiety konieczne jest również, aby otrzymany w wyniku jej zastosowania materiał empiryczny nadawał się do porównań i zestawień. W przeciwnym razie badaczowi grozi zdobycie mało użytecznych informacji, których walor poznawczy i przydatność w kontekście przyszłej działalności praktycznej będą mierne. Stąd pilotaż weryfikujący badawczą użyteczność kwestionariusza ankiety jest konieczny przed masowym rozpowszechnieniem tego narzędzia badawczego (patrz: Radlińska 1935, s. 83–84).

Do grupy metod ilościowych zalicza się niewątpliwie metody statystyki. W ujęciu przywoływanej tu autorki są one traktowane z dużą ostrożnością. Profesor Radlińska podkreślała, że zestawienia statystyczne są w niewielkim stopniu miarodajne, jeśli materiał empiryczny nie został wcześniej odpowiednio skontrolowany (por.: Radlińska 1961, s. 103). Konieczne jest przy tym rozpatrywanie danych statystycznych w kontekście szerszego tła spraw dokonujących się w codzienności badanego środowiska. Warunkuje to bowiem lepsze zrozumienie znaczenia poszczególnych danych liczbowych i odniesienie ich we właściwych korelacjach do tworzonych obrazów poznawanej rzeczywistości (por.: Radlińska 1935, s. 116). Trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem Heleny Radlińskiej, która twierdziła, że wyłącznie skrupulatna i całościowa analiza danych ilościowych uzasadnia wykorzystanie metod statystycznych w toku eksploracji rzeczywistości życia ludzkiego. Analiza, do której zachęcała autorka, implikuje dokładną znajomość zjawisk, możliwą wyłącznie w drodze identyfikacji (wżycia się badacza) z poznawanym środowiskiem. Metody statystyczne wymagają przy tym odniesień do wszelkich uwarunkowań determinujących zmiany dokonujące się w poznawanej rzeczywistości za sprawą różnorodnych czynników (Radlińska 1935, s. 117).

Metodą wspomagającą proces poznawania określonych wycinków rzeczywistości jest badanie dokumentów. Stanowią one ten rodzaj materiału empirycznego, który Helena Radlińska dzieliła na dwa typy: materiały istniejące oraz materiały wytwarzane. Te ostatnie są gromadzone w toku działań podejmowanych przez badacza. Zalicza się tu przede wszystkim dziennik badań. Do grupy tej należą również zbiory kwestionariuszy ankiet, dzienniki obserwacji, materiały o charakterze

opisowym, różnego typu formularze gromadzące ilościowy lub jakościowy materiał empiryczny itp. (patrz: Radlińska 1935, s. 90–92; 1961, s. 373). Materiałami określanymi przez autorkę jako istniejące są natomiast takie dokumenty, jak w szczególności: akta, listy, pamiętniki, wyniki spisów, sprawozdania, książeczki rachunkowe, autobiografie itp. Stanowią one cenne źródło informacji o badanym środowisku, którego dotyczą. Jednakże autorka zalecała dużą ostrożność podczas korzystania z tego rodzaju materiałów dokumentujących określone sprawy z życia eksplorowanego środowiska. Szczególnie konieczne jest tu odniesienie do szerszego tła wydarzeń i uwarunkowań społecznych, historycznych, politycznych czy gospodarczych. Podczas korzystania z takich dokumentów jak pamiętniki, listy itp. ważne jest uwzględnienie subiektywnego odbioru i prezentacji określonych zdarzeń, faktów czy procesów (patrz: Radlińska 1935, s. 84; 1961, s. 103–104). Autorka wyrażała to jednoznacznie w twierdzeniu, że przy tego typu materiałach nie sposób pójść zbyt daleko w ostrożności. Należy więc każdorazowo kontrolować prawdziwość zawartej w nich narracji oraz autentyczność i zgodność z faktami. Poprzez znajomość specyfiki funkcjonowania określonych instytucji oraz szersze tło okoliczności powstawania tego rodzaju materiałów dokumentacyjnych, badacz musi odczytywać intencję zawartych treści. Jednak równie ważne są tu okoliczności, jakim agregowane dane służyły (por.: Radlińska 1961, s. 103–104)[8].

Sugerowana ostrożność w kontekście poszukiwania danych tzw. miękkich nie oznacza zachęty do odrzucenia tego typu materiału empirycznego. Może on być wprawdzie oparty na nieprawdziwych danych, ale odzwierciedla stan ducha badanego, jego pragnienia, wartości, oczekiwania. Dotyczy to w szczególności listów i pamiętników, które jako materiał empiryczny dostarczają wiedzę bardzo pomocną w planowaniu działalności społecznej. Oddają bowiem nastroje, ujawniają istniejące siły, a przede wszystkim pozwalają odkrywać ideał, który jest tożsamy lub może być odnajdywany i przybliżany badanej osobie lub grupie społecznej. Walory te przedstawiała Helena Radlińska w kontekście doświadczeń z badań podjętych w 1933 roku (por.: Radlińska 1935). Projekt ten był kontynuowany w latach kolejnych. W relacji z badań autorka pisała, że zarówno listy, jak i pamiętniki były w zgromadzonym materiale empirycznym pierwszorzędnym źródłem informacji. Jednak ich wykorzystanie wymagało stałej korespondencji z adresatem lub wytwórcą określonych dokumentów. Istotne były przy tym zarówno cele, dla jakich powstawały teksty źródłowe, jak i warunki społeczne, fazy życia itp. Helena Radlińska dostrzegając możliwość zafałszowywania rzeczywistości w narracji twórców określonych dokumentów źródłowych, podkreślała dodatni ich wymiar. Były to cenne informacje oddające stan psychiczny piszących, sytuację rodzinną, instytucjonalną itp. Nawet dokumenty, które w jednym fragmencie

[8] Zalecana ostrożność w interpretacji tego typu materiału empirycznego może być inspirującą uwagą dla współczesnych badaczy posługujących się wywiadem narracyjnym. Wskazane przez Helenę Radlińską ryzyka są wciąż aktualne i trafne w odniesieniu do tej również drogi prowadzenia badań.

zakłamywały rzeczywistość, oddawały przy tej okazji obraz zależności ludzkich czy instytucjonalnych. Stąd zalecała, by nie odrzucać tego rodzaju dokumentacji, ale umiejętnie wykorzystywać zawarte w niej informacje (fałszywe i prawdziwe). Wyrażane w wypowiedziach badanych stany idealne oddają ich pragnienia, tęsknoty. Są dla badacza zorientowanego na prowadzenie działalności praktycznej wskaźnikiem w planowaniu skutecznej przebudowy rzeczywistości. Służą konstruowaniu ideału, do którego będzie możliwe podążanie wraz z uczestnikami projektu. Dla partnerów współdziałania inicjowanego badaniami ideał ten jest impulsem do aktywności, do działania, do zmiany. Helena Radlińska wyrażała to wprost na przykładzie odwołań do wypowiedzi dzieci uczestniczących w przywołanym projekcie z 1933 roku:

> Szczegóły wręcz nieprawdziwe, choćby nawet zaciemniały kłamstwem obraz rzeczywistości, bywały cenne dla charakterystyki zjawisk psychicznych. Drobne przykłady podkreślą wagę takich kłamstw: oto chłopiec, mieszkający w komórce bez okna, opisując swoje mieszkanie mówi o firankach i kwiatach. Dzieci z baraków dla bezdomnych przesadzają, mówiąc, jak to było na dawnym mieszkaniu, gdzie wszystko działo się „tak jak u ludzi", tak jak się dziać „było powinno". Dla celów badań społeczno-pedagogicznych to poczucie, „jak być powinno", bywa znacznie cenniejsze od prawdy opisu (który można uzyskać w inny sposób). Odsłania czynnik szczególnie ważki: rolę ideału stwarzającego obraz życia, wpływający na kształtowanie rzeczywistości przyszłej (Radlińska 1935, s. 104).

Źródłem poznania rzeczywistości jest także literatura przedmiotu. Obrazuje ona określone sprawy na podstawie innych badań lub badań prowadzonych w innych obszarach, a dotyczących podobnych zagadnień. Im bardziej dana problematyka badawcza jest rozwijana w obszarze różnych dyscyplin naukowych, tym bogatszy jest katalog publikacji traktujących o danym zagadnieniu. Współczesną egzemplifikacją tego stanu rzeczy mogą być wielodyscyplinarne zainteresowania problematyką marginalizacji i wykluczenia społecznego. Poświęca się jej wiele uwagi zarówno na gruncie dociekań socjologicznych, politologicznych, ekonomicznych, jak i pedagogicznych[9].

Wskazując na potrzebę wykorzystywania literatury fachowej w trakcie przygotowania i realizacji badań, Helena Radlińska przypominała o kolejnych, rodzących się na tym tle niebezpieczeństwach. W tym kontekście jako grupę szczególnego ryzyka wskazywała młodych badaczy. Akcentowała dwa typy zagrożeń, które mogą mieć negatywne supozycje dla niedoświadczonych realizatorów/współrealizatorów zamysłów eksploracyjnych:

– niewolnicze naśladownictwo,
– zlekceważenie literatury (patrz: Radlińska 1961, s. 143)

[9] Rozległy katalog literatury przedmiotu tworzą opracowania autorskie reprezentantów różnych dyscyplin i dziedzin nauki. Zbiór bibliograficzny jest otwarty i poszerza się rokrocznie. Przykład bogactwa stanowią prace takich autorów, jak w szczególności: Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder 1996; Grotowska-Leder 1999; Czapiński, Panek 2004; Kowalak 1998; Rysz-Kowalczyk 2002; Giddens 1999; Orłowska 2007; Ziółkowski 2001; Kennedy, Danks (eds.) 2001; Yeates 2002; George, Wilding 2002; Cellary (red.) 2002; Toffler 2003; Tofflerowie 1996; Mikiewicz 2003; Kot, Malawski, Węgrzecki 2004 i inni.

I tym razem doświadczona badaczka-działaczka (a zarazem wielokrotny kierownik badań zespołowych) nie pozostawiała badacza sam na sam z zasygnalizowanym problemem. Jako antidotum na pierwszą ze wskazanych pułapek Helena Radlińska sugerowała poszukiwanie i studium dużej liczby opracowań. Chodziło o autostudium oparte na tekstach zawierających „surowy materiał, opracowania fragmentaryczne, uogólnienia wyników badań i szersze syntezy" (Radlińska 1961, s. 143). Zwracała przy tym uwagę, że wiele trudu i czasu wymaga odpowiednia selekcja tego, co bezpośrednio odnosi się do badanej rzeczywistości. Materiał ten należało oddzielić od źródeł odnoszących się do szerszego tła wynikającego z opracowań różnych autorów.

Można przyjąć, że dla rzetelności badań oraz dogłębnego wprawienia się w procesy opracowania materiału empirycznego zalecane ćwiczenia są doskonałą drogą samodoskonalenia się badacza. Rozwija kulturę badawczą warunkującą twórczość zorientowaną na praktykę działalności społecznej. Na podstawie własnych doświadczeń eksploracyjnych w pedagogice społecznej przywoływana autorka konstatowała, iż konieczne jest sięganie po narzędzia wypracowane poza kręgiem bezpośrednich zainteresowań. Służą temu liczne opracowania powstałe na gruncie socjologii, ekonomii, psychologii czy pedagogiki. Powstałe w ich obrębie prace bywały wielokrotnie cenne w procesach wdrażania się w poznanie i rozumienie określonych zjawiska, procesów itp. Walor tej literatury przewyższał niekiedy treści ściśle skorelowane z problematyką prowadzonych badań (por.: Radlińska 1961, s. 143). Jednak i tu kryje się niebezpieczeństwo bezkrytycznego przyjmowania „na wiarę" stanowisk prezentowanych przez uznane w danej dziedzinie autorytety. Stąd w trakcie prowadzonych seminariów Helena Radlińska łączyła studium lektury z bezpośrednim poznaniem opisywanych i analizowanych zjawisk. W ten sposób umożliwiała studentom osobistą weryfikację rzeczywistości z jej opisem wyłaniającym się z kart określonej lektury (por.: Radlińska 1961, s. 143).

W odniesieniu do problemu związanego z ignorowaniem literatury, skutecznym sposobem zdaje się zachęta początkujących badaczy do pogłębiania wiedzy czerpanej z opracowań innych badaczy. Paleta argumentów, jaką dysponuje kierownik zespołu badawczego lub promotor badań naukowych jest bogata. Jednakże najbardziej efektywnym instrumentem okazuje się, zdaniem Heleny Radlińskiej, skuteczne przekonanie młodych badaczy o wartości poznawczej i praktycznej literatury przedmiotu. Studium odpowiednio wybranych prac poświęconych zarówno epistemologii, jak i metodologii prowadzenia badań naukowych może służyć jako doskonały przykład dla seminarzystów przygotowujących się do realizacji projektów badawczych. Wartościowe są również propozycje literatury przedmiotu stanowiące prezentację wyników badań określonych spraw społecznych, które pozostają w bezpośrednim lub pośrednim związku z planowanym przedsięwzięciem eksploracyjnym.

Metodą, którą w tym podrozdziale zamierzam zakończyć prowadzone rozważania jest doświadczenie. Helena Radlińska wymieniała ją w katalogu metod

stosowanych w pedagogice społecznej. Jednak zaznaczała równocześnie, że charakteryzuje się rzadkim zastosowaniem w badaniach społeczno-pedagogicznych. Wiąże się to z trudnościami praktycznymi w odnajdywaniu warunków porównawczych niezbędnych do skutecznego zastosowania tej metody. W rozumieniu autorki doświadczenie polega na zastosowaniu w danej rzeczywistości wybranego czynnika kompensującego określone deficyty. W wyniku tego oddziaływania obserwuje się zmiany, następujące pod wpływem wprowadzonego czynnika. Innym rodzajem doświadczenia jest zastosowanie w podobnych sytuacjach różnych metod działania. Badacz, w wyniku obserwacji określonych reakcji, ocenia wartość odpowiednich czynników. Waloryzacja jest więc dokonywana na podstawie rezultatów wywołanych w rzeczywistości zmian (patrz: Radlińska 1961, s. 374).

Przybliżając istotę doświadczenia, Helena Radlińska uzupełniała, że pedagogika społeczna spożytkowuje wyniki doświadczeń różnego typu (klinicznych, dydaktycznych, laboratoryjnych). Zakres owego spożytkowania był każdorazowo warunkowany potrzebami pola zainteresowania tej subdyscypliny. Dotyczyło to w szczególności danych obrazujących sytuacje społeczne, które mieściły się w obszarze dociekań badawczych prowadzonych drogą doświadczeń. Warto zwrócić uwagę, że cechą charakterystyczną wcześniejszego okresu działalności badawczej Heleny Radlińskiej, podejmowanej w dwudziestoleciu międzywojennym, jest używanie określenia „eksperyment" dla działań eksploracyjnych prowadzonych w środowiskach życia ludzkiego. Przykładem może tu być wspominany już projekt realizowany w 1933 roku w Warszawie, który autorka każdorazowo określała mianem eksperymentu (por.: Radlińska 1935, s. 94 i nn.).

W późniejszej twórczości, szczególnie powojennej, profesor Radlińska nie posługuje się już tak swobodnie pojęciem „eksperyment". Trudno jednoznacznie uzasadniać tę zmianę. Istnieje jednak pewne prawdopodobieństwo, że z jednej strony nie miała ona po 1945 roku okazji do prowadzenia tak szeroko zakrojonych badań. Tu względy polityczne oraz brak podporządkowania się ideologii faworyzowanej przez ówczesne władze państwowe powodowały ograniczenie możliwej aktywności Heleny Radlińskiej na polu badań społeczno-pedagogicznych. Z drugiej zaś strony całkiem możliwa jest zmiana zabarwienia pojęcia eksperyment, które bardziej przystaje do badań w obszarze nauk przyrodniczych, mniej zaś odnajduje się w naukach społecznych i humanistycznych. W perspektywie humanistycznej trudno bowiem godzić się na poddawanie człowieka działaniom eksperymentalnym. Bliskie Helenie Radlińskiej przeżycia II wojny światowej mogły skłonić ją do zmiany znaczeniowej, przypisywanej temu pojęciu. W tym trudnym dla ludzkości okresie faszystowscy „naukowcy" wykorzystywali ludzi jako „materiał badawczy", prowadzili eksperymenty z udziałem człowieka (żywego i/lub martwego). Stąd społeczny odbiór eksperymentu, w którym mieli uczestniczyć ludzie, z pewnością warunkował namysł nad metodologią badań społecznych po 1945 roku. Jest to pewne wyjaśnienie, które mogłoby odpowiadać wrażliwości emocjonalnej i społecznej Heleny Radlińskiej. W swej twórczości postulowała

aktywność na rzecz poprawy warunków bytu i rozwoju każdego człowieka. W pogłębionej analizie poglądów Heleny Radlińskiej na temat natury i podstaw metodologicznych dla badań społeczno-pedagogicznych Ewa Marynowicz-Hetka zauważa (podobnie jak Irena Lepalczyk), że eksperyment był dla Heleny Radlińskiej szczególnego rodzaju sposobem prowadzenia badań:

> Analiza poglądów H. Radlińskiej pozwala stwierdzić(38), że autorka była zwolenniczką eksperymentu naturalnego, wychowawczego, który określany bywa jako „pedagogika przeżywana". Działania tak nazwane rozumie się jako realizację całej osobowości wychowawcy, gdzie stosunek wychowawcy do środowiska – wychowanka ma charakter praktyczno-refleksyjny (Marynowicz-Hetka 1980, s. 220).

Nie ma tu więc mowy o klasycznym eksperymencie wywodzonym z nauk przyrodniczych. Można niemal z pewnością przyjąć, że Helena Radlińska była zdystansowana do pozytywistycznego eksperymentu, w którym ludzi traktuje się jak obiekty lub przedmioty badania naukowego. Takie podejście do człowieka zanurzonego w relację badawczą zupełnie wyklucza możliwość zastosowania jakiejkolwiek metody, którą w pedagogice społecznej preferowała lub rekomendowała profesor Radlińska. Wynika to z jej przekonań o naturze człowieka i celach badań, które mają służyć ludziom, nie zaś destytuować ich w wymiarze osobowym. Helena Radlińska wielokrotnie wypowiadała się z głęboką troską o dobru człowieka i szacunku dla jego godności oraz podmiotowości. W opublikowanych listach można odnaleźć liczne dowody jej humanistycznej perspektywy oraz prospołecznego wymiaru działalności środowiskowej (patrz: Lepalczyk, Wasilewska (red.) 1994; Theiss 1997b). Podkreśla to również Ewa Marynowicz-Hetka w przywołanym tu rozważaniu (por.: Marynowicz-Hetka 1980, s. 113).

Zasygnalizowany powyżej problem jest jednak wart pogłębionej analizy historycznej. Stąd rozstrzygnięcia w przedstawionej kwestii mogą przynieść gruntowne badania z zastosowaniem metod historycznych, które warto podejmować w obszarze pedagogiki społecznej. Być może ukonstytuuje się w pedagogice społecznej odpowiednia dziedzina (również w wymiarze akademicko-dydaktycznym) – historia pedagogiki społecznej. Przedstawiciele tej przestrzeni aktywności badawczej mogliby z pewnością rozwikłać wiele zagadnień, które są niejednoznacznie postrzegane w środowisku. Gruntowne zbadanie faktów i dotarcie do źródeł może docelowo służyć odkrywaniu i wyjaśnianiu zawiłości powodowanych marginalizacją myśli społeczno-pedagogicznej w minionych dekadach[10]. Zarówno przemilczenia, niedopowiedzenia, jak i nadinterpretacje nie sprzyjają bowiem procesowi dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej.

Omawiając w *Egzaminie z pedagogiki społecznej* (1961) poszczególne metody badań społeczno-pedagogicznych, Helena Radlińska podkreślała, że zrealizo-

[10] Zwiastunem tego kierunku zainteresowań są prace badawcze poświęcone Mistrzom pedagogiki społecznej oraz samej subdyscyplinie podejmowane przez krajowe ośrodki naukowe. Ze względu na potrzebę dociekania do prawdy o przeszłości, zasadne zdaje się rozwijanie zainteresowań historycznych w obrębie pedagogiki społecznej.

wane przy jej udziale badania prowadzone były z myślą o dobru ludzkim. Dowodzą tego jednoznacznie słowa wyrażające humanistyczną perspektywę wpisującą się zarówno w nurt badań pedagogiki społecznej, jak i osobowość samej autorki:

> W gromadzeniu i wytwarzaniu materiałów oraz w dokonywaniu doświadczeń w dotychczasowych badaniach pedagogiczno-społecznych Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniwersytetu Łódzkiego przestrzegana była zasada liczenia się z badanymi, uświadomiania im celów badań, wkraczania w sprawy osobiste tylko dla dobra i za zgodą jednostek. Etyka zawodowa pedagoga społecznego ma wiele wspólnego z etyką lekarza (Radlińska 1961, s. 374).

W sposób jednoznaczny i bezwarunkowy cytowana badaczka i zarazem humanistyczna działaczka podkreślała priorytetowy charakter etycznego wymiaru badań prowadzonych w środowiskach życia ludzkiego. Element ten stanowi przedmiot dalszych rozważań prowadzonych w niniejszym tomie.

Dla zobrazowania bogactwa metod badawczych, które – zdaniem Heleny Radlińskiej – służą poznawaniu spraw będących w obszarze zainteresowania pedagogiki społecznej, zamieszczam zestawienie tabelaryczne (tab. 1). Opracowanie to nie ma na celu dokładnej prezentacji założeń poszczególnych sposobów poznawania określonych wycinków badanej rzeczywistości (służy temu niniejszy rozdział). Nie jest też moim zamiarem próba budowania w tym miejscu rekonstrukcji systemu epistemologicznego (metodologicznego) Heleny Radlińskiej. Autorka ta zdaje się postrzegać poznanie w obszarze spraw życia codziennego całościowo. Nie dokonuje dodatkowych segmentacji, które niosłyby groźbę atomizacji procesu poznania.

Tabela 1. ma wyłącznie służyć jako poglądowe zobrazowanie tej części koncepcji poznawczej Heleny Radlińskiej, która odnosi się do metodycznego wymiaru prowadzenia badań społeczno-pedagogicznych. Dla uniknięcia możliwych niejasności lub nadinterpretacji nie wskazałem tu eksperymentu. Jako metodę tożsamą dla badań społeczno-pedagogicznych przywołuję doświadczenie. Jest ono typową, choć niezbyt często stosowaną metodą w badaniach społeczno-pedagogicznych. Celowo i świadomie zamieszczam je na ostatnim miejscu. Pragnę przez to wyrazić jego wyjątkowość w kontekście odrębności od klasycznego ujęcia eksperymentu czy doświadczenia w naukach przyrodniczych. W pedagogice społecznej ujmowanej jako nauka praktyczna zakłada się, że każde działanie badawcze jest zorientowane na przetwarzanie rzeczywistości życia ludzkiego. Stąd też badania, które służą budowaniu obrazów lub swoistych map rozpoznawczych dla planowanej działalności społecznej mają podobny charakter. Są więc swoistym działaniem, które prowadzi do tworzenia wiedzy użytecznej dla działacza społecznego. Zatem można przyjąć, że ingerencja badawcza, której towarzyszy dostarczanie zewnętrznych dla badanego środowiska bodźców i czynników pobudzających do twórczości różni się od typowych eksperymentów stosowanych w naukach przyrodniczych. Zasadniczym wyróżnikiem jest tu racja celu, która uzasadnia ingerencję badacza w eksplorowaną

rzeczywistość. Nie jest to wyłącznie cel poznawczy, ale przede wszystkim cel praktyczny – twórczy. W toku badania podejmuje się działanie przetwarzające rzeczywistość. W wyniku tego procesu zmieniają się warunki życia i rozwoju ludzi egzystujących w danym środowisku.

Praktyczny charakter doświadczeń prowadzi do eliminacji czynników destabilizujących życie gromadne i powodujących szkodę ludzką. W badaniach przyrodniczych wprowadza się niekiedy czynniki destrukcyjne po to, by obserwować skalę zniszczenia, jego przebieg itp. Jednakże coraz częściej stawia się pytania o zasadność badań, w których przyroda (zwierzęta lub/i rośliny) stają się ofiarami naukowej ciekawości. Do grupy tego typu badań należą niewątpliwie eksperymenty z bronią chemiczną czy jądrową. Skutki tych eksploracji są niejednokrotnie szkodliwe po wielu latach od przeprowadzonych badań. Skala emisji, zanieczyszczenie środowiska, zmiany klimatyczne to niektóre z negatywnych skutków eksperymentów. Ich ofiarami są ostatecznie ludzie. W naukach społecznych i humanistycznych, a szczególnie w pedagogice społecznej budowanej w Polsce od 1908 roku przez Helenę Radlińską, społeczna troska badacza orientuje go na eksplorację bezpieczną i służącą poprawie środowiska życia ludzkiego.

Odnosząc się do tab. 1., dodać należy, że w przygotowanym katalogu nie uwzględniłem badań historycznych, które były jednym z obszarów zainteresowania naukowego Heleny Radlińskiej (patrz: Radlińska 1961; por.: Marynowicz-Hetka, 1980 s. 214). Pominięcie to pozostaje w związku z celem i tematyką niniejszego opracowania.

T a b e l a 1. Zestawienie metod badań społeczno-pedagogicznych wg H. Radlińskiej

Lp.	Sposób poznania badanej rzeczywistości – metoda	Odmiany metody
1	obserwacja	obserwacja swobodna obserwacja planowa
2	wywiad	wywiad społeczny lustracja
3	metoda opracowywania wzorca	
4	metody statystyki	analiza ilościowa analiza jakościowa
5	ankieta	ankieta ustna ankieta pisemna ankieta półpisemna
6	analiza dokumentów	dokumenty stanowiące materiał istniejący dokumenty będące materiałem wytwarzanym
7	analiza literatury	literatura dotycząca wycinka badanej rzeczywistości literatura dotycząca innych wymiarów i wycinków szerszej rzeczywistości
8	doświadczenie (określenie równoważne to eksperyment, ale nie w znaczeniu przypisanym badaniom przyrodniczym)	

Ź r ó d ł o : opracowanie własne na podstawie analizy literatury źródłowej (Radlińska 1935, 1961).

W konkluzji tej części rozważań warto przypomnieć fundamentalne zalecenie Heleny Radlińskiej. Zwracała ona uwagę, że stosowanie różnorodnych metod badawczych wymaga od badacza każdorazowo koncentracji uwagi na procesie badawczym. Równie ważna jest tu także obserwacja i gruntowna analiza wydarzeń towarzyszących eksploracji. Zachodzące zmiany mają bowiem zawsze określone znaczenie, które badacz musi weryfikować z założeniami i celami badawczymi. Nadto, konieczna jest rozbudzona wyobraźnia. Pozwala ona badaczowi elastycznie traktować plan procesu badawczego. Specyfika środowiska życia ludzkiego, w którym prowadzone jest poznanie społeczno-pedagogiczne uniemożliwia antycypację wszystkich możliwych scenariuszy wydarzeń. Stąd badacz trzymając się założeń ogólnych, musi być czujny i bacznie obserwować przebieg badań. Reakcje w sytuacjach nietypowych nie mogą prowadzić do napięć, których efektem będzie skutek niepożądany w wymiarze ludzkim i etycznym. Dlatego też każdorazowo zalecany jest zdrowy rozsądek, który chroni badacza przed bezrefleksyjnym czy wręcz bezmyślnym powielaniem określonych działań nie mających znaczenia poznawczego. Ów rozsądek i społeczna oraz emocjonalna wrażliwość badacza stanowią także zabezpieczenie przed wyrządzaniem szkód w środowisku ludzkiego życia (por.: Radlińska 1935, s. 85 i nn.; 1961, s. 104, 196, 371, 374).

2.3. Konstruowanie społeczno-pedagogicznego obrazu rzeczywistości życia gromadnego dla jego przetwarzania

Poszukiwanie i wzmacnianie sił twórczych w obszarze pedagogiki społecznej jest determinowane nadrzędnym celem. Można go określić mianem troski o lepszą przyszłość (patrz: Radlińska 1961, s. 110–111). Wiedzie to pedagogów społecznych do zaangażowania w służbę społeczną orientowaną na urzeczywistnianie idei przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału (por.: Radlińska 1961, s. 113 i nn.). Fundamentalnym elementem tego procesu jest badanie, które prowadzi do planowanego działania opartego na wiedzy o człowieku i jego środowisku życia. Rozpoznanie sił ludzkich, które są podstawą twórczości, jak również poznawanie środowiska, które dysponuje określonym potencjałem użytecznym we wspomaganiu procesów przebudowy, to równie ważne elementy diagnozy. Decydują one o strategii działalności społecznej i doborze odpowiednich do stanu faktycznego narzędzi działania. Można przyjąć, że gruntowna znajomość wszelkich czynników warunkujących proces współdziałania zorientowanego na współtworzenie rzeczywistości życia codziennego w imię ideału jest kluczem do skuteczności i efektywności służby społecznej.

Wykorzystując różnego rodzaju instrumentarium metodologiczne, określone procedury, metody czy techniki gromadzenia i opracowania materiału empirycznego, badacz ma możliwość przygotowania podłoża do działań praktycznych.

W podjętych przeze mnie rozważaniach chodzi w szczególności o ten rodzaj profesjonalnej aktywności, która wpisuje się w obszar służby wspierającej rozwój ludzki. Innymi słowy można powiedzieć, że idzie tu o poszukiwanie modeli działalności społecznej, które czerpią z dorobku teoretycznego i badawczego nauki. Modele te stanowią pomost między teorią i praktyką. Helena Radlińska wielokrotnie podkreślała, że w kontekście pracy, której centralnym punktem jest wychowanie, badanie i działanie są czynnościami ściśle powiązanymi. Skuteczna praca jest bowiem ciągiem powtarzających się sekwencji: obserwacji, planowania, działania i oceny (por.: Radlińska 1935, s. 72; 1961, s. 91, 100, 115 i nn.).

Praca badawcza, której nie sposób przeceniać, jest więc nie tylko możliwością, lecz także w przypadku działalności społecznej swoistą koniecznością, która wymaga od działacza zdobycia kompetencji predysponujących go do roli obserwatora i badacza rzeczywistości. Dotyczy to w sposób szczególny tych wycinków rzeczywistości, w których zamierza prowadzić lub już prowadzi profesjonalną aktywność. Niezbędne są przy tym również rozwinięte umiejętności sprawnego działania oraz wiedza dostarczana przez naukę. Symbioza profesjonalnego działacza społecznego z dorobkiem nauki jest nieunikniona. Wynika ona z faktu, że łączenie sił jest w tym wypadku naturalną konsekwencją istnienia potrzeb determinowanych specyfiką, bogactwem i złożonością środowiska życia ludzkiego. Ujawnia się tu służebna rola nauki wobec rzeczywistości życia codziennego, a także inspirująca funkcja praktyki dla dociekań naukowych. Potrzebę posiadania kompetencji poznawczych, szczególnie w odniesieniu do praktyków, podkreślała Helena Radlińska. Odwołując się do przykładu poznawczej aktywności pedagoga, wskazywała ona konieczność udziału w projektach badawczych reprezentantów instytucji działających w obszarach praktyki. Zaznaczała, że ich kompetencje metodologiczne nie zawsze są wystarczające, by praca badawcza była rzetelna, a wiedza o świecie wywodzona z badań, użyteczna dla celów nauki oraz praktyki. Stąd przywołana autorka postulowała, aby działacz, który wykorzystuje badania w swej codziennej pracy, uczestniczył osobiście w projektach eksploracyjnych. Pomoże mu to w swoistym nabraniu dystansu do praktyki i ułatwi kształtowanie postaw uczciwości, a zarazem skromności wobec stawianych ocen i własnej aktywności zawodowej (patrz: Radlińska 1935, s. 72 i nn.; 1961, s. 371 i nn., 383 i nn.).

Względem praktyków Helena Radlińska sformułowała deontologiczną zasadę osobistego udziału w działaniu poznawczym. W jej myśl każdy aktywny działacz, który posługuje się badaniami w toku własnej działalności, powinien doświadczyć osobiście, na czym polega prowadzenie badań. Towarzyszyć temu winna skromność odnosząca się do oceny podejmowanych przedsięwzięć. Autorka zwracała szczególną uwagę na uczciwość intencji oraz wykonania w toku badań. Jest to, jak słusznie podkreślała, najbardziej charakterystyczna cecha badania naukowego. Uczciwość jest bowiem wskaźnikiem pozwalającym odróżnić pracę

naukową od wszelkich nadużyć stosowanych z udziałem metod wypracowanych w nauce. Uwrażliwiała ona tym samym na zjawiska korzystania z metod badawczych w toku realizacji celów niezwiązanych z naukowym poznaniem (Radlińska 1935, s. 72).

Można w tym miejscu przenieść się do współczesności i dostrzec, że zgłaszany już w 1935 roku problem nadużywania autorytetu nauki w toku diagnoz czy analiz realizowanych na komercyjne zlecenia jest wciąż aktualny. Nieustannie wymaga to od realizatorów oraz użytkowników dorobku naukowego czujności w ocenie jego wartości merytorycznej. Helena Radlińska, wzmacniając swą wypowiedź, stwierdzała wprost, że naukowa uczciwość eliminuje sytuacje, w których badacz będzie poszukiwał uzasadnień dla tez z góry przyjętych. Cecha ta zobowiązuje do przyjmowania wszystkich materiałów uzyskanych w toku badań i uwzględnienia ich w kolejnych etapach procesów badawczych. Autorka dostrzegała przy tym trudności związane z wymogami, jakie stawia przed badaczem uczciwość. Jednak, jak podkreślała, nie można za cenę wygody odrzucać prawdy i rezygnować z materiałów empirycznych, które są dla badacza powodem rewizji utrwalonych przekonań czy planów działania praktycznego. Nawet w sytuacjach, gdy konsekwencją przyjęcia niewygodnych wyników badań jest dodatkowy wysiłek, komplikacje czy konieczność rozpoczynania wszystkiego od nowa, uczciwość naukowa pozostaje niezmienną cechą warunkującą naukowy wymiar badania (por.: Radlińska 1935, s. 73).

Przywołane stanowisko jest odzwierciedleniem poglądów Heleny Radlińskiej na sprawy fundamentalne i kluczowe. Etyka badań orientowanych na służbę praktyce działalności społecznej jest bowiem ważnym punktem odniesienia w waloryzacji wiedzy dostarczanej przez naukę. Szczególnego znaczenia nabiera to w kontekście upowszechniania się współcześnie badań ewaluacyjnych. Podlegają im liczne projekty realizowane w XXI wieku w ramach działania służb społecznych i ich różnorodnych specjalności. Ewaluacja związana ściśle z kwalifikacją poniesionych kosztów staje się nie tyle narzędziem oceny realnych zysków i strat, ile bardziej narzędziem uzasadniającym słuszność wydatków związanych z konkretnym projektem. Badanie tego rodzaju traci niejednokrotnie walor uczciwej i rzetelnej analizy oraz oceny procesu zmian. Staje się zaś swoistą promocją skuteczności podjętych działań i ich realizatorów. Ci ostatni wykazują niejednokrotnie, że przyjęte na wstępie założenia były słuszne, a koszty związane z wykonaniem zadań zasługują na uznanie i rozliczenie ze strony instytucji kontrolnych. Wymagają więc pełnej akceptacji i decyzji o kwalifikacji określonych wydatków związanych z realizacją działań projektowych. Dodać należy w tym kontekście, że ewaluacja traci tym samym swój podstawowy walor, jakim jest rzetelna ocena dodatnich i ujemnych stron procesu zmian wprowadzanych obraną drogą. Ukrywanie trudności i błędów działań zrealizowanych ogranicza w przyszłości szansę poprawy. Zmniejsza tym samym możliwość podnoszenia jakości produktów działania społecznego adresowanych do

użytkowników systemów kompensacji, opieki, ratownictwa, pomocy, integracji czy wsparcia społecznego[11].

Budowanie obrazów tego, co dzieje się w świecie ludzkim musi dokonywać się z zachowaniem zasad uczciwości i wierności faktom poznanym w toku eksploracji. Szczególnie ważne jest to w świetle perspektywy celowościowej. Ta odnosi się do celu, jakiemu służy powstający obraz. Jeśli ma on być swoistą mapą, po której będzie kroczył działacz społeczny (badacz współtworzący obraz lub działacz nie mający z obrazem nic wspólnego), nie można zezwalać na tolerancję dla tzw. marginesu błędu. Ten pojawi się z pewnością i będzie wynikał przede wszystkim z dynamiki zmian dokonujących się w poznawanej rzeczywistości. Jednakże dodatkowe usprawiedliwianie niesprawności działań badawczych lub tworzenie fałszywych obrazów zniekształcających rzeczywistość, a wynikających równocześnie z konformizmu badawczego, można uznać za niedopuszczalne w polu badań społeczno-pedagogicznych. Dotyczy to również innych (sub)dyscyplin, których aktywność badawcza ma z założenia służyć praktyce pracy społecznej. Tolerancja dla błędów w badaniach, których efekty mają służyć praktyce działalności społecznej jest równoznaczna z założeniem, że to, co powstanie, będzie niedoskonałe. W efekcie podejście takie może obniżać jakość spodziewanych i osiąganych efektów już na samym początku procesu eksploracyjnego. Będzie pełniło bowiem swoistą funkcję autousprawiedliwienia dla niedoskonałości. Tym samym będzie wyjaśniało wadliwość finalnego produktu tzw. obiektywnym ograniczeniem potencjału poznawczego badacza (pojedynczego lub zbiorowego). Funkcja taka może z dużym prawdopodobieństwem negatywnie wpływać na morale badacza i jego stymulację w dążeniu do doskonałości poznania. Demotywacja na tym etapie zdaje się jednoznacznie niekorzystna dla efektów poznania prowadzonego z myślą o przebudowie rzeczywistości życia codziennego.

Powraca w tym miejscu perspektywa ideału, któremu Helena Radlińska przypisywała znaczące miejsce w twórczości i praktyce służby społecznej. Odwołując się do owego ideału można akcentować jego rolę w eksploracji orientowanej na dostarczenie praktyce pełnej wiedzy o człowieku i środowisku jego życia. Poznanie potencjału sił pozostających w dyspozycji działacza społecznego jest istotne w procesach inicjowanych zmian i urzeczywistniania idei lepszego jutra. Stąd po raz kolejny ideał staje się drogowskazem i stymulatorem dla badacza zanurzonego w działaniu.

[11] Dla wyjaśnienia dodam, że podnosząc kwestię trudności w toku realizacji badań ewaluacyjnych, a szczególnie ryzyk związanych z ich jednostronnością, nie stwierdzam, że każda ewaluacja projektu społecznego (socjalnego) jest prowadzona niesolidnie i przeczy zasadzie uczciwości badania. Problemy tego rodzaju dotyczą także innych obszarów badań realizowanych na gruncie nauki. Egzemplifikacją mogą być badania prowadzone do licencjatów, magisteriów czy doktoratów. Szczególnie w naukach praktycznych sprawa ta zasługuje na gruntowną analizę. W tym jednak miejscu ograniczam się do ekspozycji istniejących ryzyk i pozostawiam kwestię, jako wartą dalszego dialogu.

Uwzględniając powyższą argumentację, przyjmuję w toku dalszych rozważań, że każde możliwe do ustalenia zagrożenie związane z badaniem lub praktyką działania wymaga od badacza dookreślenia już na etapie przygotowania do badań. Założenie to implikuje zasadę minimalizacji przestrzeni dla tzw. marginesu błędu. Błąd jest bez wątpienia jednym z integralnych elementów procesu poznania. Stąd tym bardziej jego świadomość winna uwrażliwiać badacza i determinować go do wysiłku w określaniu obszarów ryzyk. Dotyczą one zarówno możliwych trudności i potencjalnych błędów na etapie badania, jak również działania podejmowanego w ramach planowanych projektów. Na tej bazie można dopiero budować realną strategię zapobiegania zniekształceniom i ułomnościom, które obniżają jakość wytwarzanych obrazów badanej rzeczywistości. Sam zaś błąd, który niewątpliwie i niezależnie od woli czy starań badacza pojawi się w toku prowadzonych badań, wymaga od poznającego konstruktywnej reakcji. Nie może (błąd) być traktowany jako swego rodzaju norma, która w praktyce usprawiedliwi brak odpowiedzialności za skutki ingerencji w badaną rzeczywistość oraz minimalizm etyczny w podejmowanej eksploracji.

Uczciwość, o której pisała Helena Radlińska, zobowiązuje w kontekście prowadzonego poznania rzeczywistości do wielowymiarowego poszukiwania. Chodzi o wielokrotność powtórzeń, próby kontrolne, testy poprawności, ewaluację dokonań eksploracyjnych. Nie można przy tym, jak przypominała autorka, szczędzić czasu i trudu, limitować sił czy środków. Nadto, co może najtrudniejsze dla badacza (pojedynczego i/lub zbiorowego), konieczne jest ukazywanie błędów popełnionych w trakcie badań, wadliwości procedur, stosowanych metod, pomyłek w trakcie gromadzenia czy porządkowania materiału empirycznego. Podstawową powinnością jest ujawnienie całej poznanej prawdy o badanym wycinku rzeczywistości. Nawet, a może szczególnie wtedy, gdy jest ona niewygodna i wiąże się z koniecznością rozpoczęcia na nowo wszelkich prac (por.: Radlińska 1935, s. 85 i nn., 73).

Każde działanie poznawcze, każde badanie przynosi pożytek, jeśli jest podejmowane w dobrej wierze i z zachowaniem zasad metodologicznych oraz etycznych dotyczących ingerowania w życie ludzkie. Dodać można, że nawet metodologicznie ułomne procesy eksploracyjne mogą dostarczać licznych korzyści. Dla badacza są bowiem impulsem wzbogacającym zakres jego doświadczeń. Ponadto wprowadzają do poznawanego środowiska czynnik zmiany „na lepsze". Zwracała na to uwagę Helena Radlińska, która dostrzegała pożytki z poznania niespełniającego wszystkich wymogów badania naukowego. Autorka ta stwierdzała, że niepełne poznanie, które ogranicza się do obszaru działania osób poznających i ich współdziałaczy jest czynnikiem rozbudzającym zainteresowanie światem. Motywuje do rozszerzania własnej perspektywy, zwiększa poziom wiedzy o człowieku i potęguje zaangażowanie w sprawy osób żyjących w poznawanej rzeczywistości. Wyzwala zatem proces identyfikacji z problemami osób, rodzin i grup społecznych żyjących w przestrzeni poddanej eksploracji. Orientuje przy tym

poznającego na działanie zmierzające do rozwiązań i poprawy stanu faktycznego (por.: Radlińska 1935, s. 74). Poznanie takie jest zatem dla celów działania użyteczne, choć nie spełnia wymogów badania naukowego. Jest to tym samym zachęta do aktywności badawczej w obszarze pedagogiki społecznej i innych nauk praktycznych. Nawet, gdy od początku wiadomo, że posiadane siły nie umożliwią poznania pełnego (które spełni wszystkie warunki poprawności naukowej), jego wartość zdaje się niepodważalna. Walorem tego rodzaju poznania jest, jak zauważała cytowana autorka, poszerzanie zakresu zainteresowań społecznych oraz aktywizacja osób badających. Jednak nie ogranicza się to wyłącznie do sfery podmiotowej poznającego. Poznanie dokonuje się z ludźmi, wśród ludzi i dla ludzi[12]. Stąd krąg podmiotowy jest znacznie szerszy. Można powiedzieć, że rozjaśniające światło poznania, o którym tu mowa, emanuje na ludzi, którzy pozostają w relacjach z podmiotem poznającym. Moc tego światła skłania szerokie kręgi gromadne do szukania odpowiedzi na pytania, które być może nigdy wcześniej nie były postawione. Pobudza tym samym do refleksji, rozbudza pragnienia i przybliża do ideału, w imię którego z jednej strony prowadzone jest poznanie, z drugiej zaś przetwarzana ma być rzeczywistość (por.: Radlińska 1961, s. 110 i nn.).

Obraz, o który upomina się od pedagogiki społecznej praktyka działalności społecznej powstaje dynamicznie i jest wciąż uzupełniany, modyfikowany, aktualizowany, poprawiany. Dokonuje się to w miarę zmian zachodzących w rzeczywistości podlegającej procesom przebudowy w imię ideału. Obraz ten musi wychodzić poza linearne ramy płaszczyzny, do której przywykł dwuwymiarowy badacz. Przedstawienie rzeczywistości życia codziennego nie może ograniczać przeciętnemu działaczowi pola widzenia konglomeratu zjawisk występujących w bliższej lub dalszej perspektywie. W owej rzeczywistości (na różnych jej poziomach i w różnych wymiarach) zachodzą niezliczone w swej mnogości procesy, zdarzenia, sytuacje, interakcje, akty pojedynczego i zbiorowego działania. Można przyjąć, że w ujęciu całościowym są one desygnatami rzeczywistości. Tym samym pojedyncze wycinki, pozostające w oderwaniu od szerszej przestrzeni, stanowią poważne zagrożenie dla badacza. Wiążą się z ryzykiem nadinterpretacji i nadużyć możliwych w toku procesów eksploracyjnych i eksplanacyjnych rzeczywistości. Dlatego też obraz, który buduje pedagog społeczny jest, w założeniach Heleny Radlińskiej, wynikiem długotrwałego procesu poznawania i namysłu nad obserwowaną rzeczywistością. Jest on równocześnie korelowany z wcześniej zdobytą wiedzą. Obraz ten odnosi się zarazem do szerszej przestrzeni faktów, zdarzeń i procesów występujących w poznawanym wycinku badanej rzeczywistości. Prowadzi to w konsekwencji do stawiania dalszych pytań, które w oparciu o to, jak jest, umożliwiają poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, jak być powinno:

[12] Podobnie ujmuje to Ewa Marynowicz-Hetka w kontekście pracy podejmowanej dla, z i przez ludzi (por.: 2006, s. 64 i nn.).

> Idę w zamyśleniu nad dostrzeganym obrazem. Gdy się już we mnie odbił, gdy stał się moją własnością — szukam w dotychczasowej wiedzy o tutejszych stosunkach wyjaśnień, dlaczego tak jest. Zadaję sobie pytanie, jak być powinno (Radlińska 1935, s. 78).

Internalizacja obrazu pomaga w namyśle nad poznawanymi faktami. Wzmacnia zarazem kondycję rozumienia procesów oraz mechanizmów, do czego w założeniu poznanie prowadzi. Zrozumienie jest bowiem przyczynkiem do wyjaśnienia i przedstawienia badanej rzeczywistości w jej konkretnych wymiarach. Stąd tak ważne jest, aby poznaniu towarzyszył namysł nad tym, co poznawane. Pobudza to badacza do refleksji i wyzwala impuls konieczny do dalszych poszukiwań. Tworzenie obrazu poznawanej rzeczywistości wymaga od poznającego (zarówno pojedynczego, jak i zbiorowego) pokory oraz cierpliwości. Zdarza się bowiem, że w niektórych przypadkach niezbędne jest kilkakrotne powracanie do tego samego miejsca w badaniu. Wynika to z konieczności dostrzegania drobnych detali, które są wartościowe i znaczące dla przebudowy rzeczywistości życia gromadnego. Odwołując się do własnych doświadczeń, Helena Radlińska zwracała uwagę na fakt, że nie zawsze można od razu uchwycić ważne zjawiska społeczne. Ponadto podkreślała, że pierwsze spostrzeżenia dotyczące poznawanej rzeczywistości bywają powierzchowne. Czasem są wręcz błędne i tym samym dalekie od prawdy. Stąd postulowała, aby poznający miał świadomość konieczności powrotów do miejsc i zagadnień, które były już przedmiotem jego poznania. Ważne jest, aby obserwacja była prowadzona w różnych momentach sytuacyjnych (czasowych) i obejmowała zróżnicowane zakresy przedmiotowe (por.: H. Radlińska, 1935, s. 80).

Kreślenie szkicu obrazu interesującego wycinka rzeczywistości wymaga początkowego zorientowania się w ogólnej sytuacji dotyczącej (w przypadku badań społeczno-pedagogicznych) takich spraw jak: struktura społeczna, infrastruktura instytucji i organizacji, występujące w danym środowisku problemy, dostępne środki i instrumenty oddziaływania społecznego oraz inne czynniki warunkujące życie ludzkie. Poznaniu temu służą odpowiednie dokumenty i statystyki gromadzone we właściwych urzędach, instytucjach czy organizacjach zorientowanych na prowadzenie działalności społecznej (por.: Radlińska 1935, s. 80–81; 1961, s. 93). Jak zauważała Helena Radlińska, ważne jest także, aby na początku drogi poznawczej zapoznać się z „możliwie pełnym obrazem życia społecznego i gospodarczego" (Radlińska 1935, s. 82) oraz z uwarunkowaniami kulturowymi, etnicznymi, demograficznymi, historycznymi czy politycznymi danego środowiska. Dalsze szczegóły obrazu będzie wzbogacała pogłębiona eksploracja (por.: Radlińska 1935, s. 115–116). Istotne jest jednak, by podczas tworzenia obrazu nie ignorować materiałów, które wydają się mało istotne lub wątpliwe pod względem jakości czy prawdziwości. Podnosiła to Helena Radlińska stwierdzając, że niekiedy materiał empiryczny o wątpliwej jakości w odniesieniu do pewnych detali, jest wartościowy w innym kontekście. Oddaje bowiem niekiedy subiektywny wymiar dostrzeganych w środowisku stanowisk, przekonań czy ideałów żywych w narracji konkretnych osób. Waloryzacja materiałów tego rodzaju wymaga od badacza

dokładnej znajomości istniejących stosunków społecznych, nastrojów czy wręcz klimatu społecznego z perspektywy „od wewnątrz". Autorka stawiała podobne wymogi badaczowi analizującemu materiał empiryczny wywodzony z ankiet itp. Wskazywała wprost na potrzebę badań sięgających w głąb poznawanej rzeczywistości, by powstający obraz był dokładniejszy i wciąż korygowany o coraz to nowe zagadnienia (por.: Radlińska 1935, s. 116). Postulat ten warunkuje postawę badacza otwierającą go na nieustanne stawianie kolejnych zagadnień badawczych i stałe prowadzenie badań. Docelowo służyć one mają ocenie działań zrealizowanych oraz planowaniu kolejnych programów (etapów) praktycznej przebudowy rzeczywistości życia gromadnego (por.: Radlińska 1935, s. 85).

Przywołana autorka ujawniała nie tylko potrzebę szacunku dla każdego rodzaju materiału empirycznego zgromadzonego w toku badań. Podkreślała także trud, jaki towarzyszy eksploracji dokonującej się w obszarze pedagogiki społecznej. Badacz, niczym wieczny odkrywca, musi mieć świadomość, że jego przygoda jest otwarta i nieskończona. Każde poszukiwanie odpowiedzi na określone pytania prowadzi do stawiania kolejnych, inspirowanych detalami wiedzy o badanej rzeczywistości zdobytej w trakcie wcześniejszych etapów eksploracji (patrz: Radlińska 1935, s. 85–86). Za przywołaną autorką można pokusić się o konstrukcję deontologicznej zasady, w myśl której badacz społeczno-pedagogiczny musi być nieustannie gotowy do wznawiania badań i sięgania w głąb poznawanej rzeczywistości. Jest to warunkowane specyfiką świata ludzkiego, który pedagogika społeczna próbuje poznawać, rozumieć, wyjaśniać i doskonalić.

Szczegółowość badań społeczno-pedagogicznych to kolejna ich cecha zasadnicza. Wpisuje się ona w ramy pedagogiki społecznej ujmowanej jak nauka praktyczna. Z pozoru nieznaczące detale mają w praktyce poznania nierzadko istotne znaczenie, oddają bowiem istotę badanego zjawiska. Podkreślając aktywizujący i motywujący do działania walor badań społeczno-pedagogicznych, Helena Radlińska zauważała, że wykorzystują one wiedzę ogólną, by ujmować zjawiska w nawiązaniu do rzeczywistości społecznej poznanej szczegółowo. Ponadto, zdaniem autorki, badania te koncentrują się na czynnikach stymulujących wolicjonalną sferę ludzkiej psychiki (por.: Marek 2014, s. 175). Odnosząc się do stosowania w badaniach społeczno-pedagogicznych testów, Helena Radlińska podkreślała, że kluczowe są tu poszczególne składniki osiągniętego wyniku. Mało istotny jest zaś wynik ostateczny (por.: Radlińska 1961, s. 112). O ile dla psychologa określenie poziomu inteligencji będzie celem badań, o tyle dla pedagoga społecznego będą miały znaczenie odpowiednie składniki stymulujące rozwój człowieka, wraz z jego inteligencją (patrz: Radlińska 1935, s. 86).

Świadomość trudu, jaki wiąże się z poznaniem prowadzonym na gruncie pedagogiki społecznej może dystansować badacza względem udziału w procesach eksploracyjnych. Czynnik ten ułatwia jednak preselekcję, która jest konieczna z uwagi na społeczny i praktyczny wymiar efektów podejmowanych działań badawczych. Osoby współtworzące obraz rzeczywistości życia ludzkiego muszą

mieć odpowiednie predyspozycje i kwalifikacje, które sprawią, że efekt badań (wyjaśnienie, opis, obraz czy mapa) będzie umożliwiał praktykom sprawne poruszanie się w przestrzeni działalności społecznej.

Preferowane przez Helenę Radlińską podejście od ogółu do szczegółu wpisuje się w swoistą strategię i logikę badań społeczno-pedagogicznych. Implikuje to zarazem proces kreślenia obrazu poznawanej rzeczywistości. Można powiedzieć, że obraz ten wyostrza konkretny fragment środowiska na tle szerszej przestrzeni zjawisk i procesów zachodzących w eksplorowanej rzeczywistości. Indywidualizacja badań wymaga od badacza znajomości odpowiednich metod i technik badawczych. Zobowiązuje także do posiadania sprawności i kompetencji społecznych, które umożliwią nawiązywanie z badanymi osobami relacji osadzonych na fundamencie zasad poszanowania godności i podmiotowości człowieka. Szczególnie w badaniach biograficznych konieczne jest zagwarantowanie osobie badanej poczucia bezpieczeństwa, intymności i dyskrecji (por.: Lalak 2010). Kompetencje społeczne i wyrobienie etyczne badacza są tu kluczowe. Rozwinięta wrażliwość, kultura osobista, kultura duchowa, o której wielokrotnie wspominała Helena Radlińska, to także istotne atrybuty badacza. Są one niezmiernie użyteczne podczas prowadzenia badań zanurzających poznającego w środowisko życia ludzkiego (patrz szerzej: Radlińska 1935, s. 90 i nn.; 1961, s. 126, 140 i nn.; 1964, s. 437 i nn.).

> Im głębiej wchodzimy w stosunki, tem potrzebniejsze się staje zorientowanie w psychice i potrzebach poszczególnych jednostek: indywidualizowanie badań. Wszystkie sprawy, ważkie dla ogółu młodzieży i całości pracy wychowawczej, nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do tego chłopca, do tej dziewczyny. Ból i radość stają się rzeczywistemi, działanie – istotnem, pomoc – może być skuteczna.
> Zobaczenie jednostki na tle społecznem pozwala na lepsze rozpoznanie jej cech i warunków jej życia. Jest tem ważniejsze, że o możliwościach rozwoju lub ratunku jednostki stanowi nie jeden tylko, najbardziej charakterystyczny czynnik jej środowiska bezpośredniego, lecz zespół czynników.
> Sprawy, dotyczące jednostek, łatwo jest wyodrębnić z badań grupowych. Stała obserwacja, rozmowy, wywiady w domu i miejscu pracy, testy odsłaniają nieraz przy badaniach indywidualnych — tajemnice osobiste. Dlatego badania są usprawiedliwione etycznie tylko wówczas, gdy służą pracy dla dobra człowieka, podejmowanej z najgłębszym szacunkiem dla jego indywidualności, z pragnieniem odnalezienia w nim sił i uzdolnień, dopomagania jego własnemu rozwojowi (Radlińska 1935, s. 91).

Powracający w wielu miejscach twórczości cytowanej autorki etyczny wymiar badań jest niezmiernie istotny w kontekście działań ingerujących w życie ludzkie. Jest to ważny, a może nawet najważniejszy desygnat służby społecznej, której zakres nie ogranicza się wyłącznie do profesji zorientowanych na prowadzenie działalności społecznej. Dotyczy również innych zawodów, które w założeniu służą pomnażaniu szczęśliwości osób i grup społecznych. Wywodzone z etyki zasady postępowania obowiązują również przedstawicieli świata nauki. Ich aktywność poznawcza, zrozumienie, opis czy wyjaśnianie złożoności i zależności spraw ludzkich służy bowiem niejednokrotnie przygotowaniu teoretycznych lub metodycznych podstaw użytecznych w działaniu praktycznym. Przyczynia się do doskonalenia sprawności przedsięwzięć zorientowanych na przebudowę

warunków życia osób, rodzin, grup społecznych czy społeczności, które korzystają w sposób pośredni lub bezpośredni z dorobku określonych dziedzin i dyscyplin nauki.

Poznanie ilościowe, które stanowi w koncepcji poznawczej Heleny Radlińskiej punkt wyjścia dla dalszych czynności eksploracyjnych i eksplanacyjnych, prowadzi badacza do poznawania jakościowego (por.: Radlińska 1961, s. 103). Uwaga ogniskuje się tu na poszczególnych indywidualnych elementach szerszej całości. W efekcie powoduje to, że powstający obraz nabiera wyrazistości w miejscach, które są ważne ze względu na cel naukowy, poznawczy, humanistyczny (społeczny) oraz praktyczny.

Aplikacyjny wymiar badań społeczno-pedagogicznych implikuje konieczność posługiwania się wszystkimi dostępnymi sposobami gromadzenia i porządkowania materiału empirycznego. Służą one bowiem praktyce działalności społecznej. Kluczowe jest jednak zachowanie podstawowej zasady uczciwości oraz równoważenia stosowanych metod i technik poznania. Wskazana jest także elastyczność, która wzbogaca planistyczny rygoryzm o wyobraźnię i intuicję badawczą. Potrzebna jest stała weryfikacja tworzonego obrazu z celem, dla którego on powstaje. Przykładem może być opracowanie materiału empirycznego. Na tym etapie Helena Radlińska zalecała umiejętne wykorzystanie zarówno wiedzy, jak i badawczej wyobraźni, która wiedzie do opracowania poszczególnych zagadnień według różnorodnych kryteriów i sposobów grupowania. Chodzi o takie tworzenie obrazu rzeczywistości, który wiernie odda całą zdobytą prawdę i będzie służył poznaniu badanych wycinków rzeczywistości. Nie zalecała ona nadmiernego przywiązania do określonych wstępnie planów, ale podkreśla tym samym konieczność starannego wykorzystania zgromadzonego materiału empirycznego (Radlińska 1961, s. 125–126). Kolejną istotną cechą było odniesienie danych szczegółowych do szerszego tła. Ważne jest zatem na etapie opracowania materiału empirycznego (pozyskanego z obserwacji, ankiet, dokumentów źródłowych czy wywiadów), aby ujawnioną perspektywę subiektywną korelować ze środowiskiem, okresem (czasem badań) czy kontekstem sytuacyjnym, którego konkretne zagadnienie dotyczy. Jako doświadczona badaczka, profesor Radlińska uświadamiała ryzyka występujące w sytuacjach łączenia różnych danych empirycznych. Szczególne trudności występują w toku syntetyzacji materiału pochodzącego z różnych okresów, dotyczącego zróżnicowanych spraw, poziomów, terenów czy typów badanych zagadnień. Nakładanie lub łączenie nieprzystających do siebie danych wiedzie badacza do tworzenia nieprawdziwych obrazów rzeczywistości. Oparcie działalności społecznej na tak konstruowanych mapach grozi niepowodzeniem w realizacji określonych zadań operacyjnych. Może z dużym prawdopodobieństwem prowadzić do wyrządzania krzywdy ludziom uczestniczącym w toku realizacji konkretnych projektów (Radlińska 1961, s. 126). Stąd po raz kolejny powraca kwestia odpowiedzialności, uczciwości i rzetelności badań podejmowanych w obszarach nauk praktycznych. Ich wyniki są bowiem z założenia punktem wyjścia działalności skoncentrowanej na podnoszeniu kultury i jakości życia codziennego.

W tworzeniu obrazu pomocne są także materiały zgromadzone przez innych badaczy, którzy w różnym zakresie i celu poznawali badaną rzeczywistość. Konieczna jest przy tym jednak ostrożność. Chodzi o to, by odmienne cele, metody czy perspektywa, która wyznaczała drogę poszukiwań, nie zniekształcały prawdziwości obrazu tworzonego przez pedagoga społecznego. Istotne jest, jak zauważała Helena Radlińska, aby badacz korzystający z wyników eksploracji prowadzonych przez innych badaczy, zapoznał się z metodologią badań oraz środowiskiem, których one dotyczyły. Jest to punkt wyjścia w ocenie uzyskanych wyników oraz możliwości spożytkowania tego materiału w toku badań własnych (por.: Radlińska 1961, s. 128).

Na etapie powstawania obrazu poznawanej rzeczywistości kolejnym kluczowym elementem jest stała ewaluacja dokonań. Łączy się to z konfrontowaniem otrzymywanych wyników z postawionymi na wstępie badań problemami (zagadnieniami). Problemy badawcze są w gramatycznym wymiarze odzwierciedlane w postaci odpowiednich pytań. Stanowią swoisty wyraz zainteresowania badacza określonymi wycinkami rzeczywistości. Problemy badawcze (zagadnienia) są z jednej strony wyrazem zainteresowania, z drugiej zaś – zobowiązania badacza, który w trakcie eksploracji będzie dążył do ich rozwiązania. Problemy te orientują poznawczą aktywność badacza i pomagają mu zachować podczas prowadzonego projektu przyjętą perspektywę teoretyczną, metodologiczną, etyczną i dyscyplinarną. W swej gramatycznej formie są wyrażone w postaci pytań. Jednakże nie ma uzasadnienia równoważenie problemów badawczych z pytaniami. Kluczowa jest tu perspektywa, która w przypadku problemów badawczych odsyła badacza do szerokiej przestrzeni rzeczywistości, pozostającej w obszarze jego zainteresowania. W kontekście gramatycznej formy wyrazu problemów badawczych, pytania, które je odzwierciedlają są przyczynkiem dla narzędzi, które będą budowane w oparciu o postawione problemy. Na poziomie narzędzi badawczych zakres pytań rozszerza się o szczegółowe zagadnienia, które stanowią kluczowy zakres wiedzy koniecznej do rozwiązania problemów badawczych. Zdarza się, że sformułowane w postaci pytań pierwotne problemy badawcze tracą swą aktualność. W wyniku nowych odkryć są one modyfikowane i zmieniają sens poszukiwań na kolejnych etapach eksploracji. Modyfikacje te są dopuszczalne w obszarze badań społeczno-pedagogicznych z uwagi na wysoką dynamikę przeobrażeń dokonujących się w eksplorowanym świecie życia ludzkiego. Wpływa na to również specyfika stosunków zachodzących wewnątrz tego środowiska, których nie można do końca przewidzieć przed rozpoczęciem poszukiwań. Trudno zatem zachować sztywność w postępowaniu poznawczym. Elastyczność ma szczególne zastosowanie, gdy planistyczny rygoryzm niesie ze sobą ryzyko generowania szkód dla ludzi i środowisk, w których prowadzone są badania (por: Radlińska 1961, s. 374 i nn.). W tym kontekście powraca aktualność hipokratesowskiej zasady *Primum non nocere* podczas ingerencji badawczej w obszarach rzeczywistości życia ludzkiego.

Służba życiu, która charakteryzuje pedagogikę społeczną rozumianą jako typ nauki praktycznej zobowiązuje badaczy tworzących obrazy rzeczywistości do przestrzegania zasady rzetelności w toku działań eksploracyjnych. Helena Radlińska niejednokrotnie podkreślała, że efekt końcowy prac badawczych ma znaczenie nie tylko w kontekście określonego, konkretnego działania. Jego skutki rozciągają się na inne płaszczyzny życia ludzkiego, działania innych instytucji, organizacji, funkcjonowania określonych systemów i podsystemów związanych z pokrewną działalnością. Zgromadzone materiały dotyczące badanej rzeczywistości są ważne, bo „korzystać z nich będą mogły zarówno instytucje badawcze, jak i przetwarzające bezpośrednio życie" (Radlińska 1935, s. 92, por.: s. 95 i nn.).

Odnosząc się do wyników badań i kreślonych na ich podstawie obrazów (map), przywołana autorka przypominała, że służą one ostatecznie działaniom praktycznym. Tak więc zarówno badania, jak i towarzyszące im działania mają wielką wagę dla życia i rozwoju ludzkiego. Z analizy prezentowanych przez Helenę Radlińską raportów badawczych wynika, że każde działanie poznawcze w polu pedagogiki społecznej podejmowane przez lub pod kierunkiem cytowanej autorki służyło ostatecznie przetwarzaniu warunków życia ludzkiego. W toku takich aktywności jak wsparcie, pomoc czy kompensacja, w sposób świadomy uzupełniano procesy selekcji społecznej i biologicznej (patrz: Radlińska 1935, s. 16; 1961, s. 100). Dodać warto, że Helena Radlińska wiązała kompensację z wychowaniem, które „przetwarza środowisko w imię ideału siłami człowieka" (Radlińska 1961, s. 100). Oznacza to w prezentowanym podejściu:

> […] celowe wyrównywanie braków, uzupełnianie lub zastępowanie niepomyślnych składników sytuacji osobistej czy grupowej, stwarzanie warunków życia uznawanych za normalne. W subiektywne środowiska upośledzone wprowadza wartość środowiska obiektywnego. Wzmacnia słabych pomocą silnych, przy braku lub zerwaniu istniejących więzi zadzierzguje nowe. Kompensacja społeczna, działając z zewnątrz, spożytkowuje i wspomaga zjawiska samorzutnej kompensacji psychologicznej, poddając im treść społeczną i zapobiegając nadkompensacji (przerostowi cech wyrównywających) (Radlińska 1961, s. 371).

Cytowany fragment wskazuje jednoznacznie, że kompensacja w rozumieniu Heleny Radlińskiej wykracza poza społeczno-pomocowy wymiar. Nie należy jej współcześnie identyfikować wyłącznie z niwelowaniem braków socjalno-bytowych. Odwołuje się bowiem do odkrywania i aktywizowania sił ludzkich zarówno silnych, jak i słabych. Jest zorientowana na uzupełnianie deficytów bieżących, ale służy poprawie warunków nie tylko życia, lecz także rozwoju. Przykładem może być włączenie instytucji przedszkolnych w zakres czynników kompensujących. Poza funkcją opiekuńczą realizują one także cele wychowawcze. Prowadzą socjalizację i działalność opiekuńczą. Służą ostatecznie rozwojowi człowieka, który jest wprowadzany do warunków życia gromadnego (patrz: Radlińska 1935, s. 114–115; por.: Radlińska 1961, s. 125–126). Wychowankowie przedszkoli są nie tylko otoczeni opieką, lecz także mają szansę poznawać nowe wzory, wartości, wzorce. Przedszkola ułatwiają także odkrywanie sił oraz pomagają dziecku przybliżać się do ideału, którego są współrealizatorami i równocześnie odkrywcami.

W placówkach tego typu z dużym powodzeniem można rozbudzać wolę do działania. Na ich terenie odbywa się stymulacja dziecka do twórczości pobudzającej wyobraźnię, wrażliwość społeczną, estetyczną itp. Można optymistycznie zakładać, że w efekcie owej twórczości dzieci będą aktywnymi uczestnikami procesów współtworzenia i współodpowiedzialności za rzeczywistość życia codziennego. Orientacja ta zakłada przygotowanie młodych ludzi do kreowania przyszłości lepszego jutra. Pozostając w zgodzie z kreślonym przez Helenę Radlińską ideałem, będzie to świat ludzi szczęśliwych, żyjących w dostatku duchowym, emocjonalnym, psychicznym, fizycznym czy materialnym. Podążając dalej można przyjąć, że będzie to świat ludzi rozwijających swój potencjał sił, które są czynnikiem sprzyjającym wrastaniu człowieka w człowieczeństwo[13].

Reasumując dotychczasowe rozważania poświęcone tradycji badań społeczno-pedagogicznych w odniesieniu do bogactwa doświadczeń eksploracyjnych oraz praktyki służby w obszarze pracy społecznej Heleny Radlińskiej, można sformułować ogólne konkluzje. Przede wszystkim poznanie rzeczywistości życia ludzkiego podejmowane w obszarze pedagogiki społecznej służy budowaniu obrazów owej rzeczywistości i jej określonych wycinków. Obrazy te można traktować jak swoiste mapy. Będąc konsekwencją badań naukowych, stają się rzetelnym źródłem poznania i rozumienia świata. Są przy tym użyteczne dla praktyków działalności społecznej w toku planowania i realizacji określonych programów naprawczych i rozwojowych. Podejmowana aktywność w przestrzeni pracy społecznej służy jednostkom, rodzinom, grupom społecznym, wspólnotom i całym społecznościom. W różnych obszarach działalności społecznej zarówno praktycy, jak i teoretycy angażują się w określone czynności, kierując się zdobytą uprzednio wiedzą i wynikającą z tego orientacją w środowisku. Jej podstawą są dostarczane przez badaczy społeczno-pedagogicznych obrazy odzwierciedlające podstawy procesów eksploracyjnych. Dzięki rozpoznaniu świata oraz gromadzonej w wyniku procesów eksploracyjnych wiedzy o rzeczywistości, możliwe jest względnie precyzyjne docieranie do sił ludzkich. Powstające modele działalności ułatwiają odkrywanie i wydobywanie potencjału owych sił. Sprzyjają także ich wzmacnianiu i aktywizacji w procesach przebudowy rzeczywistości życia codziennego.

Cechą istotną badań w obszarze pedagogiki społecznej jest podwójna rola badacza. Staje się on równolegle działaczem poznającym i zmieniającym świat. Przebudowa rzeczywistości w toku pedagogiczno-społecznej eksploracji jest najbardziej typową cechą przypisaną tej subdyscyplinie nauk pedagogicznych. Zasadne jest, aby po okresie dominacji w naukach społecznych i humanistycznych orientacji pozytywistycznej powracać do tradycji badań przeplatających się z działaniem. Szczególnie słuszne wydaje się to w pedagogice społecznej,

[13] Kompensacja w rozumieniu Heleny Radlińskiej zdaje się przypominać rozwijane współcześnie koncepcje *empowerment*. Szerszy wykład poświęcony tej problematyce ukaże się w opracowaniu poświęconym prakseologicznym wymiarom pracy społecznej.

z której taka orientacja wyłaniała się już w okresie międzywojennym. Można wręcz stwierdzić, że przenikanie się badania z działaniem jest konstytutywnym założeniem epistemologicznym i zarazem metodologicznym pedagogiki społecznej. Podejście takie towarzyszyło tej sybdyscyplinie od samych jej początków w Polsce. Stąd tego rodzaju orientację epistemologiczną, wraz z jej warstwą metodologiczną i metodyczną można traktować jako powinność pedagogów społecznych. Przemawia za tym konieczność odniesień do tradycji i źródeł pedagogiki społecznej w procesie dokonującej się dyscyplinaryzacji.

ROZDZIAŁ TRZECI

METODOLOGICZNE ORIENTACJE BADANIA PRACY SPOŁECZNEJ

3.1. Wprowadzenie do metodologii badań pracy społecznej

Przyjmując podstawowe założenie dotyczące pracy społecznej, że jest ona bytem, który istnieje w przestrzeni rzeczywistości pedagogicznej[1] oraz przestrzeni rzeczywistości pozapedagogicznej[2], można w konsekwencji uznać, iż byt ten jest lub może być przedmiotem poznania naukowego. Konstatacja taka uprawnia do dalszych poszukiwań zorientowanych na odkrywanie dróg naukowego poznania pracy społecznej. Z przeprowadzonych dotychczas rozważań wynika, że fundamentem owego poznania jest przestrzeń epistemologiczna. Odnosi się ona do szczegółowej epistemologii pracy społecznej, która stanowi część składową systemu epistemologicznego. Jego źródło jest zakorzenione w refleksji filozoficznej, a w szczególności jednym z jej podstawowych działów – epistemologii.

Teoriopoznawcza perspektywa namysłu nad pracą społeczną implikuje konieczność określenia zarówno sposobów poznania tego bytu, jak i jego desygnatów. Byt ten jest bowiem relacyjny, a desygnaty umożliwiają jego poznanie. Odwołując się do poczynionych wcześniej ustaleń można wyznaczyć określone segmenty pracy społecznej, które jako wyraz jej żywotności w świecie ludzkim będą stanowiły potencjalny, a zarazem realny podmiot lub przedmiot zainteresowania badawczego. Tworzą one swoistą macierz, której poszczególne elementy

[1] Tu jest ona bytem zaliczanym w szczególności do przestrzeni pedagogiki społecznej wraz z wyodrębniającymi się dziedzinami, jak andragogika, pedagogika opiekuńcza, pedagogika rodziny, pedagogika pracy, pedagogika kulturalna, pedagogika czasu wolnego, resocjalizacja, profilaktyka itp.

[2] W tym odniesieniu praca społeczna istnieje na terenie takich dyscyplin i dziedzin nauki, jak w szczególności filozofia, polityka społeczna, socjologia, psychologia, a także ekonomia, prawo, zarządzanie, medycyna, antropologia, etnografia, kulturoznawstwo i inne, które pozostają wrażliwe na działalność społeczną oraz człowieka będącego głównym sprawcą i podmiotem owej działalności.

pozostają ze sobą w nieskończonej liczbie korelacji i warunkują się wzajemnie. Ze względów analitycznych użyteczne będzie przyjęcie różnorodnych kryteriów. Ułatwią one budowę przestrzennych modeli określonych komponentów pracy społecznej. Konstrukcje te odzwierciedlają wertykalne i horyzontalne powiązania określonych segmentów stanowiących jej istotę. Przyjęte kryteria są wyznaczone odpowiednimi pytaniami, które pozwalają orientować się w przestrzeni poznawanej pracy społecznej. Są one następujące:

1. Kryterium podmiotowe – budowane w oparciu o pytanie: **„kto?”.** Określa się tu podmioty angażowane w przestrzeni działalności pracy społecznej. Są to osoby oraz instytucje/organizacje tworzone przez kolegialny podmiot osobowy. Kryterium takie ma więc dodatkowo wewnętrzną strukturę, w której wyznaczona jest płaszczyzna osobowa – jednostkowa oraz płaszczyzna instytucjonalno-organizacyjna – kolegialna. W jego zakres wpisują się także realizatorzy i adresaci pracy społecznej.

2. Kryterium problemowe – budowane w oparciu o pytanie: **„co?”.** Określa się tu różnorodne problemy, z którymi zmagają się uczestnicy interakcji zachodzących w obszarze pracy społecznej.

3. Kryterium przestrzenne – budowane w oparciu o pytanie: **„gdzie?”.** Określa się tu obszary wypełniające przestrzeń pracy społecznej, w których podejmowane są określone działania zorientowane na realizację zadań i osiąganie wyznaczonych celów.

4. Kryterium metodyczne – budowane w oparciu o pytanie: **„jak?”.** Określa się tu sposoby podejmowania działań w obszarze pracy społecznej, których realizacja zapewni skuteczność i osiągnięcie antycypowanych rezultatów. W zakres tego kryterium wpisują się działania orientowane zarówno na poznanie, jak i praktyczną realizację pracy społecznej.

Lista możliwych kryteriów nie jest zamknięta, a katalog ten stanowi propozycję do dalszej dyskusji. Może być on wzbogacony o kolejne kryteria, jak w szczególności:

– **Kryterium czasu**, budowanego na fundamencie pytania o to, **„kiedy?”** działanie w obszarze pracy społecznej było/jest/będzie lub powinno być podejmowane.

– Kryterium przyczynowe, gdzie poszukuje się uzasadnień, dla których działanie w obszarze pracy społecznej było/jest/będzie lub powinno być podejmowane. Tu pytanie **„dlaczego – po co?”** jest konstytuantą wskazanego kryterium.

– Kryterium materiałowe (logistyczne, infrastrukturalne). To kolejne z możliwych kryteriów, którego podstawa opiera się na kluczowym pytaniu o to, **„czym?”, „jakimi środkami?”** realizować zadania wpisujące się w katalog określający zakres pracy społecznej. Odnosi się więc do zasobów materialnych, które są konieczne w toku działalności podejmowanej na gruncie pracy społecznej.

Egzemplifikacji takich jest więcej, ale uwaga dalszego wywodu koncentruje się na wskazanych czterech podstawowych. Mają one bowiem kluczowy charak-

ter, przez co wyznaczają tok poniższych rozważań poświęconych sferze metodologicznego wymiaru pracy społecznej.

Fundamentalne kryterium odnosi się w analizowanym tu kontekście do podmiotów pracy społecznej. Są to przede wszystkim ludzie. W wymiarze działalności społecznej, szczególną uwagę zajmują ich siły. Ten czynnik stanowi bowiem o potencjale sprawczym, który jest lub może być spożytkowany w trakcie przetwarzania rzeczywistości życia codziennego w imię ideału. Siły ludzkie mogą być reprezentowane tak przez inicjatorów działalności społecznej, jak przez uczestników aktywizowanych w toku realizacji konkretnych przedsięwzięć. Siły tych ostatnich są bowiem w ostatecznym efekcie angażowane na zasadach dobrowolnej i świadomej decyzji, będącej aktem woli podmiotów włączających się w proces przebudowy środowiska. Dotyczy to również osób, których siły są mobilizowane w celu zaktywizowania i zaangażowania. W tym wypadku celem jest odkrywanie i wzmacnianie potencjału sił ludzi, którzy podlegają procesom automarginalizacji lub marginalizacji i wykluczenia społecznego. Podejście to nawiązuje do koncepcji sił mocnych i słabych przedstawianej przez profesor Helenę Radlińską (por.: Radlińska 1961, s. 22 i nn., 220 i nn., 316 i nn., 377–382). Uczestnikami działalności społecznej są zatem profesjonaliści lub wolontariusze, którzy inicjują określone procesy przebudowy wybranych wycinków rzeczywistości. W grupie tej lokują sie również osoby, które wspierają podjęte działania siłami odkrywanymi i wzmacnianymi w toku planowego zaangażowania społecznego[3].

Profesjonaliści i wolontariusze są nośnikami sił ludzkich specjalistycznie przygotowanych do przodownictwa w procesach poprawiania warunków życia i rozwoju osób, rodzin, wspólnot, grup społecznych, społeczności czy całych społeczeństw. Osobowościowe predyspozycje oraz zawodowe lub społeczne kompetencje, a także odpowiednie motywacje i przyjmowane postawy życiowe czynią z nich inicjatorów działania w obszarze pracy społecznej. Są oni więc swoistą siłą napędową pracy społecznej, podejmowanej w środowiskach życia ludzkiego. Odnosi się to zarówno do wymiaru refleksji teoretycznej nad działalnością, jak i praktyki zorientowanej na osiąganie określonych celów poprzez realizację konkretnie wyznaczonych zadań.

Kategorią uczestników włączających się aktywnie w przestrzeń pracy społecznej są także ludzie, którzy mają określony potencjał sił. Ta grupa dobrowolnie angażuje się w zainicjowane procesy zmian i przekształceń. Ludzie ci są motywowani określonymi przesłankami wewnętrznymi lub zewnętrznymi, zależnie od okoliczności, w których zrodziła się potrzeba i wola współdziałalności społecznej. Osoby, których potencjał sił jest jawny lub ukryty, ale samodzielnie nie angażują się z różnych względów w określone działania, to kolejna kategoria podmiotowa

[3] Uczestnicy działań wpisujących się w zakres pracy społecznej są niejednokrotnie adresatami efektów procesu przebudowy rzeczywistości życia gromadnego, dokonującego się w toku podejmowanej aktywności.

mieszcząca się w obszarze oddziaływania pracy społecznej. Siły te, jak sugerowała Helena Radlińska (1961, s. 22 i nn., 50–52, 100–101 i nn.), należy odkrywać i wzmacniać, by poprzez współudział w przebudowie życia gromadnego stać się odpowiedzialnym jego uczestnikiem.

W ramach kryterium podmiotowego wyróżnić można również szczegółowe kategorie osób z uwagi na ich cechy. Wskazać tu można atrybuty osobowościowe, charakterologiczne, kondycję fizyczną, intelektualną, mentalną, ekonomiczną, kompetencje i kwalifikacje zawodowe, umiejętności wykonywania określonych czynności twórczych lub odtwórczych, zdolności organizatorskie, administracyjne czy profile zawodowe, które predysponują do zaangażowania w określonych płaszczyznach działania w obszarze pracy społecznej. Każda z tych właściwości podlega multiplikacji w toku realizacji konkretnych czynności stanowiących element wpisujący się w przestrzeń działalności społecznej. Te jednostkowe elementy nakładają się na siebie zarówno w układzie wertykalnym, jak i horyzontalnym. Tworzą w efekcie odpowiednie konglomeraty charakteryzujące podmiotowy wymiar konkretnych obszarów pracy społecznej. Stanowią tym samym podmiot (a w odniesieniu do atrybutów materialnych – przedmiot) zainteresowania poznawczego. Są bowiem podstawowym czynnikiem decydującym o sprawczej mocy działalności podejmowanej w przestrzeni pracy społecznej. Wyznaczają możliwy zakres potencjalnego działania. Określają również obszar wymagający nakładu sił potrzebnych do pomnożenia potencjału sił ludzkich, stanowiących jądro pracy społecznej, szczególnie w jej praktycznym wymiarze. Inaczej mówiąc, wskazane właściwości odzwierciedlają dostępny potencjał sił ludzkich zdolnych do współtworzenia rzeczywistości życia codziennego. Są one równocześnie swoistym wskaźnikiem określającym potencjał sił ukrytych, słabych, które należy odkryć i wzmocnić, a następnie pomnożyć i aktywizować. W ten sposób siły owe staną się czynnikiem wspierającym procesy przemian zachodzących w obszarach życia społecznego, gospodarczego czy kulturowego.

W przestrzeń zakreśloną kryterium podmiotowym wpisuje się również kategoria instytucjonalno-organizacyjna. W jej zakres włączane są podmioty mające stosowny potencjał sił zdolnych do współdziałania w obszarze pracy społecznej. Są to wszelkiego typu instytucje oraz organizacje[4], których misja i statutowe cele działania orientują ich potencjalną, a zarazem realną aktywność w przestrzeni służby społecznej. Jest to aktywność skierowana na przetwarzanie rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału. Zaangażowanie tych podmiotów w sferę działalności społecznej jest determinowane określonymi kierunkami przyjętymi do realizacji w ramach istniejących założeń społecznych, politycznych, a także gospodarczych czy też kulturowych. Instytucje te i organizacje tworzą odpowiednie sektory działania społecznego. Ich zaangażowanie w procesy współtworzenia

[4] Podmioty te mają formę ciał kolegialnych, co uprawomocnia traktowanie ich jako sił ludzkich o charakterze zespołowym, współdziałającym wewnętrznie.

rzeczywistości życia codziennego niesie ze sobą możliwy do wykorzystania potencjał sił, które mogą być w różny sposób spożytkowane. Zależy to od profilu przyjętej misji, a także od posiadanych zasobów, które pozostają w dyspozycji danej jednostki[5].

Drugie z przyjętych tu podstawowych kryteriów – problemowe, odwołuje się do istoty zjawisk i procesów społecznych. Są one w naukach społecznych i humanistycznych określane mianem problemów lub kwestii społecznych[6]. Komponenty te warunkują w istotny sposób sytuację życiową ludzi. Stąd wymagają one podejmowania określonych działań, mających na celu niwelowanie skutków społecznie szkodliwych. Docelowym zamiarem owych działań jest zapobieganie problemom i kwestiom społecznym już na etapie ich antycypacji. W obszarze zakreślonym kryterium problemowym można wymienić odpowiednio kwestie oraz problemy społeczne, które są podejmowane w przestrzeni działania służb społecznych. Katalog ten jest otwarty i zalicza się do niego w szczególności takie zagadnienia jak: ubóstwo, biedę, bezrobocie, bezdomność, narkomanię, alkoholizm, AIDS, sieroctwo, trudności i ograniczenia w funkcjonowaniu rodzin wielodzietnych, trudności i ograniczenia w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych, a także: zagadnienia zdrowotne, zagadnienia higieny, zagadnienia wychowawcze, zagadnienia edukacyjne, zagadnienia mieszkaniowe, zagadnienia zatrudnienia, zagadnienia ekologiczne, zagadnienia różnic kulturowych, zagadnienia etniczne, zagadnienia równouprawnienia, zagadnienia sprawiedliwości społecznej, zagadnienia wolności osobistej (w różnorodnych jej wymiarach szczegółowych), zagadnienia wsparcia w rozwoju oraz inne.

Każde z wymienionych zagadnień wpisujących się w katalog problemów oraz kwestii społecznych jest szczegółowo opracowane w bogatej literaturze przedmiotu. Analizy problemowe są prowadzone na gruncie takich dyscyplin naukowych, jak w szczególności polityka społeczna, socjologia, psychologia czy ekonomia. Również reprezentanci nauk pedagogicznych biorą udział w namyśle nad źródłami, skutkami oraz przebiegiem kwestii i problemów społecznych. Szczególną aktywnością zaznaczają się pedagodzy społeczni i przedstawiciele wyrosłych z tej dziedziny subdyscyplin. Znaczna część wymienionych kategorii została już przedstawiona i scharakteryzowana w pierwszym tomie tryptyku poświęconym problematyce ontologicznego wymiaru pracy społecznej (Żukiewicz 2009a, s. 200 i nn.). Stąd w tym miejscu zagadnienie to nie jest szczegółowo rozwijane.

[5] Mam tu na myśli jednostki organizacyjne urzeczywistniające ideę podmiotu kolegialnego. Zrzeszają się tam siły indywidualnych osób, by funkcjonować w ramach utworzonej struktury formalnej. Są to w szczególności instytucje lub organizacje działające w systemie pomocy społecznej lub wsparcia rozwoju ludzkiego.

[6] Zagadnienia kwestii i problemów społecznych szeroko rozwijają reprezentanci polityki społecznej oraz socjologii problemów społecznych. Patrz: Rysz-Kowalczyk 2002, s. 160; por. Kwaśniewski 2006, s. 232–233; Misztal 2005, s. 31 i nn.; Frieske, Poławski 1999, s. 11 i nn.; Marshall 2006, s. 257 i nn.;Auleytner 2002, s. 62 i nn.; Frysztacki 2009, s. 17 i nn.

Pogłębieniu zainteresowań może służyć odpowiednia literatura przedmiotu, której biblioteka jest rokrocznie rozwijana[7].

Kwestie oraz problemy społeczne są niemal zawsze sprzężone. Jako zjawiska lub procesy wielowymiarowe muszą być rozpatrywane w perspektywie holistycznej, obejmującej elementy dominujące, a także współwystępujące w danym konkretnym przypadku. Są więc każdorazowo poddawane analizie jednostkowej diagnozy. W ten sposób poznanie obejmuje wszelkie możliwe typy zjawisk lub procesów groźnych bądź niekorzystnych społecznie. Determinują one bowiem sytuację życiową indywidualnego człowieka, rodziny czy całych grup ludzkich. Ich rozpoznanie i gruntowna mapa ułatwia podejmowanie decyzji dotyczących użycia odpowiednich środków zaradczych. Docelowo mają one służyć niwelowaniu i/lub zapobieganiu marginalizacji (automarginalizacji) bądź wykluczeniu (autowykluczeniu) społecznemu konkretnych ludzi dotkniętych owymi problemami oraz kwestiami.

Kolejne kryterium kieruje uwagę badacza na płaszczyznę działania w obszarze pracy społecznej. Odnosi się ono w szczególności do sfery przestrzennej, która implikuje zakresy podejmowanych czynności. I w tym wypadku występuje zjawisko nakładania się różnych elementów działania, rozpatrywanego z perspektywy wertykalnej oraz horyzontalnej. Konwergencja dotyczy poszczególnych wycinków pola działania i realizacji zadań, które mogą zachodzić na siebie w toku służby zorientowanej na osiągnięcie określonych celów społecznych. Kryterium przestrzenne odwołuje się zatem do pytania, „gdzie?" podejmowane są działania. Inaczej mówiąc, pytamy o to, w jakich szczegółowych segmentach pracy społecznej realizuje się konkretne zadania wpisujące się w przestrzeń tejże pracy. Określenie obszaru, w którym działacz (indywidualny lub zbiorowy) aktywizuje swe siły w celu przetwarzania rzeczywistości życia codziennego w imię ideału, nawiązuje bezpośrednio do konstrukcji pola pracy społecznej. Byt ten podlega permanentnej i zarazem dynamicznej zmianie. W jego przestrzeni zachodzą procesy stymulujące rozwój społeczny. Generują one ruchy wewnątrz struktury pola pracy społecznej i w jej zewnętrznym otoczeniu. Jest to naturalną konsekwencją zmian zachodzących w sferze życia społecznego, gospodarczego, kulturowego, a także politycznego. Przestrzeń pracy społecznej jest bowiem wyjątkowo wrażliwa na wszelkiego rodzaju impulsy pochodzące ze środowiska zewnętrznegoi wewnętrznego. Stąd

[7] Zakres literatury przedmiotu poświęconej kwestiom oraz problemom społecznym jest otwarty. Wskazane tu prace są jedynie przykładem obrazującym bogactwo, ale nie jest to pełna bibliografia przedmiotu. Wymienione pozycje stanowią próbkę twórczości naukowej i mogą być inspiracją dla dalszych poszukiwań. Zalicza się tu w szczególności prace reprezentantów różnych dyscyplin nauki, jak: Supińska 1999, s. 22; Auleytner 2000, s. 69–70; Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder 1996, s. 29, 54–60; Czapiński, Panek 2004, s. 236–273; Kowalak 1998, s. 20; Orłowska 2007, s. 35; Kot, Malawski, Węgrzecki 2004, s. 53; Możdżeńska-Mrozek, Szylko-Skoczny 1998, s. 169; Ratajczak 2004, s. 12; Kabaj 2004, s. 2 i nn.; Matyjas 1999, s. 171–177; Szymański 2001, s. 163–164; Mead, Beem 2005, s. 17–18; Stankiewicz 2006, s. 13 i nn.; Wright, 1989, s. 19; Piekut-Brodzka 2000, s. 73 i nn.; Szelenyi 2003, s. 9–14; Domański 2002, s. 14–15, 53 i nn.; Zalewska 1992, s. 18 i nn.; 1997, s. 26 i nn.; Palska 2002a; 2002b, s. 23–36; Kawczyńska-Butrym 2003, s.10 i nn.; Sulmicka 2001, s. 65–126; Rybczyńska 1995, s. 69 i nn.; 1998, s. 62 i nn.; Stochmiałek 2002, s. 38 i nn.; Lister 2007, s. 52 i nn. oraz inni.

konieczne jest procesualne i całościowe ujęcie owej przestrzeni. Znajduje się ona bowiem w nieustannym ruchu. Potęguje to wielowymiarową zmienność i prowadzi do przekształceń, na które zarówno badacz, jak i działacz muszą być przygotowani i uwrażliwieni. Konieczne zdaje się w tym miejscu przypomnienie, że przestrzeń pracy społecznej jest wypełniona sferą oddziaływania wychowawczego. Stanowi ono część wspólną dla poszczególnych obszarów szczegółowego działania w toku praktyki pracy społecznej (Żukiewicz 2009a, s. 96–99). Należą do nich takie dziedziny aktywności, jak w szczególności:

– ratownictwo;
– opieka;
– interwencja kryzysowa;
– kompensacja;
– pomoc;
– wsparcie społeczne;
– *empowerment*;
– poradnictwo (prawne, psychologiczne, wychowawcze, socjalne, zawodowe itp.);
– profilaktyka (społeczna, uzależnień, bezpieczeństwa, zdrowia, socjalna itp.);
– prewencja (kryminalna, socjalna);
– promocja;
– edukacja środowiskowa;
– edukacja społeczna;
– broking edukacyjny;
– coaching;
– integracja;
– reintegracja;
– aktywizacja;
– samopomoc;
– praca socjalna;
– praca z rodziną;
– praca uliczna (*streetwork*, *youthwork*);
– praca w środowisku otwartym;
– praca z osobą starszą;
– praca z osobą z niepełnosprawnością;
– praca z młodzieżą;
– praca z dzieckiem;
– praca z samotnym rodzicem;
– rehabilitacja społeczna osób z niepełnosprawnością oraz inne[8].

[8] Katalog ten jest elastyczny i otwarty. Podlega permanentnej modyfikacji. Dynamika zmian jest ściśle związana z rozwojem cywilizacyjnym i technologicznym. Zmiany w przestrzeni życia społecznego ujawniają nowe potrzeby w zakresie pracy społecznej, zmiany technologiczne stanowią zaś przyczynek do doskonalenia instrumentarium i metodyki oddziaływania społecznego.

Do wymienionych segmentów pracy społecznej doliczyć można również te, które wiążą się bezpośrednio ze sferą logistyki. Są niezbędne dla sprawnej organizacji przebiegu procesów działań w jej przestrzeni. Warunkują efektywność i koordynację równoległej realizacji celów wpisanych w tok podejmowanej służby. W konsekwencji przedstawiony katalog powiększa się o dodatkowe elementy. Są to działania wspomagające, które towarzyszą aktywności twórczej i poznawczej w obszarze pracy społecznej. Można tu zaliczyć:

– oganizację i zarządzanie procesami działalności społecznej;
– marketing społeczny;
– reklamę społeczną;
– fundraising i sponsoring;
– wolontariat;
– popularyzację ideału pracy społecznej oraz inne.

Wskazane obszary działania wpisujące się w przestrzeń pracy społecznej są zorientowane w równej mierze na cele merytoryczne i organizacyjno-logistyczne. W kontekście epistemologicznym, a w szczególności metodologicznym, mogą być przedmiotem eksploracji. Poznanie to przybliży badacza i zarazem działacza do zrozumienia istoty pracy społecznej. Na tej bazie możliwe będzie kreowanie metodycznych koncepcji działania, które poprowadzą do urzeczywistnienia ideału zmiany warunków życia i rozwoju ludzkiego w teraźniejszości i przyszłości. Zdaje się jednak, że ze względów utylitarnych konieczne jest każdorazowe nawiązywanie do szerszej struktury zjawisk i procesów zachodzących w eksplorowanej rzeczywistości. Tak więc dla procesów badawczych oraz ich końcowych efektów korzystne będzie, gdy poznanie określonych segmentów pracy społecznej odbywać się będzie w odniesieniu do całościowego obrazu tejże pracy społecznej, ujmowanej w jej ontologicznym wymiarze. Uwaga ta jest tym ważniejsza, że budowane wycinki wiedzy o poszczególnych komponentach pracy społecznej będą umożliwiały ich włączenie w całość powstającego obrazu. Warunkiem powodzenia jest tu jednak zachowanie zasady jedności ontologicznej, a także epistemologicznej, etycznej oraz antropologicznej. W przeciwnym razie może wystąpić zjawisko niekompatybilności poszczególnych elementów składowych wiedzy o pracy społecznej. Umożliwią one wprawdzie stworzenie mapy odzwierciedlającej poszczególne obszary działania w polu pracy społecznej, ale mapa ta będzie wyłącznie dwuwymiarowa. Natomiast założonym tu celem jest stworzenie wielowymiarowego obrazu świata. Przybliży on działającego badacza do macierzowych korelacji poszczególnych elementów pracy społecznej. Są one bowiem powiązane niezliczoną siecią relacji zachodzących w przestrzeni owej pracy społecznej. Obraz taki będzie uwzględniał te detale, które są wartościowe:

1) dla nauki – jako materiał służący analizie i tworzeniu syntez;
2) dla praktyki – jako wymierne wskaźniki określające:
a) warunki w jakich podejmowane są działania;
b) siły, które stanowią potencjał twórczy możliwy do zaangażowania w procesach przebudowy życia gromadnego w imię ideału.

Ostatnie zagadnienie wymienione w podstawowym katalogu kryteriów problemowych odnosi się do pytania: „jak?" („w jaki sposób?"). Nawiązuje zatem do metodycznej sfery działania w obszarze pracy społecznej. Sposoby osiągania zamierzonych celów są z zasady różnorodne. Ich dobór jest warunkowany wieloma czynnikami determinującymi przebieg działań. Najogólniej można porównywać je do dróg, którymi kroczy działacz społeczny. Planuje on realizację określonych zadań w ramach wyznaczonego celu działalności społecznej. Cel ten wpisuje się w założenia implikowane przyjętą koncepcją antycypowanej rzeczywistości, która ma być urealniona w toku przeprowadzenia konkretnych działań. Służą temu określone sposoby postępowania sprawczego (w tym niejednokrotnie twórczego), które mają właściwe procedury, zasady oraz instrumentarium. Działacz społeczny posługuje się nimi w trakcie podejmowanych czynności. Są one tym samym metodami stosowanymi na wszystkich etapach realizacji zadań operacyjnych. To, w jaki sposób działacz społeczny osiągnie cel, jest determinowane dużą liczbą czynników. Implikują one jego pozycję w danym wycinku rzeczywistości pozostającej w obszarze oddziaływania. Warunkują również określone możliwości sprawcze (twórcze) działacza. Czynniki te korespondują także z deontologiczną sferą powinności, przez co skłaniają go do dokonywania wyborów określonych strategii. Wyznaczają tym samym kolejność podejmowanych działań lokowanych w obszarze pracy społecznej. Katalog czynników warunkujących sposób działalności społecznej jest otwarty, a przykładowymi komponentami są tu:

– ideał, do którego działacz (pojedynczy lub zbiorowy) zmierza;

– wiedza o przebudowywanej rzeczywistości;

– doświadczenie, z którego płyną wnioski i refleksje na przyszłość;

– umiejętności, które można wykorzystać w procesie zmiany i przetwarzania rzeczywistości życia codziennego;

– potencjał sił ludzkich pozostających w dyspozycji działacza;

– zasoby materiałowe;

– infrastruktura dostępna w toku podejmowanych działań społecznych – kooperanci instytucjonalni i organizacyjni;

– warunki geograficzne, kulturowe, klimatyczne, etniczne, polityczne, gospodarcze, społeczne, historyczne i inne, które decydują o przebiegu procesu działania w polu pracy społecznej;

– horyzont czasowo-przestrzenny, w którym dokonuje się działanie zorientowane na przebudowę życia gromadnego oraz inne.

Przedstawiony katalog obejmuje wszystkie czynniki, które w mniejszym lub większym stopniu warunkują przebieg działania podejmowanego w obszarze pracy społecznej.

W bezpośrednim odniesieniu do kryterium metodycznego wskazać można klasyczne ujęcie, w ramach którego wyróżnia się trzy zasadnicze metody pracy społecznej:

– metodę indywidualnych przypadków;
– metodę pracy grupowej;
– metodę pracy środowiskowej.

Każda z nich była wielokrotnie przedmiotem analiz i prezentacji podejmowanych przez znawców przedmiotu. Świadczy o tym bogata literatura fachowa, zarówno rodzima, jak i zagraniczna, częściowo przełożona na język polski[9]. Stąd w niniejszym rozważaniu problematyka ta nie znajduje szczegółowego rozwinięcia.

Niezależnie od bogactwa sygnalizowanej biblioteki poświęconej tematyce metodyki pracy społecznej (bądź pracy socjalnej), problematyka ta będzie poddana pogłębionej analizie w oddzielnym opracowaniu. Na bazie zgromadzonego materiału empirycznego powstanie tom poświęcony prakseologicznym wymiarom działania w obszarze pracy społecznej. Dlatego też wyjaśnienie podstawowych założeń dotyczących poszczególnych metod pracy społecznej ograniczam w tym miejscu do wskazania ich istoty. Korzystam przy tym po raz kolejny z odniesień do twórczości Heleny Radlińskiej, która w swych publikacjach określiła poszczególne metody mianem:

– indywidualizującej (*case work study*);
– grupowej (*group work*);
– środowiskowej (*community organization*) (por.: Radlińska 1961, s. 382 i nn.; Kamiński 1961, s. XL–XLIII).

Podejście takie koresponduje z koncepcją metodyczną *social work*, opracowaną przez Mary Richmond (1917). Helena Radlińska scharakteryzowała w sposób syntetyczny poszczególne metody zaliczane do klasycznego kanonu metodycznego w zakresie pracy społecznej. Wyjaśniła, że pierwsza z metod – indywidualizująca – jest stosowana w toku różnorodnych działań zaliczanych do kategorii opieki. Wymaga od działacza zewnętrznej oceny sytuacji oraz wnikliwej diagnozy psychologicznej, a także orientacji w zakresie dyspozycji fizycznych i psychicznych ludzi, z którymi podejmowana jest praca społeczna. Ważne jest również rozeznanie środowiska zewnętrznego, które może być użyteczne w działaniach wspomagających człowieka wymagającego opieki. Cechą typową dla metody indywidualizującej są, w ujęciu Heleny Radlińskiej, dziedziny przeniesione do służby społecznej z obszarów dawnej działalności charytatywnej. Jednakże w ramach podnoszenia poziomu świadczonej opieki, wprowadzony tu został ele-

[9] Podobnie jak w przypadku publikacji dotyczących problemów i kwestii społecznych, zakres literatury poświęconej metodom pracy społecznej czy socjalnej poszerza się z roku na rok. Wskazane publikacje są więc jedynie źródłem możliwego poszukiwania. Stanowią zaledwie fragment bibliografii literatury przedmiotu. Szerzej o metodach pracy społecznej lub socjalnej patrz: Radlińska 1961; Kamiński 1961, 1980; Dominelli 1990, 2002, 2004; Ciczkowski 1999; Mazurkiewicz 1983, 1986; Chrzanowska (red.) 1996; Orłowska, Malinowski (red.) 2000; DuBois, Krogsrud Miley 1999; de Robertis, Pascal 1999; Folgheraiter 2004; Kaye (ed.) 2005; Berkman (ed.) 2003; Salmon, Graziano (eds.) 2004; Bertcher, Kurtz, Lomont (eds.) 1999; Doel 2006; Kelly, Berman-Rossi, Palombo (eds.), 2001; Sullivan, Mesbur et all. 2003; Vinik, Levin (eds.) 1992; Gitterman (ed.) 2001; Weil (ed.) 2005; Einstein, Whittington, Laiba (eds.) 2003; Dworkin 2005; Lindsay, Turcotte, Hopmeyer (eds.) 2004; Skidmore, Thackeray 1998 i inni.

ment wywiadu środowiskowego, którego nie uwzględniała praktyka dobroczynności (por.: Radlińska 1961, s. 382).

Druga ze wskazanych metod – grupowa – odnosi się do obszarów pracy społecznej ze zbiorowościami ludzkimi. Helena Radlińska zwracała tu szczególną uwagę na pracę z młodzieżą. Chodziło jej o rozbudzanie i podtrzymywanie sił jednostkowych przy wykorzystaniu potencjału sił grupy. Autorka podkreślała, że metoda ta została oparta na teoretycznych i badawczych wynikach prac prowadzonych w obszarze socjologii oraz psychologii społecznej. W centrum zainteresowanie tej metody pracy społecznej pozostają grupy określane mianem zespołów. Ich uczestnicy podejmują się wykonywania zadań wymagających rozdzielenia ról i świadomego uwspólnienia celu współdziałania (por.: Radlińska 1961, s. 382).

Ostatnia z przywołanych metod – środowiskowa – jest prowadzona w przestrzeni określonej terytorialnie granicami miasta, dzielnicy, gminy albo sąsiedzkich grup. Polega w szczególności na tworzeniu dla konkretnych mieszkańców określonego terenu odpowiednich warunków i urządzeń zapewniających dobrostan, pomyślność czy rozwój. Urządzenia te służą wzmacnianiu więzi społecznych, ułatwiają współdziałanie oraz współżycie społeczne. W ramach tej metody angażuje się siły ludzkie tkwiące w środowisku do wspólnej działalności przetwarzającej środowisko życia gromadnego. Przykładem, jakim posłużyła się Helena Radlińska w ramach przybliżenia założeń przedstawianej metody, jest tworzenie osiedla mieszkaniowego. Winno ono uwzględniać potrzeby człowieka w każdym wieku. Urządzenia i warunki powinny ułatwiać poszczególnym mieszkańcom sprawne prowadzenie gospodarstw domowych, zapewniać komunikację i pomyślne relacje interpersonalne w domach społecznych, a także ośrodkach kultury. Metoda ta pozostaje w ścisłym związku z rozpoznawaniem potrzeb indywidualnych mieszkańców. Wykorzystuje zarazem różnego rodzaju wartości generowane przez grupy społeczne danej przestrzeni terytorialnej (por.: Radlińska 1961, s. 382).

Helena Radlińska wymieniła również inne formy działania, które służą przebudowie rzeczywistości życia gromadnego. Wskazała, że w procesach rozbudzania sił istotną rolę odgrywa organizacja imprez masowych (masowych przeżyć). Odwołują się one do uczuć uczestników i przyczyniają się do wzmacniania więzi społecznych. Dostarczają również licznych inspiracji do działalności społecznej. Jako przykład czerpany ze społecznych doświadczeń początków XX wieku, Helena Radlińska wskazywała, że metody te były stosowane przez organizacje i ruchy aktywizujące potencjał sił ludzkich w sprawach robotniczych, profilaktycznych czy resocjalizacyjnych (por.: Radlińska 1961, s. 382–383). Autorka ta przekonywała, że znajomość teoretycznych podstaw wywodzonych z pedagogiki społecznej oraz psychologii jest niezmiernie użyteczna przy ocenie przeżyć zbiorowych i ich wykorzystaniu w procesach przetwarzania środowiska życia ludzkiego. Obok przedstawionej metody wskazała poradnictwo, które traktowała jako równie pożyteczne jak pozostałe. Odnosiła je do wszelkich

dziedzin aktywności pedagogów społecznych. Poradnictwo wiązała z metodą pomagania zarówno młodzieży, jak i dorosłym. Pierwszym pomagało w odkrywaniu możliwości rozwoju, określaniu kierunków na przyszłość edukacyjną, zawodową, życiową. Względem osób dojrzałych poradnictwo pełniło, jej zdaniem, rolę wspomagającą w realizacji indywidualnych zobowiązań życiowych (por.: Radlińska 1961, s. 383). Specyficzną metodą ze względu na grupę docelową jest kuratorstwo. Wskazanymi przez Helenę Radlińską adresatami są osoby wykolejone, wymagające wsparcia w ramach współcześnie określanej resocjalizacji. Ich powrót do społeczeństwa jest ściśle związany z odzyskaniem statusu pełnoprawnego uczestnika życia społecznego, zawodowego, rodzinnego, sąsiedzkiego itp. Uniezależnienie bytowe, oparcie się pokusom powrotu do przestępczości, kształcenie mechanizmów obronnych przed wtórnym uzależnieniem to nieliczne z szerokiego katalogu zadań wpisujących się w zakres kurateli (por.: Radlińska 1961, s. 383). Problemy te są wciąż aktualne i wymagają poszukiwania coraz to nowszych środków oddziaływania uwzględniających potencjał materiałowy dostarczany dzięki technologii XXI wieku.

Praca kulturalno-oświatowa, happeningi i inne imprezy masowe, których celem jest propagowanie określonych idei, rozwinięte formy poradnictwa specjalistycznego, w szczególności prawnego, psychologicznego, wychowawczego, medycznego, socjalnego, a także resocjalizacja z kuratelą włącznie to przykłady działań wykorzystujących określoną metodykę szczegółową. W swej istocie podmiotowej zdają się one mieścić w kanonie trzech klasycznych metod zaliczanych do podstawowego katalogu metodyki pracy społecznej. Współcześnie wyróżnia się także inne metody działania w obszarze pracy społecznej[10]. Odwołują się one w głównej mierze do postępu technologicznego, rzadziej naukowego[11]. Wymienić tu można *home video training* (patrz: Internet 2; Internet 3), konferencję grup rodzinnych (patrz: Internet: 4), pracę skoncentrowaną na rozwiązaniach (patrz: Internet 5; Internet 15), pracę z problemem oraz szereg innych, które w różnych opracowaniach są przedstawiane z przymiotnikiem nowa lub nowoczesna[12]. Jednak zdaje się, że i te w swej ontologicznej istocie mieszczą się w kanonie trzech klasycznych metod. Sugeruje to ich podmiotowy zakres. Można w związku z tym postawiać pytanie o ich samodzielność czy nowatorski charakter. Pytanie to dotyczy zarówno wymiaru metodycznego, jak i ogólniejszej konstrukcji odwołującej się do podstaw ontologicznych, epistemologicznych czy etycznych. Pytania tego typu mogą uzasadniać istniejące przypuszczenie, że nowe metody są w swej

[10] W języku polskim włącza się je powszechnie w obszar metodyki pracy socjalnej.

[11] Podobne stanowisko prezentuje Anna Kotlarska-Michalska. Autorka ta zgłasza również zastrzeżenia co do tzw. nowoczesnych metod pracy socjalnej. Patrz: Kotlarska-Michalska 2011, s. 111 i nn.

[12] Druga dekada XXI wieku obfituje wzmożoną aktywnością na rynku wydawniczym; pojawiają się publikacje w serii „Nowa praca socjalna", których walor nowości wymaga dogłębnej analizy i szerokich poszukiwań. Warto w tym miejscu zwrócić także uwagę na deficyt w sferze badań historycznych dotyczących zagadnień służby społecznej, działalności społecznej itp. Rozwój tej dziedziny aktywności naukowej umożliwiałby współczesnym autorom zapoznanie się z dorobkiem minionych pokoleń badaczy, działaczy i teoretyków służby społecznej.

istocie metodami szczegółowymi. Wyrastają one z klasycznych metod i zarazem wpisują się w ich obszar (w szczególności metody indywidualnych przypadków, metody pracy grupowej, a także metody pracy środowiskowej). Zagadnienie to wymaga jednak dalszego namysłu i dialogu środowiskowego, który uwzględni merytoryczną argumentację opartą na przesłankach zarówno metodycznych, jak i ontologicznych, epistemologicznych, etycznych i antropologicznych. Niewątpliwym wsparciem proponowanego dyskursu byłaby dobra znajomość historii działalności społecznej, zarówno w Polsce, jak i na świecie.

Przedstawione kryteria wyznaczają potencjalne obszary poznania pracy społecznej wraz z podmiotami i przedmiotami stanowiącymi inspirację dla dociekań eksploracyjnych. Każdy z zakreślonych elementów pozostaje w relacji z innymi, choć relacje te są bardziej lub mniej widoczne. Macierzowe powiązania poszczególnych komponentów wyznaczają tym samym możliwość konstruowania odpowiednich projektów badawczych. Będą one stawiały w polu zainteresowania różnorodne segmenty pracy społecznej. W szczególności znajdą się tu mniej lub bardziej złożone elementy. Poziom skomplikowania będzie uzależniony od istniejących potrzeb i potencjału sił badawczych. Przestrzeń pracy społecznej jest bowiem wielowymiarowym i wieloelementowym zbiorem powiązanych ze sobą części. Mogą one być poznawane w toku procesów eksploracyjnych podejmowanych przez badaczy indywidualnych, a także zespoły kolegialne.

Przyjmując ostatecznie, że fundamentem poznania pracy społecznej jest szczegółowa teoria poznania – epistemologia pracy społecznej, można wskazać na metodologię szczegółową – metodologię pracy społecznej. Dziedzina ta wpisuje się w przestrzeń epistemologicznej refleksji o pracy społecznej. Jest ona drogą prowadzącą do poznania bytu, który stanowi centrum i zarazem cel poznania – pracy społecznej. W kontekście zaś praktyki jest to równolegle przestrzeń aktywności działaczy (pedagogów) społecznych zaangażowanych w procesy przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego.

Zgodnie z poczynionymi wcześniej uwagami i przyjętymi założeniami, w przestrzeni metodologii pracy społecznej występują konkretne orientacje badawcze. Są one w wymiarze ontologicznym, epistemologicznym, etycznym i metodycznym odpowiednio spójne. Stanowią konstytutywną podstawę uprawomocniającą stosowanie określonych zasad, procedur, metod, technik czy narzędzi. Służą one działającemu badaczowi jako instrumentarium. Wspomagają go w poznaniu i praktyce pracy społecznej podejmowanej w wybranych wymiarach, obszarach i zakresach. Przyjmując klasyczny już podział inspirowany osiągnięciami metodologii nauk, w przestrzeń metodologii pracy społecznej wpisuję trzy zasadnicze orientacje badawcze. Ich źródło oraz istota implikują określone postawy badacza i sposób postrzegania rzeczywistości. Warunkują także rodzaje dokonywanych opisów oraz sposoby rozumienia, interpretacji i wyjaśniania badanych zjawisk, stanów lub procesów zachodzących w eksplorowanej rzeczywistości. Czynniki te mają także wpływ na stosowane instrumentarium, którym działający

badacz posługuje się w toku postępowania badawczego i praktyki pracy społecznej. Są to następujące orientacje:

– orientacja pozytywistyczna, której odpowiada podejście ilościowe;

– orientacja humanistyczna (postpozytywistyczna), której odpowiada podejścia jakościowe;

– orientacja trzeciej drogi, której odpowiada podejście zintegrowane (etapowe badanie-działanie).

Każda ze wskazanych orientacji ma swoje miejsce w przestrzeni poznania pracy społecznej. Jednakże ich zastosowanie jest każdorazowo implikowane interesem poznawczym. O wyborze decydują warunki i możliwości, jakie w danym kontekście czasowo-sytuacyjno-przestrzennym kwalifikują wykorzystanie odpowiedniego podejścia metodologicznego. Wymienione orientacje można uznać za specyficzne ścieżki poznania i uprawiania bytu, którym w analizowanym przypadku jest praca społeczna. Ścieżki te prowadzą badacza-działacza wyznaczając mu kierunki, tempo, rytm, sposób patrzenia na fakty, zjawiska lub procesy zachodzące w poznawanych środowiskach. Określają również specyficzne procedury, metody, techniki czy narzędzia, które w danym momencie badania należy stosować. Służy to bowiem naukowemu uprawomocnieniu eksploracji i podnosi efektywność oraz skuteczność praktyki pracy społecznej.

Wskazane orientacje są równoważne i równoprawne. Wartość płynąca z ich zastosowania oraz przydatność poznawcza jest warunkowana specyfiką poznawanego fragmentu rzeczywistości pracy społecznej. Kluczową rolę odgrywa tu również racja celu uzasadniająca podejmowane poznanie. Mogą być z równym powodzeniem stosowane działania mieszczące się w orientacji pozytywistycznej (tu z założenia tworzy się wiedzę ilościową), jak również podejście humanistyczne – postpozytywistyczne (kieruje uwagę badacza w głąb badanej rzeczywistości). Druga z wymienionych orientacji metodologicznych ułatwia hermeneutyczne zbliżenie się do eksplorowanego środowiska, poznanie jego specyfiki, zjawisk, procesów czy mechanizmów, które regulują życie indywidualne osób, rodzin, grup społecznych i całych społeczności. Podejście, które tu określam jako trzecią drogę, odnosi się do koncepcji badań etapowych uwzględniających szeroki katalog operatorów poznania. W tej koncepcji zakładam możliwość łączenia elementów typowych dla poznania ilościowego i jakościowego. Konwergencja następuje na poziomie całego procesu eksploracyjnego. Z uwagi zaś na konieczność uwzględnienia ontologicznej, epistemologicznej, etycznej i metodologicznej przeciwstawności orientacji pozytywistycznej i humanistycznej (postpozytywistycznej), zakładam, że łączenie takie może być dokonane w procesie etapowego poznania badanej rzeczywistości. W ten sposób zachowuje się wewnętrzną spójność badania w poszczególnych jego fazach. Integracja zaś odnosi się do całościowego projektu badawczego. Założenie jedności procesu eksploracyjnego na poziomie płaszczyzny ontologicznej, epistemologicznej i metodologicznej podkreśla Mieczysław Malewski (patrz: Malewski 1998). Jego argumentacja jest przekonująca,

szczególnie w toku odniesień do epistemologicznej przestrzeni namysłu nad poznaniem naukowym. W trakcie wykładów autor ten zwykł porównywać sytuację łączenia obu podejść do łączenia ognia i wody. Jednakże nie zamykał on dyskusji i otwierał umysły słuchaczy na poszukiwanie rozwiązań indywidualnych[13].

Konflikt ontologiczny, epistemologiczny czy metodyczny w pełni uzasadnia nieprawomocność bezrefleksyjnego łączenia metod, technik i narzędzi badawczych w ramach tego samego etapu procesu eksploracyjnego. W sposób szczególny odnosi się to do płaszczyzny ontologicznej, a warunkuje pozostałe wymiary działań badawczych. Niemniej teorie personalistyczne z jednej strony i odniesienie do antropologicznej płaszczyzny poznania naukowego z drugiej, stanowiły impuls do dalszych poszukiwań. One doprowadziły do przyjęcia założenia, które oddaje metafora o łączeniu wody z ogniem. W zgodzie z jej treścią przyjmuje się, że dla każdego człowieka zarówno ogień, jak i woda są w życiu jednakowo użyteczne czy wręcz niezbędne. Konieczne jest prawidłowe z nich korzystanie i niedopuszczenie do konfliktu, który zgasi ogień lub doprowadzi do zbędnego parowania wody. Stąd rodziło się przekonanie, że mimo skrajnie przeciwstawnych podstaw w wymiarze ontologicznym, epistemologicznym oraz metodologicznym, istnieje nadzieja na korzystanie z obu orientacji w ramach jednego badania. Warunkiem będzie jednak realizacja strategii poznania etapowego. Otrzymane tą drogą rezultaty – wyniki badań adekwatnych dla poszczególnych etapów – będą uzasadniały stosowanie odpowiednich orientacji w kolejnych fazach procesu poznania naukowego[14].

3.2. Orientacje badawcze w poznawaniu obszaru pracy społecznej

Przystępując do omówienia podejść badawczych użytecznych w procesie poznania rzeczywistości pracy społecznej konieczne jest wyjaśnienie zagadnień ogólnych. Wiążą się one z dalszym tokiem namysłu nad metodologicznym wymiarem pracy społecznej. Odnoszą się z jednej strony do terminologii stosowanej w wielu różnych podręcznikach z zakresu metodologii. Z drugiej zaś dotyczą

[13] Profesor Mieczysław Malewski prowadził wykłady z metodologii badań pedagogicznych (społecznych) na Uniwersytecie Wrocławskim. Uczestniczyłem w tych wykładach najpierw jako magistrant, a następnie jako doktorant Studium Doktoranckiego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

[14] Konkluzja ta nie byłaby możliwa bez wprowadzenia do metodologii (ogólnej i szczegółowej), którego wysoką jakość gwarantowała wyjątkowość kompetencji prof. Mieczysława Malewskiego. W merytorycznym wymiarze relacji dydaktycznej, jest on przykładem nauczyciela, który potrafił przygotować uczniów do samodzielności. Udzielone w czasie wykładów i konsultacji wskazówki inspirowały mnie do stawiania pytań i szukania odpowiedzi dotyczących natury poznania, jego źródeł i podstaw filozoficznych. Dzięki tym bodźcom, płaszczyzna metodyczna nie zdominowała refleksji o metodologicznych podstawach badań prowadzonych w pracy naukowej, którą traktuję jako służbę dla nauki i praktyki działalności społecznej.

komplementarności i holistycznego ujęcia procesu poznania w odniesieniu do eksploracji pól działalności społecznej podejmowanej w przestrzeni zakreślonej obszarem pracy społecznej.

Podobnie jak w przypadku pojęcia teoria, które dla różnych autorów oznacza często coś odmiennego (por.: Żukiewicz 2009a, s. 241), tak też w przypadku takich kategorii jak metoda, technika czy narzędzie badawcze, występują różnice w rozumieniu znaczeń tych terminów. Rozbieżności dotyczą również kwalifikacji poszczególnych typów działań badawczych uznawanych raz za metodę badań, innym razem za technikę prowadzenia badań lub narzędzie badawcze. W celu uniknięcia nieporozumień powodowanych wielością i licznymi rozbieżnościami stanowisk, przyjmuję tu ogólne założenie, że metody, techniki i narzędzia badawcze są istotnymi elementami wpisującymi się w metodyczną warstwę procesu eksploracyjnego. Atomizacja tej warstwy (wyróżnianie poszczególnych jej składników czy też dzielenie ich na części pierwsze) nie leży w interesie badacza i procesu badawczego. Poddając się inspiracji, jakiej dostarcza studium dzieł Heleny Radlińskiej zakładam, że holistyczne ujęcie procesu poznania jest priorytetem w badaniu zagadnień dotyczących człowieka i środowiska życia ludzkiego. W podejściu takim integruje się ontologiczną, epistemologiczną, etyczną i metodyczną płaszczyznę badania.

Fragmentaryzacja procesu poznawczego i towarzyszące temu analizy poszczególnych jego składników mogą być etapem wtórnego namysłu nad procedurą postępowania badawczego. Tu dopiero występują podziały na szczegółowe elementy będące komponentami struktury ujętej pierwotnie przez badacza w jej całościowym zakresie. W prowadzonym rozważaniu głównym punktem zainteresowania jest holistyczna perspektywa pracy społecznej w jej epistemologicznym wymiarze. Stąd szczegółowe kwestie metodyczne odnoszące się do instrumentarium (technik, wzorów kwestionariuszy, dzienników, mierników, skal, zmiennych, wskaźników itp.) winny być przedmiotem odrębnego opracowania poświęconego metodologii badań. Praca taka mogłaby w sposób szczegółowy odnosić się do problematyki epistemologii pola pracy społecznej. Jednakże nie jest to zadanie, które stawiam sobie na tym etapie namysłu.

Zagadnieniem kluczowym rozpatrywanym w kontekście procesu gromadzenia materiału empirycznego jest znalezienie odpowiedniego sposobu (drogi) postępowania na poziomie metodycznym. Wyznacza ją metoda wraz z towarzyszącym instrumentarium badawczym. Metoda jest więc postrzegana tu jako sposób gromadzenia materiału empirycznego, który służy budowaniu odpowiednio zamierzonego obrazu badanej rzeczywistości[15]. Obraz ten rozumie się nie tylko jako prezentację

[15] Dla zdywersyfikowania przyjętego tu założenia dotyczącego metody badawczej warto zweryfikować to stanowisko z innymi wyrażonymi w literaturze fachowej. Służą temu takie opracowania, jak w szczególności: Pilch, Bauman 2001, s. 71; Nowak 2007, s. 47; Kruger 2007, s. 140; Kubinowski, Nowak 2006, s. 7; Sztumski 2005, s. 68; Podgórski 2007, s. 56; Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 300; Oppenheim 2004, s. 13; Babiński 2004, s. 37–40 i inni.

faktów, zdarzeń czy procesów, które występują w badanej rzeczywistości. Łączy on w sobie wszystkie elementy poznania. Poczynając od ukazania owych atrybutów w ujęciu analitycznym, po syntezę wynikającą z opisu, interpretacji, zrozumienia i wyjaśnienia związków przyczynowo-skutkowych, relacji, a także mechanizmów, które są typowe dla eksplorowanego wycinka rzeczywistości.

Inspirującą uwagę na temat metod i ich determinantów czyni Janusz Sztumski, który zauważa trzy zasadnicze czynniki warunkujące każdą z metod badawczych. Stwierdza on, że każda z metod badawczych jest każdorazowo określonym zbiorem reguł, zaleceń i przepisów tworzącym system. Jest on warunkowany trzema determinantami. W pierwszej kolejności metoda jest oparta na prawidłowościach obiektywnych. Jest ona zarazem z owych prawidłowości wyprowadzona. Opisują one przedmiot badania (poznania) i przyjmują formę określonych teorii. W drugim rzędzie metoda jest zdaniem przywołanego autora określana i wyznaczana adekwatnie do charakteru badanego przedmiotu. Po trzecie zależy ona od dostępnych środków badania. W katalog ten włącza on ludzi i narzędzia badawcze[16]. Autor zakłada, że ludzie i narzędzia badawcze są „zawsze produktem określonego rozwoju cywilizacyjnego" (patrz: Sztumski 2005, s. 68–69). Cytowana konkluzja autora skłania do głębszego namysłu nad zagadnieniem czynionego z perspektywy humanistycznej.

Przywołane stanowisko zdaje się potwierdzać słuszność postulatów dotyczących selekcji określonych metod w zależności od istniejących potrzeb i możliwości, którymi dysponuje w danym momencie badacz. Kluczowe jest jednak, by stosowane metody były wynikiem świadomych i odpowiedzialnych wyborów, szczególnie w kontekście ich wykorzystania w środowisku życia ludzkiego.

Nawiązując do utrwalonej w piśmiennictwie metodologicznym tendencji separatyzmu metodycznego warto zagadnienie to pogłębić. Zarysowuje się tu w sposób szczególny oddzielanie metod od technik i narzędzi badawczych. Uwidacznia się także kwestia równoważności poszczególnych metod badawczych. W namyśle nad tymi sprawami pomocne może być stanowisko Davida Silvermana, który stawia znak równości między metodami i technikami. Pisząc, że metody są określonymi technikami, autor zalicza do tego katalogu zarówno techniki ilościowe (korelacje statystyczne), jak i wywiady, obserwacje czy nagrania audio. Dodaje przy tym, iż metody w swej istocie nie są ani fałszywe, ani prawdziwe. Są one bardziej lub mniej pomocne w badaniu, a ich użyteczność jest warunkowana przyjętymi orientacjami teoretycznymi, metodologicznymi, wybraną tematyką badań. Zdaniem D. Silvermana, typowe jest stosowanie metod ilościowych przez badaczy utożsamiających sie z odpowiednią orientacją teoretyczną, jak

[16] Na marginesie tej koncepcji dodam, że włączenie osoby ludzkiej do grupy środków poznania nie wpisuje się w koncepcję kreśloną w tym rozważaniu. Podmiot poznania traktuję jako wyodrębnioną grupę warunkującą proces eksploracyjny, ale zasługującą na jednoznaczne wyróżnienie. Pozostaje to w spójności z humanistycznym odniesieniem do perspektywy pedagogiki społecznej budowanej w Polsce przez Helenę Radlińską od 1908 roku.

np. behawioryzm. Nie oznacza to jednak, że nie sięgną oni po metody jakościowe, gdy będzie to uzasadnione przedmiotem lub celem określonego etapu badań. Podobnie jest w przypadku badaczy wywodzących się z nurtów interakcjonistycznych, którzy w określonej sytuacji mogą z powodzeniem sięgać po metody ilościowe, choć ich domeną metodologiczną będą metody jakościowe (patrz: Silverman 2009, s. 138; 2007, s. 32).

Przywołany autor dość swobodnie zamienia tu termin metoda z terminem technika. Odwołuje się przy tym do istoty procesu badawczego, do teorii, problemów, założeń badawczych czy ich celów. W prowadzonym tu rozważaniu przyjmuję stanowisko, że sfera metodyczna jest bez wątpienia istotnym zagadnieniem w obszarze metodologii badań społecznych. Jednakże sprawa ta wymaga ujęcia całościowego, zarówno wewnątrz metodyki badań, jak i w powiązaniu z metodologią, a także i przede wszystkim z przestrzenią epistemologiczną.

Obszar pracy społecznej ma swą specyfikę warunkowaną humanistycznym wymiarem tego bytu. Wynika stąd aretologiczna idea czynienia dobra, które będzie służyło poprawie warunków życia i rozwoju człowieka. Dlatego też badania, które są podejmowane w tym polu muszą kierować uwagę badacza (pojedynczego i/lub zbiorowego) w stronę poszukiwania obrazu poznawanej rzeczywistości ze szczególną ostrożnością i starannością. Społeczny, praktyczny, naukowy i poznawczy cel badań wymaga od badacza kierowania się fundamentalną zasadą dobra ludzkiego na każdym etapie eksploracji. Procedury i metody badawcze stanowią tu element wspomagający. Nie są zaś pierwszoplanowe czy nadrzędne wobec ludzi i środowiska poznawanego. Ta naczelna reguła towarzysząca badaczowi na etapie rozważań o poznaniu, a w dalszej kolejności podczas realizacji projektu badawczego i prezentacji uzyskanych wyników, ma w założeniu chronić eksplorowaną rzeczywistość przed zagrożeniami powodowanymi ingerencją w środowisko. Troska o dobro jest bowiem związana z koniecznością zabezpieczenia naturalnego miejsca realizacji funkcji życiowych człowieka przed szkodliwością niepożądanych efektów badań.

Nadto, zalecana sumienność i precyzja, które towarzyszą profesjonalnej działalności badawczej w sposób istotny wiąże się z przeznaczeniem wytworzonej wiedzy o badanej rzeczywistości. Powstające w wyniku poznania obrazy (mapy) służą prowadzeniu działań praktycznych. Ich celem jest poprawianie rzeczywistości życia codziennego. Konieczność tej troski podkreślali Helena Radlińska (1935, 1961, 1964) oraz Stanisław Rychliński (2001). Perspektywa racji celu badań służących praktyce działalności społecznej zobowiązuje badacza do przygotowania odpowiednich obrazów (map) eksplorowanej rzeczywistości. Ułatwią one działaczowi społecznemu (często jest nim sam badacz) bezpieczne i pewne poruszanie się w gąszczu relacji i stosunków międzyludzkich. Umożliwią sprawne odnajdywanie, wzmacnianie, pomnażanie i aktywizowanie sił ludzkich, które – włączone w proces przebudowy życia gromadnego – będą współtworzyły rzeczywistość w imię ideału.

W naukach pedagogicznych, jak również w pozostałych naukach społecznych i humanistycznych wyróżnia się różne typy i rodzaje badań. Stosuje się przy tym różnorodne kryteria. Przykładem opracowania, które kompleksowo ujmuje analizowaną problematykę metodologicznych kryteriów wyodrębniania poszczególnych typów i rodzajów badań w pedagogice jest koncepcja Stanisława Palki (Palka 2005, s. 17 i nn.). Autor ten, konstruując odpowiedni katalog, wskazuje pięć podstawowych kryteriów, które pozwalają dokonywać określonych podziałów. Pierwsze z przywołanych kryteriów odnosi się do celu badań. Zalicza tu badania prowadzone na gruncie pedagogicznym z intencją opisu świata poznawanego. Służą one modelowej prezentacji faktów, zjawisk lub procesów pedagogicznych. Mogą przybierać formę pojęciowych modeli strukturalnych bądź funkcjonalnych. W ramach tego kryterium autor wyróżnia jeszcze jeden typ badań. Są to badania wyjaśniające. Ich cel stanowi poszukiwanie istoty badanych obiektów. Dokonuje się to poprzez udowodnienie związków występujących między poznawanym obiektem a określonym prawem lub zespołem praw. Prawa te są odnajdywane w teoriach pedagogicznych lub są efektem odkryć prowadzonych na drodze eksploracji.

Drugim ze wskazanych kryteriów jest odniesienie do założeń ontologicznych i epistemologicznych. Autor wyszczególnia tu również dwa typy badań. Są to ilościowe badania empiryczne nawiązujące do wzorców zaczerpniętych z badań przyrodniczych i społecznych, rozwijanych głównie na gruncie socjologii. Służą one wyjaśnieniu i opisowi określonych zjawisk lub procesów. Obok wskazane zostały empiryczne badania jakościowe kształtowane w oparciu o wzorzec badań humanistycznych. Prowadzą one do rozumienia i interpretacji poznawanej rzeczywistości.

W trzeciej kolejności Stanisław Palka za kryterium obiera hierarchię problemów badawczych, wpisujących się w zakres pedagogiki. Tu wyróżnia on cztery typy badań. Są to teoretyczne badania pedagogiczne o charakterze metodologicznym. Służą one rozwiązywaniu metateoretycznych i metametodologicznych problemów badawczych. Obok występuje grupa badań teoretycznych *sensu stricto*. Te przyczyniają się do rozwiązywania problemów teoretycznych. Trzeci rodzaj badań wiąże się z badaniem teoretyczno-praktycznym. Dają one możliwość rozwiązywania problemów teoretyczno-praktycznych. Ostatnia z grup badań zaliczanych do tego kryterium to praktyczne badania pedagogiczne. Ich celem jest rozwiązywanie problemów praktycznych.

Czwarte kryterium w przedstawianej koncepcji odwołuje się do czasu i przestrzeni, które są istotnymi parametrami zjawisk oraz procesów pedagogicznych. W katalogu tym mieszczą się dwa rodzaje badań pedagogicznych. Jest to typ badań historycznych, które służą ujawnianiu prawidłowości bez ograniczeń czasowych. Obok występują badania porównawcze, które odkrywają określone prawidłowości ponad ich przestrzennymi ograniczeniami.

W ramach ostatniego z przyjętych kryteriów autor odwołuje się do intencji badaczy pedagogicznych. Zalicza tu badania zorientowane teoretycznie, które są odpowiedzią na intencję tworzenia teoretycznych systemów wiedzy pedagogicznej.

Drugą grupę badań stanowią projekty orientowane na praktykę pedagogiczną. Tu wiodącą intencją jest wsparcie, jakiego badacz może przysporzyć praktyce pedagogicznej. Autor zwraca uwagę, że w nurt ten wpisują się pedagogiczne badania w działaniu (por.: Palka 2003, s. 17–18; patrz także: Gnitecki 2006, s. 58–67; Sztumski 2005, s. 35–38; Ablewicz 2005, s. 108–114).

Odnosząc się do tradycji badań społeczno-pedagogicznych[17], a także uwzględniając dotychczasowy dorobek metodologiczny nauk społecznych i humanistycznych, można wskazać trzy zasadnicze orientacje badawcze. Umożliwiają one tworzenie obrazu zarówno rzeczywistości życia ludzkiego, jak w szczególności obszaru pracy społecznej. Podział ten wyznacza kryterium odwołujące się do założeń ontologicznych i epistemologicznych. Pozostaje to w bezpośrednim związku z przyjętą perspektywą prowadzonego rozważania. Są to zatem następujące orientacje:

– orientacja pozytywistyczna (podejście ilościowe);
– orientacja humanistyczna (podejście jakościowe);
– orientacja trzeciej drogi (podejście zintegrowane – etapowe).

Niezależnie od dokonanych wyborów w zakresie poszczególnych orientacji determinowanych założeniami ontologicznymi i epistemologicznymi, każdy z procesów poznawczych charakteryzuje się odpowiednią strukturą. Nadaje ona procesowi eksploracyjnemu naukowy charakter. Stanisław Palka nawiązując do nauk pedagogicznych zauważa, że pełna struktura pedagogicznych badań empirycznych obejmuje osiem zasadniczych elementów. Zalicza tu:

1. Sformułowanie problemu (problemu głównego i problemów szczegółowych, problemy być pytaniami o zmienne lub o relacje między zmiennymi).
2. Sformułowanie hipotezy (hipotez) czyli próbnych, tymczasowych odpowiedzi na pytania badawcze, ten etap niezbędny jest w badaniach eksplanacyjnych, eksperymentalnych, hipotezy bowiem ukierunkowują badania, zbędne są hipotezy w badaniach opisowych; wewnętrzna (logiczna) weryfikacja hipotezy.
3. W związku ze sformułowanymi problemami i hipotezami niezbędne staje się wyłonienie i zdefiniowanie zmiennych (cech, zjawisk przybierających różne wartości), owo definicyjne dookreślenie znaczenia zmiennych istotne jest ze względu na brak znaczeniowo jednoznacznie stosowanych terminów pedagogicznych, można przy tym wykorzystać jakąś już przyjętą wcześniej (definicję (definiowanie sprawozdawcze), jak również dokonać regulacji takiej definicji (definicja regulująca) lub zaprojektować własną definicję (definiowanie syntetyczne).
4. Do zmiennych mających charakter właściwości nieobserwowalnych (właściwości ukrytych) dobiera się wskaźniki. Kategoriami wskaźników mogą być zachowania ludzkie, elementy informacji zawarte w wypowiedziach, elementy informacji związane z materialnymi nośnikami (wytworami, dokumentami), wskaźniki liczbowe (jako wynik skalowania, testowania).
5. Dobór wskaźników decyduje o tym, jakie mogą być zastosowane metody badań i związane z tymi metodami narzędzia badawcze, przeto dokonuje się doboru metod i konstruuje narzędzia badawcze, które zwykle poddawane są badaniom próbnym.
6. W następnym etapie dokonuje się testowania hipotez, czyli przeprowadza się badania po uprzednio opracowanej procedurze badań ustalającej miejsce, czas, badaną próbę, harmonogram badań. W wyniku tego gromadzi się dane z badań.
7. W kolejnej fazie opracowuje się wyniki badań.

[17] Odwołanie do tradycji badań w przestrzeni pedagogiki społecznej utożsamiam z projektami badawczymi, które prezentuje w swej twórczości badawczej i teoretycznej Helena Radlińska (1935, 1937 (red.), 1961, 1964).

8. W końcowej fazie dokonuje się analizy i interpretacji wyników, czego efektem jest konfirmacja lub dyskonfirmacja hipotez i w finale rozwiązanie (lub nierozwiązanie) problemu głównego. Uzyskane pozytywne rezultaty upowszechnia się w formie ustnej lub pisemnej, zaś w sytuacji braku weryfikacji hipotezy badacz wraca do etapu formułowania hipotez, formułuje nową hipotezę i powtarza kolejne czynności badawcze (Palka 2003, s. 21).

Na użytek dalszych rozważań można wyjaśnić, że proponowany przez Stanisława Palkę katalog etapów/kroków, jakie badacz przechodzi w trakcie procesu badawczego jest przykładem odnoszącym się do wszystkich obszarów poznania w obrębie nauk pedagogicznych. W odniesieniu do badań prowadzonych w obszarze pracy społecznej, której poświęcone jest niniejsze rozważanie, pamiętać należy, że poznanie służy planowaniu i realizacji działalności społecznej (por.: Reid 1979, s. 209 i nn.). Jest zatem zorientowane na cel praktyczny. Służy odkrywaniu tego, co wartościowe w kontekście poszukiwania sił twórczych, zdolnych do przebudowy rzeczywistości życia gromadnego. Można wręcz powiedzieć za Heleną Radlińską, że badanie przeplata się z działaniem (Radlińska 1935, s. 72). Stąd wskazania dotyczące stawiania hipotez, które w badaniach naukowych (szczególnie w odniesieniu do pozytywistycznego modelu badań społecznych) mają zastosowanie i uzasadnienie. W kontekście zaś poznawania obszaru pracy społecznej stają się bezużyteczne. Dlatego też werbalizacja i weryfikowanie hipotez w społeczno-pedagogicznym poszukiwaniu obrazu przestrzeni pracy społecznej nie jest uznane za element znaczący. W konsekwencji tego, hipotezy nie znajdują zastosowania w trakcie eksploracji obszaru pracy społecznej. Przyjmuje się określone założenia, potrzebne w procesie poznania, ale nie noszą one znamion hipotez, szczególnie hipotez badawczych.

Kolejna część prezentacji odnosi się przede wszystkim do procesu tworzenia wiedzy o pracy społecznej, która stanowi główny przedmiot zainteresowania prowadzonych w tym rozdziale rozważań. Opierając się na tradycji i doświadczeniach badawczych pedagogiki społecznej można przyjąć, że każda z wyróżnionych wcześniej orientacji jest użyteczna na odpowiednim etapie poznania. Służy w określonym zakresie budowaniu obrazów (map) pomocnych w toku działalności społecznej. Z pewną ostrożnością można też zaproponować ujęcie trzeciej drogi rozumianej jako swoisty kompromis. Jest to zarazem metodologiczna koncepcja badań odpowiadająca potrzebom poznania i praktyki działania w przestrzeni pracy społecznej. Nie jest to jednak wypadkowa konwergencji podejścia ilościowego i jakościowego. Dla głębszego zrozumienia istoty tej koncepcji w pierwszej kolejności dokonam prezentacji orientacji pozytywistycznej i humanistycznej (postpozytywistycznej)[18].

[18] W licznych opracowaniach można spotkać odmienną nomenklaturę terminologiczną. Występuje tu określenie nawiązujące do scjentyzmu, podejścia przyrodniczego oraz humanizmu w badaniach społecznych i humanistycznych. Patrz szerzej: Kubinowski 2010, s. 30 i nn.; Hejnicka-Bezwińska 2004, s. 26 i nn.; 2005, s. 198 i nn.; 2010, s. 50 i nn.

W literaturze występuje wiele klasyfikacji podejść badawczych, które pozostają nierzadko w sprzeczności. Mimo tego możliwe jest wydobycie z owej wielorodności ogólnego podziału na przedstawione trzy orientacje. Podziałem najbardziej użytecznym z punktu widzenia potrzeb rozważanej problematyki jest orientacja powyżej wskazana. Warto dodać tu jeszcze jedną uwagę ogólną dotyczącą opracowań tłumaczonych na język polski. Zdarza się bowiem, że autorzy zagraniczni, omawiając określone zagadnienia metodologiczne, ograniczają się do dorobku rodzimego. Pomijają przy tym dorobek polskiej metodologii i praktyki badań prowadzonych w naukach społecznych i humanistycznych. Egzemplifikacją jest praca Heinza-Hermana Krugera, który przedstawiając problematykę badania-działania (*action research*) nie dostrzega w tym względzie polskich doświadczeń badawczych okresu międzywojennego Heleny Radlińskiej czy Stanisława Rychlińskiego (patrz: Kruger 2007, s. 148 i nn.)[19]. Sytuacja taka skłania do przypomnienia słów Heleny Radlińskiej, która zachęcała do krytycznej analizy literatury i ostrożności w przyjmowaniu stanowisk uznanych autorytetów (por.: Radlińska 1961, s. 120 i nn., 143 i nn.).

Publikacja Heinza-Hermana Krugera jest niewątpliwie wartościowym dziełem wzbogacającym metodologiczną refleksję o badaniach społecznych. Jednak warto stosować tu zasadę triangulacji, która w odniesieniu do analizy literatury pozwala dywersyfikować powstający obraz i chroni badacza przed jednostronnością. Wyzwala też impuls do konfrontacji tez odczytywanych w tekstach innych autorów i wypracowania własnego poglądu na daną sprawę. Taka droga prowadzi do pożądanego w naukach społecznych i humanistycznych kształtowania własnego punktu widzenia. Nie oznacza to bynajmniej, że własny musi być za wszelką cenę odmienny, oparty na negowaniu innych punktów widzenia. Własny oznacza w tym wypadku przede wszystkim, że punkt widzenia został zbudowany na fundamencie krytycznej analizy dostępnych materiałów empirycznych i źródeł poznania. Będzie on efektem namysłu, krytycznej analizy i syntezy dokonanej na podstawie posiadanej wiedzy, doświadczenia czy zinterioryzowanego przekonania. Takiego punktu widzenia można oczekiwać od badacza krytycznego i zarazem twórczego. Podejmuje on próby poszukiwania czynników twórczych w przestrzeni pracy społecznej. Ważne jest przy tym, by dysponował on wiedzą o dostępnych sposobach poszukiwań, a także potrafił korzystać z nich zgodnie z przeznaczeniem i zasadą

[19] Koncepcja *action research* w metodologicznym języku formalnym funkcjonuje od 1946 roku. Ideę tę zwerbalizował w dyskursie poświęconym badaniom społecznym Kurt Lewin. Jednak idea prowadzenia badań łącznie z działaniem w eksplorowanej rzeczywistości była urzeczywistniana już wcześniej w USA (Mary Richmond) oraz w Polsce (Helena Radlińska). Można domniemywać, że w niemieckiej tradycji były one również znane za sprawą Alice Salomon, której twórczość przypada na czas aktywności obu wskazanych pionierek pracy społecznej. Jednakże sprawa ta wymaga jeszcze pogłębionych badań historycznych prowadzonych na gruncie literatury niemieckojęzycznej. Szerzej o życiu i działalności Alice Salomon patrz: Kołodziej-Durnaś 2013, s. 129 i nn.

zachowania zdrowego rozsądku, do którego odwoływała się Helena Radlińska (patrz: Radlińska 1961, s. 93, 102 i nn.).

A. Podejście ilościowe. Orientacja pozytywistyczna

Gromadzenie danych o świecie, o wybranych jego fragmentach wiąże się z odwieczną potrzebą człowieka, który w poznaniu odkrywa wciąż i na nowo własną naturę. Dzięki poznaniu staje się coraz bardziej świadomy własnego jestestwa. Przybliża się do środowiska, w którym żyje, coraz więcej potrafi o nim powiedzieć, coraz więcej rozumie, coraz bardziej odczuwa więź, jaka łączy go z otoczeniem zarówno tym bliższym, jak i dalszym, odległym, nieznanym[20]. Wiedza jest wartością, którą współczesny człowiek traktuje niekiedy jak towar, produkt mający określoną wartość ekonomiczną. Jednak sam proces poznania, jak również jego efekty są bez wątpienia jednym z przejawów ludzkiej aktywności poznawczej, do której człowiek w naturalny sposób zmierza. Jak zauważa Tadeusz Pilch, w tradycji gnoseologicznej wyróżnia się trzy sposoby dochodzenia do wiedzy:

> 1) przez rozum, 2) przez zmysły, 3) przez… uczucia, przeżycia, intuicję oraz praktyczne działania. Ten ostatni sposób gromadzenia wiedzy nie ma swej nazwy. Można by go nazwać trzecią drogą, staje się bowiem coraz powszechniejszym sposobem kontaktu z rzeczywistością społeczną (Pilch 2010, s. 63–64).

Podejście prezentowane w cytowanym fragmencie wymaga wyjaśnienia w zderzeniu z przyjętą w tym rozważaniu koncepcją podziału orientacji metodologicznych. O ile podział zaproponowany przez Tadeusza Pilcha odpowiada ogólnemu założeniu, że w oparciu o kryterium ontologiczne i epistemologiczne można dokonać klasyfikacji badań na podejścia: ilościowe, jakościowe oraz podejście „trzeciej drogi", o tyle zaznaczyć należy, że trzecia droga, o której mowa, w niniejszym opracowaniu jest rozumiana nieco inaczej. Uznaje się tu bowiem wysoką wartość metodologii, a w szczególności metodyki w procesie poznawania badanej rzeczywistości. Bez wątpienia, trzecia droga, która będzie w dalszej części przedmiotem pogłębionej charakterystyki, zakłada bezpośredni kontakt z badaną rzeczywistością. Jednakże nie ogranicza się do uczuć, przeżyć, intuicji czy praktyki działania. Zakłada stosowanie zasad i procedur wymagających reguł, które towarzyszą procesowi badawczemu w znaczeniu naukowym. Są jego komponentem od początku namysłu nad eksploracją do jej zakończenia, który wieńczy obraz (mapa) powstały na podstawie zdobytego materiału empirycznego.

[20] O przybliżaniu się człowieka do środowiska, w którym żyje, zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej, świadczyć może wzrost świadomości ekologicznej, która determinuje go do rozmyślania i działania na rzecz ochrony zasobów naturalnych, poszanowania świata ludzkiego, fauny i flory, współegzystującej w obszarze globu (być może również poza nim).

Co więcej, obraz ten jest nieustannie weryfikowany w miarę zmian dokonujących się w badanej rzeczywistości. Podlega więc ewaluacji i ponownemu uzupełnianiu o nowe lub zmodyfikowane elementy[21].

Poszukując źródeł podejścia ilościowego w badaniach społecznych, należy wskazać zwrot, który dokonał się pod wpływem racjonalizmu kartezjańskiego (patrz: Tatarkiewicz 2009, t. 2, s. 51–63). Wtedy bowiem sformułowane zostały podstawowe zasady wyznaczające kierunki poszukiwań naukowych. Jak zauważa Dariusz Kubinowski, już w 1637 roku francuski filozof Descartes opublikował dzieło zatytułowane *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach* (patrz: Descartes 1981). Autor tego dzieła sformułował ideał obiektywizmu absolutnego dla poszukiwań prawdy w naukach. Można go osiągnąć, zdaniem Kartezjusza, przy zastosowaniu odpowiednich reguł oraz instrumentów matematycznego operacjonizmu w toku odkrywania praw warunkujących funkcjonowanie rzeczywistości. Ustalenia te stały się w konsekwencji fundamentem dla epistemologii oraz metodologii nauk przyrodniczych. Dały one również początek scjentyzmowi w naukach wyzwolonych (por.: Kubinowski 2010, s. 31).

Kontynuując swój wywód, przywołany autor zaznacza, że dalszy proces rozwoju metodologii nauk społecznych odwołujących się do pozytywistycznej koncepcji metodologicznej zaczerpniętej z nauk ścisłych był wynikiem osiągnięć naukowych takich autorów, jak Auguste Comte (Szacki 1983, s. 263–278) i John Stuart Mill (Szacki 1983, s. 278–287). Ich prace określiły kierunek myślenia metodologicznego w naukach społecznych. Stały się podstawą uzasadniającą perspektywę pozytywistyczną, w myśl której metody badań i analiz wygenerowane w naukach ścisłych stosowano w procesach poznania człowieka (patrz: Szacki 1983, s. 31; por.: Hejnicka-Bezwińska 2005, s. 196 i nn.).

Pozytywistyczny fundament, na którym konstruowana jest droga poznania rzeczywistości życia ludzkiego determinuje określone postawy badacza. Wyznacza ścisłe reguły, które muszą być stosowane, aby poznanie mogło być uznane za naukowe, a jego wyniki uprawomocnione. Zakłada się więc, że badacz ma przystąpić do badań pozbywszy się wstępnej wiedzy, uczuć, emocji. Jest zobowiązany do odrzucenia dotychczasowych doświadczeń i wszelkich atrybutów wiedzy, które mogłyby powodować zniekształcenia obrazu tworzonego w drodze poznania. Ma on być podobny do czystej, niezapisanej tablicy, na której notowane będą określone fakty, zdarzenia i procesy stanowiące podstawę wprowadzania uogólnień. Zakładając istnienie świata obiektywnego, badacz dąży do obiektywnego jego poznania. Stosuje przy tym odpowiednio przygotowane instrumentarium, które pozwala mierzyć wybrane obiekty. Poszukuje więc korelacji zachodzących między poszczególnymi elementami poddanymi eksploracji i dąży do odkrywania związków przyczynowo-skutkowych, które pozwolą w konsekwencji generować

[21] Szczegółowa analiza trzeciej drogi jest przedmiotem rozważań trzeciej części tego podrozdziału.

wiedzę ogólną o badanej rzeczywistości. Obiektywizacja nada jej status naukowej (por.: Pilch, Bauman 2001, s. 267–270).

Podejście takie prowadzi badacza do podejmowania problemów badawczych, które mogą być rozwiązywane w wyniku dokonywania określonych pomiarów. Można zauważyć za Krzysztofem Rubachą, że pomiar jest konstytutywną cechą badań ilościowych (patrz: Rubacha 2005, s. 47). Badania prowadzone w oparciu o tę orientację wiążą się zatem z gromadzeniem materiału empirycznego w postaci zbiorów liczbowych. Ich wartości określają siłę, skalę, natężenie, tendencję czy odchylenie danych zjawisk, faktów, procesów występujących w poznawanej rzeczywistości. Wymagają zatem angażowania dużych populacji, celem poszukiwania zależności, porównywania, określania relacji i w konsekwencji wyciągania wniosków dla szerszych grup ludzkich. Konieczność prowadzenia tego typu badań na dużych grupach zgłaszała także Helena Radlińska (por.: Radlińska 1961, s. 103 i nn., 145 i nn.).

Można przyjąć często stosowaną przenośnię, która ułatwia ogólne nakreślenie sposobu prowadzenia badań wpisujących się w strategię ilościową. Jest to poszukiwanie prowadzone na szerokiej powierzchni, angażujące wielką liczbę badanej populacji. Z założenia badania te postulują dystans badacza do eksplorowanej rzeczywistości. Są niejednokrotnie prowadzone za pośrednictwem narzędzi, które trafiają do badanych respondentów bez konieczności nawiązywania relacji twarzą w twarz. Badacz otrzymuje w ten sposób surowy materiał empiryczny, który gromadzi, porządkuje i poddaje odpowiedniej obróbce. Zdobyte informacje służą określeniu stanu faktycznego. Są bowiem źródłem wiedzy dotyczącej mierzonych obiektów, faktów, zdarzeń czy procesów. Stanowią punkt wyjścia do budowania obrazu poznawanej rzeczywistości. Dodać warto, że przy odpowiedniej skali i zasięgu przeprowadzonych badań, a także poprawności metodologicznej zastosowanych metod uzyskany obraz umożliwi generowanie wniosków i uogólnień.

Stanisław Palka, który koncentruje uwagę na metodologii badań w odniesieniu do nauk pedagogicznych, wyróżnia siedem podstawowych założeń charakteryzujących empiryczne badania ilościowe. Brzmią one następująco:

1. Rzeczywistość jest jedna, badacz jest w stanie ją poznawać, badając jej elementy składowe.
2. Podmiot poznający (badacz) może stać „poza" badaną rzeczywistością, przyjmować rolę obserwatora zewnętrznego, niewłączonego w kontekst badanej rzeczywistości.
3. Możliwy jest do uzyskania obiektywizm poznawczy, a więc jest szansa docierania do prawdy obiektywnej.
4. Zachowania i działania ludzi i grup ludzkich przebiegają według stałych reguł, powtarzalnych schematów, czyli rzeczywistość poznawana przez pedagogów jest podobna do zjawisk przyrodniczych, gdzie również występują stałe reguły i powtarzalność zjawisk, można więc do badania zjawisk, faktów i procesów pedagogicznych wykorzystać metody badań przyrodniczych, przede wszystkim obserwacyjnych, eksperymentalnych (zatem akceptuje się stanowisko monizmu metodologicznego, przyjmując, że podstawową wartość mają metody badań stosowane w naukach ścisłych, przyrodniczych).
5. Badacz-pedagog w toku poznawania rzeczywistości, faktów, zjawisk i procesów „zawiesza" wartościowanie, nie stosuje oceniania, realizuje badania w sposób neutralny aksjologicznie, stosuje tylko „mędrca szkiełko i oko".

6. Istnieją możliwości generalizowania wyjaśnień, uogólniania wyników na zdarzenia, procesy, zjawiska dokonujące się w różnych miejscach i czasie, w związku z tym badanie próby reprezentacyjnej daje możliwość orzekania o całej populacji (oczywiście z określonym poziomem prawdopodobieństwa).
7. Celem badań jest opis i wyjaśnianie zjawisk i procesów, weryfikacja hipotez o związkach między badanymi elementami (zmiennymi), weryfikacja twierdzeń. Wyjaśnianie (eksplanacja) służyć może odkrywaniu prawidłowości:
– przyczynowo-skutkowych (deterministycznych), na przykład związku między stosowaniem problemowych metod nauczania a aktywnością poznawczą uczniów,
– korelacyjnych (współwystępowania), na przykład zróżnicowania zainteresowań poznawczych ze względu na płeć uczniów.
Owe prawidłowości deterministyczne i korelacyjne mogą mieć charakter:
– prawidłowości bezwyjątkowych,
– prawidłowości statystycznych (istnieje określony poziom prawdopodobieństwa, że występują związki miedzy badanymi zmiennymi) (Palka 2006, s. 48–49; por.: Rubacha 2008, s. 20).

Założenia badań ilościowych determinują zarówno określoną procedurę prowadzenia eksploracji, jak również wyznaczają określone metody, które są prawomocnymi sposobami gromadzenia oczekiwanego materiału empirycznego. Tadeusz Pilch, prezentując strategie badań ilościowych posługuje się liniowym schematem, który obejmuje cztery fazy:

1. fazę koncepcji i przygotowań;
2. fazę badań;
3. fazę opracowania i uogólnień;
4. fazę zastosowań praktycznych (patrz: Pilch 2010, s. 71; por.: Kruger 2007, s. 178–179).

Każda z faz wyznacza odpowiedni rytm postępowania poznawczego. Określa przy tym pozycję badacza i wyznacza prawomocne instrumentarium, które otrzymuje on do dyspozycji. Wśród typowych metod stosowanych w badaniach ilościowych wymienia się następujące[22]:

1. Metody obserwacyjne, w ramach których występuje:
– obserwacja ilościowa;
– eksperyment.
2. Metody sondażowe, w ramach których występuje:
– ankieta,
– testy wystandaryzowane,
– wywiad ilościowy – ustny i pisemny (patrz szerzej: Rubacha 2005, s. 47–54);
– socjometria (szerzej patrz: Kruger 2007, s. 180–181; Pilch 2001, s. 80 i nn., 96 i nn.; Oppenheim 2004, s. 14 i nn.; Palka 2006, s. 49–50; Giddens 2004, s. 668–671).

Ilościowe podejście w badaniu rzeczywistości życia codziennego jest stale doskonalone pod względem warsztatowym. Wykorzystuje się zdobycze technologiczne, które ułatwiają gromadzenie materiału empirycznego oraz jego porząd-

[22] Janusz Sztumski zwraca uwagę, że podziały metod, szczególnie w obrębie kontinuum ilościowe-jakościowe, są trudne, ponieważ nie są jednoznacznie dysjunktywne. Zarówno w podejściu ilościowym, jak i jakościowym stosuje się te same sposoby gromadzenia danych empirycznych (patrz: Sztumski 2005, s. 75).

kowanie, opracowanie i upowszechnianie w formie różnego typu prezentacji. Szczególnym rodzajem wsparcia jest tu cyfrowa analiza danych wykorzystująca możliwości specjalistycznego oprogramowania komputerowego. W miarę rozwoju nauk społecznych i humanistycznych technologie informatyczne oferują coraz to nowe usługi w zakresie przetwarzania i opracowania danych empirycznych. Ułatwiają tym samym tworzenie odpowiednich obrazów, zgodnie z życzeniem użytkownika. W ten sposób powstają np. mapy ubóstwa, które stanowią podstawę planowania działań i określania kierunków reform w polityce społecznej. Znaczącą rolę odgrywa tu statystyka, która ujawnia tendencje i przebieg określonych procesów (patrz: Lyon-Callo 2004, s. 73–74).

Doskonałym przykładem oprogramowania, które coraz powszechniej ma zastosowanie wśród badaczy o orientacji ilościowej jest program statystyczny STATISTICA. Jego zalety trudno przecenić w kontekście możliwości, jakimi dysponuje w zakresie wykorzystania i korelacji poszczególnych zmiennych dla celów analizy i opracowania materiału empirycznego (patrz: Internet 6). W odniesieniu do propozycji informatycznej oferowanej pracownikom służb społecznych na szczególną uwagę zasługuje SPSS (Statistical Package for Social Science (patrz: Blanksby, Barber 2006). Jest to program upowszechniony wśród anglojęzycznych odbiorców, ale ma coraz częstsze zastosowanie w środowisku użytkowników polskich (patrz: Kossakowska, Bedyńska 2007, s. 33–61). Oprogramowanie to wspomaga tworzenie i prowadzenie bazy danych, w której mieści się każda z kategorii podmiotowych systemu pomocy społecznej. Narzędzie to służy ewidencji przypadków, zdarzeń, interwencji i wszelkich sytuacji, w których podejmowane są czynności w zakresie pracy społecznej realizowanej przez odpowiednie służby społeczne.

Na gruncie polskim pracownicy systemu pomocy i integracji społecznej wykonujący swe zadania zawodowe w odpowiednich instytucjach[23] mają do dyspozycji podobne oprogramowanie. Zostało ono przygotowane dla celów sprawozdawczych i zarządczych. Jest to program POMOST opracowany na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku (patrz: Internet 7)[24]. Program ten od początku użytkowania jest stale doskonalony. Umożliwia gromadzenie odpowiednich danych statystycznych, które stanowią główną podstawę opracowania statystycznych zestawień dla całego kraju. Statystyki takie są wytwarzane na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym. W praktyce codzienności zawodowej oprogramowanie to służy pomocą

[23] Przy obecnym stanie prawnym i systemowym są to ośrodki pomocy społecznej i powiatowe centra pomocy rodzinie.

[24] Program POMOST nie jest jedynym ogólnopolskim programem. Ośrodki Pomocy Społecznej mogą korzystać z innych programów, które otrzymają homologację Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Przykładem jest program SERCE POMOST, który stanowi alternatywę dla podmiotów pomocy i integracji społecznej. Jednak generowane z tego programu dane odpowiadają w przybliżeniu możliwościom, jakimi dysponuje program POMOST (patrz: Internet 7). Inne podobne programy, które otrzymały świadectwo zgodności MPiPS to: TT-POMOC, HELIOS, DAP-POMOC itp. (patrz: Internet 8).

w monitorowaniu bieżącej działalności instytucji pomocy i integracji społecznej. Wspomaga również czynności administracyjne jednostek. Jednak zasadniczo jest ono wykorzystywane głównie dla celów sprawozdawczych, a jego użyteczność w pracy przeciętnego pracownika socjalnego (w kontekście realizacji podstawowych zadań wynikających z ustawy o pomocy społecznej i innych ustaw zaliczanych do katalogu prawa socjalnego) zdaje się znikoma. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być konstrukcja odpowiednich modułów programu. Z założenia ma on przede wszystkim służyć celom sprawozdawczym jako wyspecjalizowana baza danych. Ponadto sposób, w jaki oprogramowanie to zostało wdrożone w codzienność profesjonalnej służby pracowników systemu pomocy społecznej mógł zaważyć na jego odbiorze, szczególnie w początkowej fazie aplikacji. W wielu ośrodkach brakowało odpowiedniego sprzętu komputerowego. Z przeprowadzonych w środowisku pomocy społecznej wywiadów wynika, że pracownicy socjalni otrzymali ten program w „darze z ministerstwa". Towarzyszące temu zobowiązania do generowania odpowiednich sprawozdań w układzie „z góry narzuconym administracyjnie", przy jednoczesnym braku odpowiedniej umiejętności obsługi i deficytach sprzętowych, wyzwoliły stosowny dystans mentalny. Ujawniało się to szczególnie w tych ośrodkach, gdzie kadra nie miała stosownych kompetencji w zakresie obsługi komputerów. Niejednokrotnie baza sprzętowa nie spełniała wymogów technicznych dla dostarczonego oprogramowania. Dodatkowym utrudnieniem była niedoskonałość samego oprogramowania, które sprawiało liczne trudności w trakcie użytkowania. Czynniki te spowodowały długofalowy dystans do narzędzi, które w rękach profesjonalisty mogą służyć usprawnieniu warsztatu pracy pracownika socjalnego i innych subprofesji zaliczanych do grupy służb społecznych.

B. Podejście jakościowe. Orientacja humanistyczna (postpozytywistyczna)

Stosowanie prawideł poznania typowych dla świata przyrody, gdzie człowiek jest traktowany na równi z innymi obiektami (przedmiotami poznania) wzbudzało wątpliwości etyczne. Napięcia te przeżywali szczególnie ci badacze, którzy spoglądali na to zagadnienie z perspektywy humanistycznej. Impulsem do zmiany paradygmatycznej stały się głosy w dyskusji kontynuatorów myśli Immanuela Kanta (Tatarkiewicz 2009, t. 2, s. 182–203) – neokantystów (Tatarkiewicz 2009, t. 3, s. 104–110). W toku dyskursu o tworzeniu wiedzy na temat człowieka, o jego naturze i procesach dokonujących się w świecie ludzkim, podnosili oni zagadnienie odrębności natury przedmiotu zainteresowania nauk ścisłych i humanistycznych. Zwracali szczególną uwagę na specyfikę tego, co dotyczy zjawisk społecznych (ludzkich). Postulowali przy tym odrębność metodologiczną w zakresie poznawania faktów, zdarzeń czy procesów dokonujących się w przestrzeni życia człowieka. Specyfika ta kierowała badacza spraw ludzkich na odmienne tory po-

znania względem badaczy prowadzących eksplorację w obszarze nauk ścisłych, przyrodniczych (por.: Kubinowski 2010, s. 31).

Wiodącą postacią w procesie wyodrębnienia się nauk humanistycznych był Wilhelm Dilthey (Szacki 1983, s. 477–486). Przyczynił się do konstytuowania podstaw ontologicznych oraz epistemologicznych nauk zorientowanych na tworzenie wiedzy o człowieku. Wykazał i merytorycznie uzasadnił odrębność metodologiczną poszukiwań poznawczych prowadzonych w odniesieniu do człowieka – istoty duchowej. Przeciwstawił to pozytywistycznej metodologii wywiedzionej z nauk przyrodniczych (por.: Kubinowski 2010, s. 31–32). Dariusz Kubinowski zwraca uwagę na fakt, że osiągnięcie Wilhelma Diltheya doprowadziło do przełomu, którego efektem był podział nauk na zasadnicze dwa ich nurty: przyrodniczy i humanistyczny (por.: Palka 2006b, s. 76; Kruger 2007, s. 143–144). Ważną tego konsekwencją był upowszechniony do czasów współczesnych podział na nauki nomotetyczne i idiograficzne. Zapoczątkowana przez Wilhelma Windelbanda w 1894 roku naukowa dychotomia orientowała nauki nomotetyczne wokół zagadnień związanych z ustalaniem oraz wyjaśnianiem określonych prawidłowości. Dominowały tu kwestie przyrodnicze. Drugi typ nauk określanych mianem idiograficznych koncentrował uwagę badaczy na opisie i rozumieniu odrębności fenomenów zjawisk humanistycznych. Przywołany autor przypomina, że ostateczne wyodrębnienie się nauk humanistycznych i ich nienaruszalną pozycję w systemie nauk zawdzięczamy Heinrichowi Rickertowi. Dokonał skrzyżowania dwóch podziałów kierując się kryteriami przedmiotu badań oraz metody badawczej. Zaznaczył tym samym jednoznaczną odrębność humanistyki od nauk przyrodniczych (por.: Kubinowski 2010, s. 32; patrz także: Szacki 1983, s. 487 i nn.; Tatarkiewicz 2009, t. 3, s. 104 i nn.).

Wyodrębnienie się w systemie nauk kierunku szczegółowego – nauk o człowieku[25] – implikowało konieczność rozwoju odpowiedniej refleksji epistemologicznej o poznaniu bytów mieszczących się w obszarze ich zainteresowania. Proces ten z jednej strony prowadził do wyłaniania się nauk szczegółowych (w tym również praktycznych), które podmiotem i przedmiotem poznania czyniły określone elementy przestrzeni życia ludzkiego. Z drugiej zaś powodował wzmożone poszukiwania sposobów poznania owej rzeczywistości, będącej centrum eksploracji danych nauk szczegółowych. Drogi poznania określane mianem metodologii prowadzenia badań były kluczowym elementem konstytuującym daną dyscyplinę w świecie nauk. Stąd poszukiwania ich były jednym z kierunków wzmożonej działalności reprezentantów poszczególnych dyscyplin. Opierając się na negacji pozytywistycznych sposobów poznania życia ludzkiego, które zakładało możliwość obiektywizmu poznawczego, zwolennicy humanizmu naukowego proponowali alternatywną koncepcję poznania. Zakładała ona naturalny subiektywizm

[25] Ich zainteresowanie poznawcze koncentrowało się wokół zagadnień związanych z życiem ludzkim, relacjami człowieka i środowiska, strukturami społecznymi, ich funkcjonowaniem itp.

w poznaniu rzeczywistości życia człowieka. Durkheimowska koncepcja traktowania faktów społecznych jako rzeczy[26] (patrz: Szacki 1983, s. 260; Tatarkiewicz 2009, t. 3, s. 355 i nn.), została tu zastąpiona podejściem zorientowanym na zrozumienie dostrzeganych faktów. Zakładano przy tym, że natura ludzka poznawanych zjawisk, zdarzeń czy procesów skłania do poszukiwania ich istoty w bezpośrednim kontakcie badacza z badaną rzeczywistością. W podejściu tym postuluje się, aby przyjmował on rolę obserwatora i uczestnika zdarzeń, które poznaje. W ten sposób będzie mógł lepiej zrozumieć to, czego być może we wcześniejszym życiu nie miał okazji doświadczyć. Pozytywistyczny obiektywizm zastępuje się subiektywizmem poznawczym. Dystans jest wyparty przez osobisty kontakt, a proces eksploracyjny nie przypomina horyzontalnej wędrówki po wielkiej powierzchni, ale staje się wertykalnym drążeniem w głąb wąskiego wycinka badanej rzeczywistości[27].

Na szczególną uwagę zasługuje sprawa odniesień teoretycznych. W badaniach prowadzonych drogą jakościową teoretyczna ich podstawa zdaje się być niedowartościowana przez niektórych badaczy aspirujących do poznawania rzeczywistości świata ludzkiego zgodnie ze sztuką tej orientacji metodologicznej. W wymiarze metodycznym badania te mogą prowadzić do tworzenia teorii. Jednakże nie jest to warunek konieczny dla każdego z procesów badawczych i/lub każdego z jego etapów. W założeniu badania te służą pogłębionemu poznaniu faktów, zjawisk lub procesów dokonujących się w eksplorowanym środowisku. Celem jest zrozumienie i wyjaśnienie określonych na wstępie zagadnień, a także ich opis w postaci obrazu (mapy) odzwierciedlającego poznawaną rzeczywistość. Jednak nie zakłada się tu, że każdy obraz ma być równoznaczny z teorią odnoszącą się do świata obiektywnego, do ogółu faktów, zjawisk czy procesów zachodzących w tym i innych, podobnych obszarach rzeczywistości życia ludzkiego. Raczej przyjmuje się tu przyczynkowy kierunek narastania, rozwoju i budowy takich teorii. Odbywać się to może w ramach procesualnego tworzenia większego konstruktu powstającego z mniejszych obrazów, które w swym wewnętrznym zakresie stanowią całość. Są przy tym spójne z pierwotnym zamiarem poznającego badacza. Teoria może więc być efektem towarzyszącym procesowi eksploracyjnemu, ale nie jest celem samym w sobie (por.: Flick 2010, s. 28–29).

Wtórny charakter teoriotwórczej roli orientacji badań jakościowych nie zwalnia jednak badacza z konieczności określenia teoretycznych ram dla projektowanego procesu badawczego. Podstawa teoretyczna jest bowiem jednym z kluczowych i niezbywalnych komponentów badań realizowanych w nurcie metodologii jakościowej. Pozostaje to w ścisłym związku z epistemologiczną przestrzenią refleksji

[26] W myśl tej koncepcji badacz jest lokowany w pozycji obserwatora wyzwolonego od baconowskiego „idola tribus", „idola spectus", „idola fori" oraz „idola theatri" (patrz: Tatarkiewicz 2009, t. 2, s. 27–28).

[27] Jednym z istotnych elementów w rozwoju humanistycznej orientacji metodologicznej było wprowadzenie do dyskursu naukowego kategorii współczynnik humanistyczny. Uczynił to polski socjolog, Florian Znaniecki. Szerzej patrz: Znaniecki 1984, s. 523–524. Patrz także: Znaniecki 2008, s. 67 i nn.

o/nad badaniami jakościowymi. Prowadzony na tym poziomie namysł determinuje w praktyce warunki i możliwości oraz sposób poznania, rozumienia, interpretacji i wyjaśnienia określonych faktów, zdarzeń czy procesów poddanych eksploracji jakościowej. Tutaj, jak już podkreślałem, rama teoretyczna oraz epistemologiczna refleksja odgrywają decydującą rolę (por.: Babbie 2004, s. 75–77). Fakt ten jest bezsprzeczny i zarazem znaczący, szczególnie dla badaczy wywodzących się z terenu nauk społecznych i humanistycznych (por.: Konecki 2009, s. VII–X). Jednak w praktyce zdarzają się sytuacje, w których badacz jakościowy nie docenia roli, jaką w procesie poznania odgrywa teoria i epistemologia. Ignorancja na tym poziomie eksploracji świata ludzkiego jest niekorzystna ze względów metodologicznych. Jest także niebezpieczna i wątpliwa etycznie. Generuje możliwość ingerencji w środowisko życia człowieka bez odpowiedniego instrumentarium chroniącego przed szkodliwością ubocznych i nieprzewidzianych skutków badania. Poszukując źródeł niskiej świadomości epistemologicznej i teoretycznej w badaniach jakościowych, można wskazać na tzw. efekt pozytywistycznego wychowania metodologicznego, prowadzonego w toku przygotowania do badań naukowych[28]. Można również wiązać to z orientacją badacza na jakościowe poznawanie świata ludzkiego, przy jednoczesnym braku gruntownego przygotowania merytorycznego[29]. Niezależnie od źródeł możliwych zagrożeń, konieczne jest, by badacz decydujący się na wybór jakościowej orientacji metodologicznej miał pełną świadomość znaczenia podstaw teoretycznych i epistemologicznych dla procesu poznania. Istotne jest przy tym zrozumienie, iż badania jakościowe nie są, jak to często bywa odczytywane, drogą bez zasad, czy wręcz łatwą ścieżką prowadzącą do licencjatu, magisterium, doktoratu czy nawet habilitacji. Badanie jakościowe wiąże się przede wszystkim z ogromnym zaangażowaniem intelektualnym, zmysłowym, a także emocjonalnym badacza. Wżywa się on w środowisko życia człowieka, by poprawiać warunki codziennego funkcjonowania i rozwoju jednostek oraz grup ludzkich. Wymaga więc ponadprzeciętnego nakładu sił, energii, emocji, czasu, środków itp. Stosowaniu jakościowych metod poznania naukowego towarzyszy gruntowne studium literatury, dokumentów źródłowych, materiału empirycznego, który zostanie zgromadzony w toku badań oraz interpretacji i wyjaśnienia poznanych faktów, zdarzeń czy procesów. Jest to zatem

[28] W trakcie procesów usamodzielniania się nauk humanistycznych oraz społecznych i ich oddzielania od filozofii występowało zjawisko tzw. separatyzmu naukowego. W naukach szczegółowych za wszelką cenę wykazywano odrębność metodologiczną, która jako jedna z cech typowych dla samodzielności dyscyplinarnej była warunkiem koniecznym. Skutkowało to niejednokrotnie ograniczaniem metodologicznej refleksji do warstwy metodycznej, w której brakło miejsca na namysł teoriopoznawczy.

[29] W praktyce prowadzenia prac badawczych częstym uzasadnieniem zgłaszanym przez studentów, którzy decydowali się na wybór orientacji jakościowej, były przesłanki związane z małą próbą badawczą, łatwością bądź niskim nakładem sił podczas prowadzenia badań tą drogą. Seminarzyści twierdzili niejednokrotnie, że brak konieczności stawiania hipotez, określania zmiennych i wskaźników, a także skala badań to główna zachęta do stosowania tego podejścia. Dopiero gruntowne zapoznanie ich z epistemologiczną podstawą badań jakościowych weryfikowało wstępne poglądy na temat natury badań jakościowych i skali potrzebnego zaangażowania badacza w proces poznania.

droga, która w deontologicznym odniesieniu jest zobowiązaniem do odpowiedzialności, rzetelności, uczciwości, a także przyjęcia postawy służebnej wobec ludzi i ich środowiska życia.

Teresa Bauman zwraca uwagę, że jakościowa orientacja badawcza znajduje swe uzasadnienie w trzech zasadniczych podstawach filozoficznych (patrz: Bauman 2001, s. 270 i nn.; por.: Babbie 2004, s. 316 i nn.; Palka 2006b, s. 76). Wskazuje tu fenomenologię (szerzej patrz: Ablewicz 2003, s. 105 i nn.; 2004, s. 301 i nn.), hermeneutykę (szerzej patrz: Sawicki 1996, s. 9 i nn.; Ablewicz 2010, s. 104–111; Kruger 2007, s. 144–148) oraz interakcjonizm symboliczny (szerzej patrz: Blumer 2006, s. 264 i nn.; 2007; Goffman 2006, s. 292 i nn.; Hałas 2006, s. 15 i nn.; 2007, s. 12 i nn.). Budowane na tym fundamencie teorie implikują kierunek poznania rzeczywistości, którego efektem ma być odkrywanie faktów oraz ich zrozumienie w kontekście natury ludzkiej egzystencji[30]. Uwaga ta jest niewątpliwie inspirująca i skłania do dalszych rozmyślań o różnicach między refleksją filozoficzną a orientacjami teoretycznymi czy metodologicznymi. Bez wątpienia w nurcie jakościowym mieszczą się także kierunki związane z teoriami ugruntowanymi identyfikowanymi z teorią *sensu stricto* oraz podejściem metodologicznym, jak również konstruktywizm społeczny, feminizm, ekologizm, etnometodologia i inne (por.: Babbie 2004).

Barbara Smolińska-Theiss oraz Wiesław Theiss na podstawie przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu zauważają, że w obszarze współczesnych badań jakościowych występuje bogactwo i zróżnicowanie typologiczne. Autorzy wskazują czynniki, które decydują o owej różnorodności. Zaliczają tu:

– uwarunkowania metodologiczne;

– specyfikę dyscyplin;

– tradycję szkół, do których należą określeni autorzy opracowań (por.: Smolińska-Theiss, Theiss 2010, s. 82–85).

Zasygnalizowana przez przywołanych autorów różnorodność zachęca do poszukiwania cech wspólnych wyznaczających przede wszystkim odrębność podejścia badań jakościowych od orientacji ilościowej. Rozbudowany katalog założeń typowych dla empirycznych badań jakościowych prezentuje Stanisław Palka. Podobnie, jak miało to miejsce w odniesieniu do badań ilościowych, autor odwołuje się do nauk pedagogicznych. W ich obrębie wskazuje sześć cech charakterystycznych jakościowej orientacji metodologicznej:

1. Badacz-pedagog nie stoi „poza" badaną rzeczywistością, podmiot i przedmiot poznania są bowiem elementami wzajemnie uwarunkowanymi.
2. W badaniach niezbędne jest wartościowanie, system przyjętych wartości ma znaczenie dla zrozumienia badanej rzeczywistości.

[30] Posługiwanie się pojęciem egzystencja nie oznacza mojej preferencji dla egzystencjalizmu jako wiodącej teorii wyjaśniającej. Przeciwnie, to personalizm i humanizm są dla mnie wyznacznikami ujęcia rzeczywistości i sposobu analizy faktów, stanów, zjawisk i procesów dokonujących się w świecie ludzkim.

3. Wiedza nie jest tylko tym czymś, co jest odkrywane, ale także tym, co jest konstruowane, badacz nastawiony jest na analizowanie rzeczywistości tworzonej i przekształcanej przez aktywną działalność jednostek i grup społecznych.
4. Wyjaśnienie jest uzasadnione tylko dla jednego miejsca i czasu, nie jest możliwe generalizowanie wyjaśnień na całą populację i różne punkty w czasie.
5. Podstawowymi kategoriami badawczymi są rozumienie […] i interpretacja […] faktów, zjawisk i procesów, w związku z tym stosuje się holistyczne podejście badawcze (w celu rozumienia sytuacji w taki sposób, jak czynią to badane osoby) i uwzględnia się kontekst badanych zjawisk (zachowania ludzkie mogą być rozumiane tylko w kontekście życia społecznego, otoczenia przyrodniczego, społecznego, kulturowego). Prowadzone są przez pedagogów „badania rozumiejące", związane z odkrywaniem znaczeń, jakie nauczyciele, wychowawcy, uczniowie, wychowankowie, rodzice przypisują faktom, zjawiskom i procesom pedagogicznym.
6. Użytecznymi „narzędziami" poznania są empatia, introspekcja, subiektywne podejście do badanej rzeczywistości, co jest związane z ocenianiem, osądzaniem według przeświadczeń przyjmowanych przez badacza i przede wszystkim według doświadczeń, które – jak mniema badacz – żywi badana osoba (Palka 2006, s. 54–55; por.: Bauman 2001, s. 284; Rubacha 2008, s. 20–21; Smolińska-Theiss, Theiss 2010, s. 86–89).

Specyfika prezentowanego podejścia wyznacza w konsekwencji procedurę, która warunkuje stosowanie odpowiednich metod gromadzenia materiału empirycznego. Wiedza o badanej rzeczywistości jest tu potrzebna przede wszystkim do zrozumienia i w efekcie odpowiedniej interpretacji odkrywanych faktów. Poznanie służy tworzeniu obrazu, który będzie odnosił się do konkretnego wycinka środowiska poddanego eksploracji. Nie odzwierciedli on szerszej przestrzeni życia ludzkiego. Gromadzony materiał nie ma bowiem cech uprawomocniających do wyciągania wniosków i generalizacji. Jest podstawą dokładnego pokazania rzeczywistości w perspektywie tu i teraz. Umożliwia zrozumienie i wyjaśnienie różnorodnych związków oraz ich przyczyn. Ułatwia także poszukiwanie uzasadnień istniejącego stanu rzeczy w biografii, historii i doświadczeniach indywidualnych osób, rodzin oraz grup społecznych i społeczności. Nie jest zaś orientowany na generalizacje i uogólnienia w odniesieniu do szerszych struktur społecznych itp.

Teresa Bauman wymienia okoliczności, w których jakościowe podejście badawcze ma zastosowanie. Prezentuje cztery sytuacje uzasadniające opisywaną procedurę. Po pierwsze są to projekty, w ramach których badacz jest zainteresowany poznaniem określonych zjawisk w ich środowisku naturalnym. Chodzi tu o poznanie istoty interesującego podmiotu lub przedmiotu badania bez równoczesnej próby weryfikacji stanu antycypowanego z faktycznym. Jako drugą kategorię wskazuje sytuacje badawcze dotyczące drażliwych zjawisk. Wymienia tu przykładowe zagadnienia problemowe związane z prywatnością, czy intymnością ludzką, jak w szczególności uzależnienia, patologie w rodzinie czy przemoc fizyczną wobec dzieci. W trzeciej kolejności przywołana autorka nawiązuje do kryterium podmiotowego. Wskazuje projekty badań, których uczestnikami są osoby o wyjątkowej zdolności ekspresji i ponadprzeciętnym poziomie samoświadomości dotyczącym problematyki badań. Obok wymienia też osoby o skrajnie przeciwnych możliwościach artykulacji i zrozumienia owych zagadnień. Dotyczy to w szczególności grupy małych dzieci oraz dorosłych, których możliwości werbalne utrudniają komunikację z badaczem. Do ostatniej z wymienionych kategorii

zalicza projekty badawcze, w ramach których planowane jest poznanie losów indywidualnych osób, bądź eksploracja w głąb zjawisk pozostających w polu badania (por.: Bauman 2001, s. 278–279).

Przyjmuje się powszechnie, że badania jakościowe w praktyce zapoczątkowała tzw. szkoła chicagowska. George Herbert Mead sformułował w 1934 roku swe myśli o podejściach badawczych określonych współcześnie mianem interakcjonizmu symbolicznego (patrz: Bogdan, Knopp-Biklen 2003, s. 8 i nn.). Konsekwencją tego podejścia były projekty badań etnograficznych, które wymagały od badacza bezpośredniego uczestnictwa w poznawanej rzeczywistości życia ludzkiego (patrz: G. H. Mead 1975, s. 88 i nn., 212 i nn.; por.: M. Mead 1978, s. 10 i nn.). Badania tego typu absorbują w pełni uwagę badacza na sprawach codziennych, których jest świadkiem i aktorem. Wiążą się one z dłuższym pobytem w terenie, zwykle od sześciu do trzydziestu sześciu miesięcy (por.: Goetz, LeCompte 1984, s. 67). Zdarzają się jednak terenowe badania, które trwają kilka lat, a badacz staje się zwykłym członkiem środowiska, w którym prowadzony jest proces eksploracyjny (szerzej o badaniach terenowych patrz: Hammersley, Atkinson 2000).

Prezentowany w tej części rozważań typ orientacji metodologicznej koncentruje uwagę badacza na trzech zasadniczych perspektywach, wyznaczających kierunek i cel poszukiwań eksploracyjnych i eksplanacyjnych. Barbara Smolińska-Theiss oraz Wiesław Theiss wyróżniają w tym kontekście trzy zasadnicze perspektywy badawcze:

– perspektywę badań biograficznych;

– perspektywę badań środowiskowych;

– perspektywę badań historyczno-społecznych (por. Smolińska-Theiss, Theiss 2010, s. 92–101).

Każda z wymienionych perspektyw wiąże się z określonymi założeniami, celem, pozycją badacza względem badanego środowiska, a także wyznacza określone instrumentarium użyteczne w gromadzeniu materiału empirycznego. W konsekwencji prowadzi do tworzenia obrazów rzeczywistości, które charakteryzuje przyjęty na wstępie eksploracji cel. Jak zauważają autorzy jednego z najbardziej cenionych w USA podręczników poświęconych badaniu i ewaluacji pracy społecznej (*Social Work Research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches – Badanie i ewaluacja pracy społecznej. Podejścia ilościowe i jakościowe*), Richard M. Grinnell Jr. oraz Yvone A. Unrau[31], w badaniach społecznych prowadzonych z natury rzeczy w środowiskach ludzkich występują łącznie trzy rodzaje rzeczywistości, które są ważne z uwagi na interes prowadzonego badania:

– rzeczywistość badacza i jego doświadczenie;

– rzeczywistość uczestnika badań i jego doświadczenie;

– ich wspólna, połączona rzeczywistość, w której znaleźli się podczas prowadzonych badań (patrz: Grinnell Jr., Unrau 2005, s. 77–78).

[31] Autorzy podręcznika są profesorami Western Michigan University w USA.

Zauważyć można, że wspólna rzeczywistość jest współtworzona w toku prowadzonego badania. Proces poznania nie jest więc wolny od aksjologicznych konsekwencji, zarówno w odniesieniu do uczestników badań, jak i środowiska, w którym poznanie jest prowadzone. Po raz kolejny powraca więc postulat uwzględniania kontekstu etycznego na każdym etapie eksploracji.

Przywołani autorzy wyróżniają osiem kroków, które wyznaczają drogę postępowania badawczego typową dla badań jakościowych. Zaliczają tu następujące etapy:

1. Etap 1 – namysł nad koncepcją badań.
2. Etap 2 – rozwinięcie problemów badawczych.
3. Etap 3 – projektowanie studium badawczego.
4. Etap 4 – zgromadzenie materiału empirycznego. Proces gromadzenia danych odbywa się w bezpośrednim kontakcie badacza z badaną rzeczywistością. Są to z zasady obserwacje i wywiady interakcyjne, gdzie można sprawdzać na bieżąco, czy pytanie jest rozumiane prawidłowo przez badanego i jakie reakcje wywołuje.
5. Etap 5 – analiza zgromadzonego materiału empirycznego.
6. Etap 6 – interpretacja danych. Na tym etapie dokonuje się interpretatywnego opisu zebranego materiału empirycznego i wyjaśnienie zgromadzonych danych.
7. Etap 7 – prezentacja wyników badań. W tej części opracowuje się prezentację materiału empirycznego, która służy opisowi badanej rzeczywistości i wyjaśnieniu zjawisk (procesów) w niej występujących.
8. Etap 8 – popularyzacja wyników badań. Służą temu raporty i publikacje prezentujące rezultaty przeprowadzonych badań (patrz: Grinnell Jr., Unrau 2005, s. 79–81).

Nieco inaczej sprawę postępowania badawczego w badaniach jakościowych ujmuje David Silverman[32]. Autor ten wyróżnia zagadnienia związane z etycznym wymiarem zamierzonych badań. Zwraca także uwagę na przysposobienie do badań w oparciu o gruntowne studium dostępnej literatury przedmiotu, która wprowadza badacza w ogólną sytuację towarzyszącą człowiekowi w jego środowisku życia. Propozycja ta jest spójna z uwagami, jakie czyniła Helena Radlińska w kontekście przygotowania i prowadzenia badań w rzeczywistości codziennej egzystencji człowieka (por.: Radlińska 1961, s. 143 i nn.). W wyniku przeglądu różnych stanowisk przywołany autor przedstawia dziesięć elementów składających się na strukturę planu badania jakościowego. Zalicza tu w szczególności określone składniki, poczynając od tytułu, abstraktu i zarysowania tła wprowadzającego w problematykę badań. Element ten nawiązuje do aktualnych zagadnień poruszanych w toku debat,

[32] Autor jest reprezentantem brytyjskiej socjologii. Zagadnieniom badań jakościowych poświęcił kilka publikacji, z których dwie zostały przełożone na język polski: *Prowadzenie badań jakościowych* (2009) oraz *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji* (2007).

dyskursów publicznych itp. W dalszej kolejności następuje identyfikacja zamierzeń i celów badawczych, włącznie z przyjętą problematyką badań i sformułowaniem odpowiednich pytań koncentrujących uwagę badacza na określonych fragmentach rzeczywistości. Kolejnym komponentem projektu jest odpowiednie uzasadnienie jego racji w świetle literatury przedmiotu. Tu następuje odwołanie do klasyki i współczesnych kwestii uzasadniających podjęcie danej problematyki badań. Jako szósty składnik projektu wskazuje on sferę metodyczną włącznie z metodami, procedurami, charakterystyką wybranych przypadków itp. Kolejnym kluczowym elementem jest etyczny wymiar prowadzonych badań. Tu przedstawiane są zagadnienia, które mają znaczenie zarówno w kontekście aksjologicznym, jak i deontologicznym. W dalszej kolejności projekt obejmuje zarys koncepcji upowszechniania wyników badań i ich znaczenie praktyczne, np. w kontekście warunkowania działań politycznych, systemowych itp. Przedostatnim z wymienionych przez D. Silvermana składników projektu jest harmonogram realizacji zadań. Określa on przedziały czasowe każdego z etapów badań. Jest istotny z perspektywy sprawności i rzetelności wykonania badań oraz osiąganych tą drogą efektów poznawczych i praktycznych. Jako ostatni podniesiony został techniczny aspekt stosowania odsyłaczy. Autor zachęca do korzystania ze standardu harwardzkiego jako powszechnego i identyfikowalnego w nauce (por.: Silverman 2009, s. 182).

Jednym z kluczowych elementów metodycznej warstwy procesu poznawczego są metody, które wyznaczają drogi poszukiwań prowadzonych w toku postępowania eksploracyjnego. W obrębie badań jakościowych literatura przedmiotu wyróżnia cztery zasadnicze rodzaje metod mających tu zastosowanie. Należą do nich[33]:

1. Analiza tekstów i dokumentów (metody niereaktywne):

– analiza jakościowa dokumentów/materiałów istniejących (raporty, sprawozdania, dokumenty instytucji i organizacji, pamiętniki, listy itp.);

– analiza jakościowa dokumentów/materiałów wytwarzanych dla celów badawczych (ankiety, formularze, kwestionariusze, dzienniki itp.);

– analiza literatury;

– analiza archiwów.

2. Obserwacja jakościowa:

– swobodna;

– uczestnicząca;

– etnograficzna;

– ukryta.

[33] Szeroki wykład na temat poszczególnych metod i ich odmian prowadzą autorzy w bogatej literaturze przedmiotu. Patrz: Silverman 2007, s. 39–49; Rubacha 2005, s. 34–46; 2008, s. 132–158; Bauman 2001, s. 318–343; Kruger 2007, s. 163–166; Babbie 2004; s. 309– 367; Giddens 2004, s. 667–668, 671–672; Palka 2006, s. 55; 2006b, s. 77; Ostrowska 2000, s. 21–22 i nn.; Daniłowicz, Lisek-Michalska 2007, s. 11–32; Kadushin 1983, s. 123–255; Fraser 2004, s. 179–197; Łuczyńska 1998, s. 257–265; Błażej, Bartosz 1995, s. 27–28; Ciczkowski 1999, s. 38–41; Urbaniak-Zając, Piekarski (red.), 2001; Angrosino 2010, s. 81 i nn.; Ripley 2010, s. 194 i nn.; Kvale 2010, s. 37 i nn., 124–133 i in.

3. Wywiad:
– swobodny;
– narracyjny;
– etnograficzny;
– faktograficzny;
– zogniskowany wywiad grupowy;
– skoncentrowany na problemie;
– ukierunkowany;
– introspekcyjny;
– dyskursywny;
– konfrontacyjny;
– recepcyjny;
– otwarty;
– konceptualny;
– fokusowy (metoda dyskusji grupowej).
4. Nagrywanie i transkrybowanie:
– nagrania audio;
– nagrania wdeo (włącznie z ścieżką audio)

Podobnie jak w przypadku wskazania metod stosowanych w orientacji badań ilościowych, tak również w odniesieniu do orientacji badań jakościowych wymienione metody nie są szczegółowo omawiane. Służy temu bogata literatura podana w przypisie. Opracowania te są poświęcone poszczególnym metodom, prezentowanym w syntetycznej lub analitycznej formie[34].

Każda ze wskazanych powyżej metod wpisuje się w katalog prawomocnych sposobów poszukiwań prowadzonych na podstawie jakościowej orientacji metodologicznej. W kontekście zaś obszaru pracy społecznej warto przywołać stanowisko, jakie wyraża Tony Tripodi[35]. Jako znawca problematyki badań społecznych w obszarze *social work* zwraca uwagę na fakt, że metodologia badań pracy społecznej skłania badacza do korzystania z metod naturalnych dla eksplorowanego środowiska. Sugerowane przez niego metody odwołują się do badań indywidualnych przypadków z całkowitą eliminacją eksperymentów i manipulacji (patrz: Tripodi 1984, s. 353–359). Stanowisko takie pozostaje w ścisłej spójności z podejściem, które w odniesieniu do badań prowadzonych w polu pedagogiki społecznej zalecała Helena Radlińska[36].

---

[34] Niniejsze opracowanie nie ma charakteru podręcznika metodologicznego. Nie omawiam tu szczegółowo poszczególnych metod i ich rodzajów. W kontekście zaś odniesień do specyfiki badań społeczno-pedagogicznych przyjmuję, że odesłanie do koncepcji Heleny Radlińskiej, którego dokonałem w poprzednim rozdziale, rozwiąże mogące powstać napięcia powodowane ewentualnym niedosytem Czytelnika oczekującego szerszej prezentacji wskazanych metod.

[35] Autor ten jest reprezentantem amerykańskiej szkoły metodologicznej, specjalizującej się w badaniu zagadnień pracy społecznej. Jest emerytowanym profesorem College of Social Work w The Ohio State University, USA.

[36] Helena Radlińska wspominała w późniejszym okresie swej twórczości o możliwości stosowania doświadczeń, ale nadrzędną cechą wszelkich badań jest działanie dla dobra człowieka, które może być podejmowane wyłącznie za jego zgodą. Stąd można wywodzić, że autorka ta była oponentką manipulacji czy też eksperymentowania na badanych osobach w tradycyjnym (przyrodniczym) sposobie rozumienia eksperymentu.

O ile w ilościowym podejściu do badań prowadzonych w naukach społecznych i humanistycznych zastosowanie technologii komputerowej jest oczywistą konsekwencją postępu cywilizacyjnego, o tyle zdobycze tego typu zdają się mało przydatne w badaniach jakościowych. Tu bowiem badacz poznaje badaną rzeczywistość w bezpośrednim kontakcie z badanymi. Podstawowymi narzędziami pracy są jego umiejętności komunikacyjne i cechy takie jak, empatia, spostrzegawczość, wyrozumiałość, cierpliwość, rzetelność, uczciwość, lojalność, zaradność czy łatwość nawiązywania relacji interpersonalnych. Pomocne są przy tym urządzenia techniczne rejestrujące dźwięk i obraz. Jednak stanowią one element wspomagający badacza w jego działaniach eksploracyjnych. Niemniej w praktyce badań jakościowych wsparciem służy również technologia komputerowa (por.: Kruger 2007, s. 187–188). David Silverman zwraca uwagę naspecjalistyczne oprogramowanie CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis). Program ten ułatwia badaczowi stosującemu jakościowe metody poznania rzeczywistości życia codziennego wykonywanie czynności związanych z gromadzeniem i analizą materiału empirycznego (patrz: Silverman 2009, s. 234; szerzej o programie patrz: Internet 10). Autor ten wymienia cztery podstawowe kategorie zalet tego oprogramowania. Zalicza tu przede wszystkim możliwość szybkiego opracowania wielkich zbiorów danych empirycznych. Zwalnia to badacza z szeregu prac analitycznych. Zdaniem D. Silvermana, oprogramowanie to podnosi również poziom dyscypliny badacza. Dzięki temu dokonywane są odpowiednie obliczenia dotyczące danych zjawisk i odnajdywane odchylenia. Trzecią zaletą jest możliwość zastosowania w badaniach zespołowych spójnych schematów kodowania, co również poprawia komunikację i sprawność organizacyjną wewnątrz zespołu. Ułatwienie badań zespołowych dzięki rozwojowi spójnego schematu kodowania. Ostatnim z wskazanych walorów jest dogodność w procesach decyzyjnych dotyczących doboru próby badawczej. Cecha ta służy podnoszeniu poziomu reprezentatywności w badaniach i zwiększaniu zakresu teoriotwórczego projektów prowadzonych w toku badań jakościowych (por.: Silverman 2009, s. 234–235)[37].

Program ten, w opinii autora, ma dodatkowo liczne walory wspomagające badacza jakościowego w pracy analitycznej. Wymienione powyżej grupy zalet pozostają w ścisłym związku z bezpośrednimi doświadczeniami Davida Silvermana, który korzystając z opisywanego oprogramowania osiągnął konkretne korzyści. Jednak program ten nie jest wolny od niedoskonałości. Autor wylicza trzy główne mankamenty, które skłoniły go do postawienia pytań i zgłoszenia wniosków pod adresem programistówi badaczy, którzy decydują się na jego zastosowanie. Pyta zatem o możliwość połączenia programu CAQDAS z edytorem tekstu na poziomie wykonywania odpowiednich operacji niedostępnych edytorowi. Ponadto stawia pytanie o perspektywę podczas analizy danych jakościowych za pomocą

[37] O zastosowaniu oprogramowania komputerowego w naukach społecznych i humanistycznych na przykładzie psychologii piszą Sylwia Bedyńska i Aneta Brzezicka. Patrz: Bedyńska, Brzezicka 2007, s. 13–32.

komputera. Zastanawia sie, czy oprogramowanie nie zawęża owej perspektywy. Ostatnia z kwestii sformułowanych w tym katalogu dotyczy przydatności programu w analizie konwersacyjnej i analizie dyskursu. Chodzi o niewielką liczbę danych poddawanych opracowaniu komputerowemu CAQDAS. Nie kwestionuje on stosowania tej technologii w procesie analizy zbiorów zawierających duże ilości danych, ale zgłasza słuszną wątpliwość co do małych zbiorów materiału empirycznego poddawanego obróbce komputerowej (por.: Silverman 2009, s. 241).

Każda z przedstawionych uwag może służyć za impuls dla programistów komputerowych, którzy z dużym prawdopodobieństwem będą potrafili zaradzić wskazanym ograniczeniom. Jednakże nietrudno przewidzieć, że w to miejsce pojawią się kolejne postulaty i sugestie. Mechanizm ten wyzwala bowiem postawy, które generują pokolenia coraz bardziej wymagających użytkowników. W kontekście podnoszenia sprawności i użyteczności narzędzi pracy jest to bez wątpienia aktywność wskazana i zalecana. W konsekwencji przyczynia się do poprawy jakości świadczonych usług i zmiany rzeczywistości życia gromadnego.

Rekapitulując tę część rozważań można przyjąć, że jakościowa orientacja metodologiczna odpowiada specyfice potrzeb poznawczych obszaru pracy społecznej w jego indywidualnym wymiarze. Trudno bowiem z dystansu poznawać sytuację życiową człowieka, zrozumieć jego uczucia, rozpoznać wartości, które kierują jego działaniem, odkryć jego przekonania, postawy czy preferencje życiowe. Bliskość i bezpośredniość daje szansę poznania sił ludzkich, jakimi konkretny człowiek dysponuje, ułatwia odszukanie czynników, które w danym przypadku pobudzą potencjał do twórczości. Cecha ta łączy praktykę pracy społecznej z przedstawianą orientacją metodologiczną wpisującą się w przestrzeń owej pracy. Jej celem jest bowiem przetwarzanie rzeczywistości życia codziennego z wykorzystaniem sił ludzkich tkwiących w poznawanym i równocześnie przetwarzanym środowisku.

C. Podejście zintegrowane (etapowe badanie-działanie). Orientacja trzeciej drogi

Integrowanie orientacji metodologicznych było przedmiotem namysłu i inspiracją dla praktyki badań naukowych wiele lat temu. Zgłaszane w tym zakresie postulaty znajdują obecnie swe urzeczywistnienie w licznych realizowanych i zrealizowanych projektach badawczych prowadzonych w obszarach nauk społecznych oraz humanistycznych (por.: Flick 2010, s. 30–34; Silverman 2007, s. 62 i nn.; Kruger 2007, s. 185–186; Rubacha 2008, s. 21–22 oraz Rychliński 2001, s. 50 i Radlińska 1935, s. 73 i nn.). Idea łączenia badań ilościowych i jakościowych znana była już w latach dwudziestych XX wieku. Jednak jej początków należy dopatrywać się dużo wcześniej, w filozoficznej refleksji o naturze poznania. Sięgając do źródeł epistemologicznych rozważań o możliwościach i granicach

ludzkiego poznania, warto odwołać się do twórczości Franciszka Bacona (Tatarkiewicz 2009, t. 2, s. 25–29). Autor ten już na przełomie XVI/XVII wieku zwracał uwagę na niedoskonałość władzy umysłu, która w procesie poznania musi być wspomagana władzą rozumu. Jak zauważa Władysław Tatarkiewicz, naukowy program Bacona nie odznaczał się całkowitą innowacyjnością. Był raczej kompromisem między tzw. nową i starą (meta)fizyką arystotelesowską. W tym ujęciu nauka może wybierać między dwiema drogami. Pierwsza dochodzi do najogólniejszych twierdzeń bezpośrednio od danych zmysłowych. Na tej podstawie dedukuje dalsze twierdzenia, co zdaniem autora jest nieprawidłowe. Wiąże się bowiem z antycypacją faktów, nie zaś z ich interpretacją. Druga z wskazanych dróg stopniowo uogólnia dane zmysłowe. W ocenie Bacona jest to prawidłowa droga, ponieważ na jej podstawie generuje się twierdzenia średniej ogólności. Są one, jego zdaniem, najbardziej płodne i zarazem wartościowe. W konkluzji autor stwierdza, że indukcja jest metodą właściwą dla nauki. Opowiadał się jednak za równomiernym korzystaniem z nauce zarówno z rozumu, jak i zmysłów. Operatory te są równie użyteczne w nauce indukcyjnej. Osobno, żaden z nich nie gwarantuje pewności wiedzy, która ma oddawać wiernie prawdę o naturze rzeczy (por.: Tatarkiewicz 2009, t. 2, s. 26–27).

Trudno o bardziej kompromisowe rozwiązanie od prezentowanego przez Franciszka Bacona, który – proponując nową fizykę – nie neguje metafizyki. Autor ten, nie odmawiając znaczenia poznaniu zmysłowemu, zwraca uwagę na rozum, będący wsparciem dla poznającego. Filozof ten uchodzi za inspiratora indukcyjnego poznania (to on przedstawił założenia teorii indukcyjnej) oraz twórcę koncepcji podziału metodologii na destrukcyjną (ujawnienie i usunięcie źródeł błędów wynikających ze złudzeń umysłu) i konstrukcyjną (wskazanie pozytywnych środków zdobywania doświadczenia w drodze eksperymentu i indykcji). Jednak pamiętać należy, że proponując fizykę nie odrzucał metafizyki. Zmysły zaś traktował jako operator równie ważny w procesie poznawania świata jak rozum. Oba operatory, w jego przekonaniu, musiały się bowiem uzupełniać, ponieważ w separacji ograniczały możliwość ludzkiego poznania (Tatarkiewicz 2009, t. 2, s. 26 i nn.).

Przykładem współczesnego zastosowania zintegrowanego podejścia w badaniach są nauki o wychowaniu. Na tym gruncie dochodzi do porozumienia zwolenników orientacji ilościowej i jakościowej. Dostrzega to Heinz-Herman Kruger, który podkreśla, że kontrowersje wokół łączenia dwóch odmiennych orientacji metodologicznych ustąpiły miejsca poszukiwaniom wspólnej płaszczyzny porozumienia (patrz: Kruger 2007, s. 185; Silverman 2007, s. 62–64). Na dowód przywołuje on liczne projekty badawcze świadczące o porozumieniu i użyteczności integrowania obu paradygmatów w ramach jednej eksploracji (patrz: Kruger 2007, s. 185).

Na polskim gruncie pedagogicznym propozycję badań zintegrowanych – ilościowo-jakościowych – zgłosił już w 1989 roku Stanisław Palka (1989, s. 12.

i nn.)[38]. Dla podejścia takiego znalazł on stosowne uzasadnienie. Odnosząc się do przestrzeni pedagogiki zalicza tu trzy zasadnicze argumenty:

1. Jakościowe i ilościowe sposoby realizacji projektów badawczych są zarówno równoprawne, jak i niezbędne.

2. Poznanie pedagogiczne ma służyć jednakowo popisowi i wyjaśnieniu określonych faktów, zjawisk lub procesów, a także ich zrozumieniu i interpretacji.

3. Tak w poznaniu badawczym, jak i potocznym orientacja ilościowa pozostaje w ścisłym związku z orientacją jakościową i jako takie są one nierozerwalne (por.: Palka 2006, s. 61–64).

Cytowany autor dodaje, że badania eklektyczne są już uznanym i akceptowanym sposobem łączenia badań empirycznych ilościowych i badań empirycznych jakościowych. Ich szczególnym wyrazem jest tzw. triangulacja (patrz: Palka 2006, s. 64–65; por.: Konarzewski 2000). Podobne stanowisko dotyczące powszechności komplementaryzmu paradygmatycznego w badaniach pedagogicznych zgłasza Krystyna Ablewicz. Autorka ta wykazuje ową powszechność na przykładzie bogatej literatury przedmiotu, która odwołuje się do idei łączenia wielu paradygmatów w procesie poznania (szerzej patrz: Ablewicz 2005, s. 109).

Wielość paradygmatów mieszczących się w tradycji badań prowadzonych w obszarze nauk społecznych i humanistycznych oraz ich podstawy filozoficzne, teoretyczne, istotę prezentuje Dariusz Kubinowski. Przedstawia on w szczególności cechy pięciu wskazanych paradygmatów:

– paradygmatu pozytywistycznego;
– paradygmatu postpozytywistycznego;
– paradygmatu teorii krytycznej;
– paradygmatu konstruktywistycznego;
– paradygmatu partycypacyjnego (por.: Kubinowski 2010, s. 38–41).

Przywołany autor zwraca uwagę na konieczność prowadzenia konstruktywnego dialogu międzyparadygmatycznego, szczególnie w kontekście dyscyplinaryzacji pedagogiki i wzrostu jej znaczenia wśród nauk o człowieku. Nie ukrywa przy tym, że trudności związane z antagonizmem charakterystycznym dla zwolenników orientacji pozytywistycznej i humanistycznej są ogromną przeszkodą w dialogu. Ostatecznie opowiada się jednoznacznie za kompromisem i dialogiem. Odrzucając wojnę paradygmatyczną humanistów i pozytywistów, dostrzega istniejące trudności w urzeczywistnieniu porozumienia. Zaznacza jednak, że jest ono konieczne dla rozwoju. Dla praktyki eksploracyjnej postuluje zaś jasność w określaniu wybranego paradygmatu. Ważne jest jego zdaniem, by badacz z konsekwencją założeń paradygmatycznych prowadził postępowanie badawcze. To umożliwi w efekcie racjonalną ewaluację. Jako fundamentalne wskazuje: zasadę szacunku dla odmienności

[38] Pamiętać przy tym warto, że w tradycji badań pedagogicznych integracja metodologiczna na poziomie metodycznym była naturalnym komponentem projektów eksploracyjnych podejmowanych już na początku XX wieku. Patrz: Radlińska 1935, 1937.

metodologicznych oraz zasadę jedności wewnątrzparadygmatycznej. Ta ostatnia implikuje wybór i zastosowanie odpowiednich metod badawczych, adekwatnie do wybranego przedmiotu badań (Kubinowski 2010, s. 44).

Krzysztof Rubacha to kolejny polski znawca przedmiotu, który również dostrzega możliwość łączenia badań ilościowych i jakościowych. Wskazuje on następujące tego sposoby:

– badanie jakościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania ilościowego,
– badania ilościowe mogą być wykorzystywane po wykonaniu badań jakościowych w celu sprawdzenia, czy prawidłowości wykryte w konkretnym terenie, rozciągają się na szersze populacje,
– badanie ilościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania jakościowego,
– badanie ilościowe i jakościowe może wystąpić w jednym projekcie, jeśli jego cele wiążą się w jakimś zakresie z wyjaśnieniem nomotetycznym, a w innym z wyjaśnieniem idiograficznym (Rubacha 2008, s. 21–22).

Cytowany autor w ostatnim z przytoczonych punktów zdaje się sugerować konieczność rozróżnienia tego, co ma odmienne podstawy ontologiczne, epistemologiczne, etyczne, antropologiczne oraz metodologiczne. Niezależnie od intencji i słuszności interpretacyjnej, można przyjąć, że etapowość poznania w uzasadnionych sytuacjach podnosi jego jakość i dokładność. Odbywa się to drogą małych kroków i pozwala badaczowi sukcesywnie odkrywać interesujące go fakty, zdarzenia czy procesy. Na każdym stopniu ścieżki poznania może on korzystać z różnorodnych sposobów dochodzenia do wiedzy o badanej rzeczywistości. Stosowana metodologia zależy od istniejących w danej sytuacji potrzeb. Raz może to być droga wyznaczona tradycją pozytywistyczną zaczerpniętą z nauk przyrodniczych. Innym razem będzie to odniesienie do humanistycznych wyznaczników poznania rzeczywistości życia ludzkiego. Ważne zdaje się tu przede wszystkim, by zachować zasadę jedności i spójności wewnętrznej na odpowiednim etapie eksploracji. Obrazowo można to przedstawić w odniesieniu do schodów, po których badacz wznosi się lub schodzi. Musi uważać, by nie stawać równocześnie tą samą nogą na dwu różnych stopniach. W przeciwnym razie niemal pewny jest upadek, który może skończyć się niepowodzeniem określonego przedsięwzięcia. Tu wraca wspomnienie o ogniu i wodzie, które są potrzebne człowiekowi do życia. Jednak nie można ich łączyć, ponieważ ogień zgaśnie lub woda wyparuje, człowiek zaś pozostanie bez środków, które są mu niezbędne w życiu codziennym.

Określając podejście zintegrowane[39] mianem orientacji trzeciej drogi, należy wspomnieć o socliberalizmie. Jest to konieczne z uwagi na ryzyko łączenia różnych sfer rzeczywistości, co niewątpliwie grozi zbędnymi napięciami poznawczymi. Określenie trzeciej drogi zostało wykorzystane przez polityków społecznych w nawiązaniu do jednego z modeli polityki społecznej. Chodzi tu w szczególności o model socliberalny, którego idee zapoczątkowały reformy wprowadzone

[39] Mam tu na myśli integrację łączącą orientację ilościową i jakościową w ramach jednego procesu badawczego, ale na różnych jego etapach. Integracja dotyczy wszelkich warstw i poziomów paradygmatycznych, włącznie z metodyką postępowania badawczego w rozumieniu proceduralnym.

w Niemczech przez kanclerza Otto von Bismarcka[40]. Pojęcie trzeciej drogi stosuje również w socjologii Anthony Giddens. Z socjologicznej perspektywy rozważa on problemy polityczne powiązane ze sposobami sprawowania władzy (patrz szerzej: Giddens 1999; 2004, s. 461 i nn.).

Na gruncie pedagogicznym Tadeusz Pilch, podejmując analizę ilościowego podejścia w badaniach naukowych, proponuje określenie trzecia droga dla trzeciego ze sposobów dochodzenia do wiedzy. Przy okazji zwraca uwagę, że w tradycji gnoseologicznej wyróżnia się trzy takie drogi: przez rozum, przez zmysły oraz przez… uczucia (patrz: Pilch 2010, s. 63–64). Autor ten dodaje, że:

> Ten ostatni sposób gromadzenia wiedzy nie ma swej nazwy. Można by go nazwać trzecią drogą, staje się bowiem coraz powszechniejszym sposobem kontaktu z rzeczywistością społeczną. Świadomie użyłem określenia „sposobem kontaktu z rzeczywistością", a nie „sposobem badań rzeczywistości", gdyż w tych procedurach, które składają się na ów model badań, bardziej podkreśla się kontakt, obecność, współdziałanie niż sztukę poznawania i gromadzenia wiedzy (Pilch 2010, s. 63–64).

Przyjęte przez autora cytowanego fragmentu rozumienie trzeciej drogi odbiega od koncepcji prezentowanej w moim ujęciu[41]. Stąd, dla uniknięcia mogących powstać niejasności, konieczne jest jednoznaczne wyjaśnienie tego zagadnienia. Orientację trzeciej drogi postrzegam, jako podejście metodologiczne integrujące różnorodne orientacje badawcze oraz rozszerzające tradycyjny zakres operatorów poznania, które tradycyjnie ogranicza się do rozumu i zmysłów. W wymiarze epistemologicznym odwołuję się zarówno do rozumu oraz zmysłów, jak i emocji (uczuć, które towarzyszą badaczowi w procesie poznania). W warstwie tej nawiązuję także do odpowiednich podstaw teoretycznych. W szczególności mam tu na myśli teorie działania społecznego, teorie aktywizacji sił ludzkich, teorie ugruntowane oraz konstruktywizm[42]. Z kolei

---

[40] Szeroki wykład poświęcony wspomnianym reformom oraz orientacji trzeciej drogi w polityce społecznej prowadzi T. Pszczółkowski. Nawiązuje do pierwszych liberałów zza katedry i kontynuatorów socliberalnej koncepcji państwa. Patrz: Pszczółkowski 1990. Por.: Czapliński, Galos, Korta 1981; Thieme 1995; Skarzyński 1994; 1995; Zagóra-Jonszta 1999; Kalina Prysznic 2007; Internet 11.

[41] Odrębność tę sygnalizowałem wcześniej, ale w tym miejscu staram się rozbudować uzasadnienie, stąd powrót do zagadnienia jest świadomy, celowy i planowy.

[42] Teorie ugruntowane wraz z konstruktywizmem szerzej komentuje K. Charmaz (2009) (patrz także: Glaser, Strauss 2009). Stanowią one jeden z filarów proponowanej tu trzeciej drogi, jednak nie jedyny. W literaturze przedmiotu łączy się je zazwyczaj z jakościowym podejściem do badań naukowych. Szczególnie dotyczy to teorii ugruntowanych (por.: Babbie 2004, s. 318 i nn.). Specyfika tego podejścia w kontekście konstruktywistycznej/rekonstruktywistycznej aktywności badacza na polu budowania teorii uprawomocnia w tym miejscu do szerszego ujęcia tego nurtu. Sami bowiem autorzy dzieła *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* nie odżegnują się bowiem od ilościowych danych w procesie budowania teorii ugruntowanych. Wskazują wręcz, że do weryfikacji i generowania teorii użyteczne są zarówno dane pozyskane z badań jakościowych, jak również z badań ilościowych (patrz: Glaser, Strauss 2009, s. 18–19). Nawiązanie do dorobku ilościowego skłania do refleksji przy jednoznacznym zaliczaniu tej koncepcji do jakościowych. Stanowi ona niewątpliwie podstawę teoretyczną i metodologiczną dla jakościowej orientacji, ale nie wydaje się, by można było ograniczać ją wyłącznie do tego nurtu metodologicznego. Uzasadnia ona bowiem dość jednoznacznie koncepcję wykorzystania dorobku obu podejść badawczych: pozytywizmu i humanizmu.

w sferze metodycznej przedstawiana koncepcja jest związna z wykorzystaniem na poszczególnych etapach procesu poznawczego zróżnicowanych podejść badawczych, włącznie z określonymi metodami poznania typowymi dla orientacji stosowanej w danym momencie procesu poznawczego. Trzecią drogę traktuję więc jako sposób poznawania rzeczywistości poprzez integrację wszelkich dostępnych podmiotowi poznającemu operatorów poznania oraz wygenerowanych w naukach orientacji badawczych. Włączam do tego ostatniego komponentu warstwę metodyczną wywodzoną zarówno z podejść ilościowych, jak i jakościowych. Zachowuję jednak zasadę etapowego podejścia do eksploracji, szczególnie w zakresie przenikania się z jednej strony metod wyrobionych w orientacji ilościowej, z drugiej zaś w jakościowym podejściu do poznania naukowego. Trzecią drogę w metodologii nauk traktuję równocześnie jako podejście ściśle związane z kontaktem badacza z poznawaną rzeczywistością. Jest to naturalna konsekwencja poznania spraw ludzkich i środowiska życia człowieka, które jest ściśle zorientowane na działanie przetwarzające rzeczywistość.

Przedstawiona propozycja nawiązuje więc zarówno do poznania rozumowego, jak i zmysłowego. Łączy w sobie również poznanie poprzez emocje. Jest to zatem poznanie zaangażowane uczuciowo. Sprawia ono, że badacz nie tylko jest inteligentnym i rozumiejącym obserwatorem faktów, zdarzeń czy procesów zachodzących w danej rzeczywistości. Jako podmiot inteligentny emocjonalnie (patrz: Goleman 2007) uczestniczy w działaniach praktycznych. Jest zatem podmiotem poznającym, rozumiejącym, interpretującym, wyjaśniającym, opisującym, a także współtworzącym i współprzetwarzającym poznawaną rzeczywistość. W centrum zainteresowania działającego badacza znajduje się człowiek i środowisko jego życia. Interesujące go zagadnienia mikroświata codzienności ludzkiej egzystencji odnosi do szerszej rzeczywistości stosunków społecznych, kulturowych, gospodarczych, politycznych, demograficznych, etnicznych, uwarunkowań historycznych itp. Wysiłki związane z poznaniem są efektem rozwiniętej sfery wolicjonalnej. W niej wykreowane zostały postawy i pragnienia wyzwalające aktywność działającego badacza. Stymulują go do wykorzystania posiadanego potencjału sił w toku twórczości przekształcającej warunki życia i rozwoju ludzkiego. Tak rozumiana twórczość ma służyć aktywizacji i włączaniu w proces współprzebudowy środowiskowej sił osób żyjących w badanej rzeczywistości. Podejście takie jest bliskie koncepcji *action research* oraz *participatory action research*, które w opracowaniach przybliżanych polskojęzycznemu czytelnikowi funkcjonują jako „badanie w działaniu", „badanie i działanie" lub „badania przez/poprzez działanie"[43].

[43] Na podstawie koncepcji *action research* zainicjowanej przez Kurta Tsadka Lewina w 1946 roku rozwinęły się liczne szkoły i nurty badań uczestniczących i przetwarzających poznawaną rzeczywistość. Ich liczne odmiany prezentują autorzy polscy i zagraniczni w odpowiedniej literaturze przedmiotu. Szerzej patrz: Smolińska Theiss 1988; 2012, s. 13–22; Bauman 2001, s. 307 i nn.; Czerepaniak-Walczak 2010, s. 319 i nn.; Kruger 2007, s. 148 i nn.; Babbie 2004, s. 323 i nn.; Marynowicz-Hetka 2006, s. 186 i nn.; McNiff 1995, s. 2 i nn.; Winter, Munn-Giddings 2001, s. 7 i nn.; Carr, Kemmis 1986, s. 11 i inni.

Koncepcja badania przeplatającego się z działaniem jest w większości opracowań polskich i zagranicznych autorów zaliczana do grupy badań jakościowych. Można zauważyć jednak, że niektórzy z autorów omawiając metody badań traktują *action research* jako odrębną kategorię poddaną analizie. Dokonują tego niezależnie od rozważań poświęconych problematyce badań jakościowych. Czyni tak między innymi Heinz-Herman Kruger, który zauważa, że tzw. badania w działaniu były pośrednim etapem rozwoju humanistycznej hermeneutyki orientującej ten paradygmat w stronę jakościowych badań pedagogicznych. Autor dodaje, że badania w działaniu zadecydowały o kierunku dyskusji metodologicznej w naukach o wychowaniu lat siedemdziesiątych minionego stulecia. Wyjaśnia również, że istotą tej koncepcji jest ingerencja w praktykę pedagogiczną już na etapie prowadzenia badań, nie zaś po ich zakończeniu (por.: Kruger 2007, s. 148).

Konieczna jest przy tym uwaga ogólniejsza. Autor podejmuje próbę prezentacji idei, historii i podstawowych założeń badania w działaniu, odnosząc się do metod badań stosowanych w naukach pedagogicznych. Stąd akcentuje ingerencję w praktykę pedagogiczną. Źródłem tego podejścia w pierwotnej wersji metodologicznej jest koncepcja *action research* Kurta Lewina. Ten reprezentant szkoły socjopsychologicznejw 1946 roku zaprezentował swą koncepcję badawczą. Poznanie wiązał ściśle z działaniem i towarzyszącą temu ingerencją w procesy życia i funkcjonowania społecznego. Zakładanym celem było z jednej strony badanie, z drugiej zaś – działanie inicjujące zmiany w zachowaniach badanych osób i grup społecznych (por.: Lewin 1946, s. 34–46; Internet 12).

W polskiej literaturze zagadnienie badania w/przez/poprzez/i działania podejmowane jest przez coraz większą grupę specjalistów. Jedną z reprezentantek pedagogiki jest Maria Czerepaniak-Walczak, która zauważa, że strategia ta może być porównywana do „nigdy-nie-kończącej-się-historii" (Czerepaniak-Walczak 2010, s. 321). Autorka wyjaśnia, że efekty poznania oraz działania są na bieżąco dostrzegane i oceniane. W szerszym kontekście są one konfrontowane z ogólnymi procesami i strukturami praktyki edukacyjnej oraz społecznej. Konstatuje ona, że procedura odnajdywania mechanizmów regulujących zasady funkcjonowania osób i grup może być postrzegana jako proces uczenia się poprzez doświadczenie. Autorka dodaje, że badanie w działaniu jest organizacyjną formą badań, które pomagają w zmianie pola praktyki. Sam zaś praktyk występuje w roli zarówno badacza, jak i organizatora zmiany (por.: Czerepaniak-Walczak 2010, s. 321).

Cytowana autorka wyraźnie wychodzi poza krąg szkolny i powraca niejako do szerszej formuły zastosowań *action research* w praktyce działalności społecznej. Dostrzega również wyraźne umocowanie tego podejścia w filozoficznej i metodologicznej refleksji. Podkreśla, że prezentowana koncepcja badawcza współistnieje z klasycznymi drogami poznania, nie stanowiąc dla nich zastępstwa. Dla uniknięcia możliwych nieporozumień, które pojawiały się w dyskursie o roli teorii w kontekście badań jakościowych, warto przywołać tu stanowisko takich autorów jak Stephen Kemmis czy Wilfried Carr. Zwracają oni uwagę,

że dla badacza-działacza teoria może być ubocznym efektem podejmowanej aktywności w polu poznania. Głównym jednak celem jest tu poprawa rzeczywistości, rozwój czystej teorii pozostaje zaś na drugim planie (patrz: Carr, Kemmis 1986, s. 28; por.: Winter, Munn-Giddings 2001, s. 33). Nie oznacza to jednak, że podejście takie jest pozbawione swego uzasadnienia w płaszczyźnie refleksji teoretycznej i filozoficznej. Przeciwnie, ma ono swój rodowód zarówno epistemologiczny (w tym metodologiczny), jak i teoretyczny (por.: Czerepaniak-Walczak 2010, s. 322).

Można zastanawiać się natomiast nad przyjętym i rozpowszechnionym sposobem tłumaczenia na język polski terminu *action research*. Chodzi tu głównie o połączenie dwóch wyrazów: badanie oraz działanie, których translacja z języka angielskiego nie budzi żadnych wątpliwości. Stosowany zaś spójnik typu „i", „poprzez", „przez" czy „w" może skłaniać do refleksji. Zdaje się, że korzystną formą byłoby zastosowanie w języku polskim łącznika w postaci myślnika lub pozostawienie dosłowne tego zwrotu w jego oryginalnej wersji. Byłoby to wtedy „badanie działanie" lub „badanie-działanie"[44]. Spójnik może sugerować nadrzędność lub pierwszoplanowość któregoś z członów tego określenia. Nie wydaje się jednak, by zamiarem Kurta Lewina lub jego następców było wynoszenie któregoś z elementów procesu ponad inny. Już sam zwrot *action research* w sposób jednoznaczny ukazuje, że działanie podlega badaniu. W konsekwencji, badanie rozumiane jako działanie twórcze wyzwala proces zmiany. Ta zaś w dalszej fazie podlega ewaluacji i inicjuje kolejny cykl działań inspirowanych wynikami badania poprzedniej sekwencji działań[45].

Niezależnie od napięć poznawczych, związanych z terminologią i tłumaczeniem na język polski pojęcia *action research*, zagadnieniem ważnym merytorycznie, na które zwraca uwagę Maria Czerepaniak-Walczak jest edukacyjny wymiar badania w działaniu. Wiążąc tę koncepcję z uczeniem się przez doświadczenie nawiązuje ona do ujęcia, które w pedagogice społecznej rozwija Ewa Marynowicz-Hetka (2006, s. 183 i nn.). Autorka ta podkreśla, że występują trzy funkcje badań w polu działania społecznego. Układa to w triadzie badanie-działanie-kształcenie. Wyróżnia trzy zasadnicze funkcje tej orientacji:

---

[44] Pierwszoplanowy akcent stawiany na badanie wynikał z pewnego nawyku wyrobionego pod wpływem lektury polskojęzycznych tekstów poświęconych problematyce *action research*. Drugim powodem było rzeczywiste koncentrowanie uwagi na procesie poznawczym, który w trakcie prowadzonych przeze mnie zagranicznych badań terenowych pełnił dominującą rolę. Był nadrzędny względem wymiaru działaniowo-twórczego, choć praktyka i zaangażowanie w służbę społeczną, a szczególnie w pracę społeczną było istotnym komponentem moich przedsięwzięć projektowych zarówno w Anglii, jak i w Niemczech, w Czeskiej Republice oraz w Stanach Zjednoczonych.

[45] W prowadzonym tu rozważaniu oraz w całym projekcie realizowanym w latach 2000–2008 stosowałem określenie *action research* w polskim przekładzie jako „badanie-działanie". W tej części rozważań pojawiają się określenia adekwatne do przywołanych stanowisk określonych autorów. Chodzi w szczególności o tych reprezentantów polskiej nauki, którzy w języku polskim wypowiadali się na temat *action research*. Jednakże w kontekście całości rozważań obowiązuje określenie „badanie-działanie". Pozostaje to w zgodzie z koncepcją tłumaczenia tego pojęcia przyjętą i podtrzymywaną w trakcie realizacji badań w Polsce, a także w innych krajach.

– poznawczą (diagnostyczną);
– sprawczą;
– kształtującą (edukacyjną) (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 191).

Każda ze wskazanych funkcji spełnia określone zadanie. Poznawcza prowadzi do analizy deskrypcyjno-wyjaśniającej. Umożliwia zdobycie pogłębionej wiedzy o eksplorowanej rzeczywistości. Sprawcza odnosi się do analizy badanej przestrzeni w kontekście zachodzących tam procesów, mechanizmów, wzajemnych relacji, zarówno między podmiotami, jak i przedmiotami badanego środowiska. Kształtująca umożliwia podkreślenie jej roli w eksploracji pola praktyki oraz wykazanie siły związków zachodzących między działaniem, badaniem i kształceniem (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 191 i nn.).

Cytowana autorka zwraca ponadto uwagę, że wzajemne przenikanie się procesów badania, działania i kształcenia w toku prowadzonego poznania jest warunkowane specyfiką społeczno-pedagogicznej perspektywy, która wyznacza pedagogowi społecznemu drogę postępowania eksploracyjnego (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 191–192). Nawiązuje przy tym do perspektywy dyscypliny zakreślonej przez Helenę Radlińską. I w tym miejscu przywołać można ideę integrowania badań z działaniem, którą prof. Radlińska urzeczywistniała w ramach podejmowanych projektów w latach 1934–1935 (patrz: Radlińska 1935, 1937 (red.), 1961).

Heinz-Herman Kruger wskazuje cechy charakterystyczne opisywanego tu badania w działaniu, które przenosi na grunt pedagogiczny. Jego zdaniem, spośród innych podejść badawczych koncepcję tę wyróżnia:
– otwartość przyjętych celów oraz form realizacji projektów badawczych;
– równoprawność w zakresie współpracy praktyków oraz teoretyków;
– kompleksowy i dynamiczny charakter;
– cel, który zakłada zmianę i doskonalenie praktyki pedagogicznej już w fazie realizacji projektu;
– utrudnienia w komunikacji pomiędzy teoretykami i praktykami;
– problemy związane z przestrzeganiem zasady anonimowości badanych osób;
– utrudnienia warunkowane silnym wpływem grup zewnętrznych, które oddziałują na badane i zarazem przetwarzane środowisko;
– trudności związane z koniecznym nakładem czasu oraz psychicznym przeciążeniem tak badaczy, jak i praktyków zaangażowanych w prowadzone badanie (por.: Kruger 2007, s. 151–154; patrz także: Bauman 2001, s. 316–317).

Przykład ten, jakże daleki kulturowo i społecznie od warunków polskich, pokazuje niedoskonałość adaptacji tego podejścia na grunt pedagogiczny w warunkach niemieckich (por.: Radlińska 1935). Bardziej ogólną koncepcję prezentującą właściwości badania w działaniu przedstawia Maria Czerepaniak-Walczak. Proponuje ona następujący katalog:

– badanie w działaniu jest sytuacyjne – dotyczy diagnozowania problemu w specyficznym kontekście i usiłuje rozwiązać go w tym właśnie kontekście;

– jest zwykle (choć niekoniecznie) działaniem zbiorowym – zespół badaczy i praktyków (nierzadko te same osoby są zarówno badaczami, jak i praktykami) pracuje razem nad projektem. Należy podkreślić, że zespół ten wyłania się stopniowo, w miarę poszerzania pola problemowego w aspekcie badawczym i praktycznym;
– jest szczególnym typem uczestnictwa – członkowie zespołu sami biorą udział bezpośredni lub pośredni w wykonywaniu badań;
– jest samooceniające (*self-evaluative*) – modyfikacje są bezustannie oceniane w dziejących się sytuacjach, a celem jest przecież doskonalenie praktyki (Czerepaniak-Walczak 2010, s. 324).

Koncepcję *action research* w ujęciu Kurta Lewina charakteryzuje zarówno sekwencyjność, jak i cykliczność powtarzających się działań i towarzyszących im badań, które prowadzą do kolejnych działań. Twórca tej koncepcji określił ją jako cykliczną spiralę, w ramach której działaniu towarzyszy badanie, a badaniu kolejne działanie (patrz: Bauman 2001, s. 311–312). Proces ten może trwać w zasadzie nieustannie. Zmieniana rzeczywistość będzie bowiem ujawniała kolejne potrzeby działania. Działanie zaś będzie podlegało ponownemu badaniu, co w konsekwencji wyzwoli kolejne sekwencje działań. Ich celem jest zmiana rzeczywistości, która obejmuje trzy stopnie. Odnosi się do pierwotnych założeń Kurta Lewina, który wskazuje tu rozmrażanie, zmienianie oraz zamrażanie jako składowe procesu wpisującego się w cykl spirali (por.: Lewin 1946, s. 34 i nn.)[46]. Rozmrażaniu towarzyszy odczucie istniejącego problemu, co w konsekwencji wyzwala potrzebę działania orientowanego na zmianę. Jest to swoista faza uświadomienia określonego problemu, który implikuje aktywność zmierzającą do poprawy stanu faktycznego. Na etapie zmiany wprowadzane są czynniki determinujące przeobrażenia określonej rzeczywistości. Towarzyszy temu diagnoza osiągniętych rezultatów. Ostatnim z wymienionych elementów sekwencji jest zamrażanie, które polega na ocenie określonych efektów i utrwalaniu właściwych zmian poprzez czynniki wzmacniające uzyskane dodatnie rezultaty działania.

Jednym z licznych kontynuatorów koncepcji *action research*, który rozwinął cykliczną spiralę Kurta Lewina jest Stephen Kemmis[47]. Autor ten proponuje ośmiofazową spiralę autorefleksyjnego cyklu, która w swej istocie osadza się w podstawowej koncepcji z 1946 roku. W cykl tej spirali wpisuje następujące fazy:

1. Ujawnienie i odczucie istniejącego problemu.
2. Rozpoznanie szczegółowe sytuacji na tle faktycznych problemów, szerszego tła rzeczywistości zastanej oraz odczuć i opinii osób doświadczających w bezpośrednim życiu określonych dysfunkcji.
3. Planowanie zmian w ramach konceptualizacji projektu.
4. Wdrażanie założeń projektowych w życie (działanie) i obserwacja zmian dokonujących się pod wpływem wprowadzonych czynników (badanie).

[46] Autor ujmuje to w tekście dostępnym na stronach www. Patrz: Internet 13.

[47] Innymi przedstawicielami tego nurtu badań są Heinz Moser, Jean McNiff, Jack Whitehead, Richard Winter, Carol Munn-Giddings i inni. Ich dokonania prezentuję w publikacji zamieszczonej na łamach czasopisma „Pedagogika Społeczna". Patrz: Żukiewicz 2011, s. 35–59.

5. Refleksja dotycząca wygenerowanych zmian w przetwarzanej rzeczywistości, której towarzyszy niekiedy pogłębiona wtórna analiza problemu.

6. Powtórne planowanie działań projektowych pod wpływem osiągniętych rezultatów. Na tym etapie rozpoczyna się kolejny cykl projektu.

7. Integracja wiedzy pozyskanej w toku badania z osiągnięciami nauki.

8. Metarefleksja obejmująca przedmiot badań (por.: Kemmis 1983; Internet 14).

Każda z proponowanych faz zdaje się być uszczegółowieniem propozycji Kurta Lewina. Ich zadaniem jest pomoc w rozwoju zarówno poznawanej rzeczywistości i działającego badacza. Autorefleksyjność prowadzi go do samorozwoju, co sprawia, że staje się użytecznym twórcą i inicjatorem zmiany środowiskowej. Mowa tu zarówno o indywidualnym, jak i zbiorowym badaczu działającym w przestrzeni praktyki służby zorientowanej na rozwiązania określonych problemów życia codziennego jednostek, grup ludzkich i całych społeczności.

Poszukując podejścia badawczego właściwego dla obszaru pracy społecznej, można wrócić do tradycji badań społeczno-pedagogicznych prowadzonych w okresie dwudziestolecia międzywojennego przez Helenę Radlińską i jej zespoły (Radlińska 1935, 1937 (red.), 1961, 1964). Ich przykłady są inspirujące. W wymiarze epistemologicznym i teoretycznym nawiązywały do refleksji filozoficznej (pozytywizmu społecznego i humanizmu) oraz teorii orientowanych w przestrzeni działalności społecznej (w tym: służby społecznej, pracy społecznej, aktywizacji sił ludzkich itp.). W warstwie metodologicznej były one bardzo zbieżne z późniejszą koncepcją Kurta Lewina – *action research*. Jednakże bardziej wyraźnie akcentowały symbiozę poznania indukcyjnego i dedukcyjnego. Włączały w to również sferę uczuciową badającego, który nie tylko postrzegał i rozumiał sytuację życiową człowieka, lecz także poprzez współprzeżywanie jednoczył się emocjonalnie i duchowo z podmiotem badanym. Badacz wykorzystywał przy tym posiadane pokłady inteligencji emocjonalnej i wrażliwości społecznej.

Zintegrowanie zmysłów, rozumu i emocji (uczuć) w poznawaniu, które służy działalności społecznej zdaje się konieczne ze względu na wyjątkowość obszaru, podmiotu i przedmiotu, typowych dla projektu eksploracyjnego. W szczególności można tu mówić o specyfice przestrzeni rzeczywistości, w której działanie przenikające się z badaniem ma być lub jest podejmowane. Wynika to również ze złożoności natury ludzkiej. Człowiek jest bowiem centralnym podmiotem zarówno poznania, jak i współdziałania podejmowanego w toku pracy społecznej. Posługuje się on w życiu codziennym wszelkimi operatorami poznania i działania. Nie są to wyłącznie zmysły i rozum. Zalicza się tu również emocje. Stąd każdy z dostępnych operatorów poznania zasługuje na uznanie oraz zastosowanie w toku eksploracji i praktyki pracy społecznej. Analogicznie sprawa ta dotyczy również badacza aspirującego do pełnego poznania i zrozumienia świata ludzkiego. Całościowe ujęcie procesu eksploracyjnego jest szczególnie konieczne w kontekście

tworzenia obrazów rzeczywistości (warunków, związków, relacji itp.), które mają służyć praktyce działania w obszarze pracy społecznej. Celem ostatecznym jest tu przetwarzanie owej rzeczywistości i podnoszenie kultury życia codziennego ludzi, rodzin, grup społecznych, społeczności lub całych społeczeństw.

Na konieczność integralności badań prowadzonych w środowiskach życia gromadnego zwracała uwagę Helena Radlińska. Można dostrzec, że autorka ta, mając świadomość walorów i ograniczeń podejścia ilościowego oraz jakościowego, postulowała wzajemne przenikanie się i uzupełnianie obu orientacji metodologicznych. Wyrażała to wprost stwierdzając, że:

> Metoda opisowa nie wystarcza w przedstawianiu np. instytucji, konieczne jest uzupełnienie opisu przez porównanie materiałów statystycznych z różnych lat, przez analizę sposobów działania i uczestnictwa. […] W pedagogice społecznej jest stosowana przede wszystkim analiza jakościowa, kładąca nacisk na pełnię i wartości materiałów, odnoszących się do niewielu porównywalnych przypadków, i poszukująca związków spraw, które się ujawniły w wszechstronnie opracowywanych materiałach. Analiza ilościowa, ukazująca zasięg badanych cech czy zjawisk, wymaga rozległego doświadczenia w ocenie materiałów i wnioskowaniu (Radlińska 1961, s. 376).

Ponadto Helena Radlińska zalecała korzystanie z dorobku innych dyscyplin naukowych, które w polu swego zainteresowania umieszczają człowieka i sprawy z nim związane. W ten sposób rozszerza się perspektywa poznania, która pozwala tworzyć obraz rzeczywistości życia ludzkiego możliwie kompletny, wielowymiarowy. Do podejścia interdyscyplinarnego w badaniach naukowych nawiązuje współcześnie Stanisław Palka. W prowadzonym rozważaniu poświęconym problematyce badań z pogranicza pedagogiki i innych nauk, stwierdza on, że badania interdyscyplinarne polegają na odpowiednim integrowaniu różnorodnych elementów wywodzonych z dwu, a czasem większej liczby dyscyplin nauki. Dokonuje się to bez faworyzacji któregokolwiek z paradygmatów. Chodzi w szczególności o łączne wykorzystanie określonych pojęć, procedur badawczych i stosownych metod. Mogą to być także odpowiednie wyniki badań lub efekty pracy teoriotwórczej, które spożytkowuje się w ramach projektów integrujących odrębne środowiska naukowców wokół wspólnego przedmiotu zainteresowania. Autor przytacza egzemplifikacje badań interdyscyplinarnych ogniskujących różnorodne nauki i teorie wokół takich zagadnień, jak DNA lub badania środowiskowe. Wykorzystuje się przy tym osiągnięcia różnych dziedzin i dyscyplin nauki, nierzadko dość od siebie odległych (por.: Palka 2010, s. 340).

Cytowany autor wyjaśnia również, że odmianą badań interdyscyplinarnych są badania z pogranicza. Tu reprezentanci pokrewnych dyscyplin naukowych podejmują eksplorację w oparciu o ideę kooperatywizmu badawczego. Ich celem jest rozwiązywanie wspólnych problemów badawczych mieszczących się w zbieżnym polu poznawczym (patrz: Palka 2010, s. 341).

Odwołując się do wskazanych w toku powyższego rozważania stanowisk i ustaleń można zaprezentować szczegółową koncepcję poznania pracy społecznej. Podstawowym czynnikiem warunkującym ją jest perspektywa pedagogiki

społecznej i wynikające z tego wszelkie konsekwencje[48]. W szczególności chodzi tu o społeczno-pedagogiczne doświadczenia badawcze Heleny Radlińskiej i jej współbadaczy-współdziałaczy. Obok sytuuję koncepcję *action research* Kurta Lewina i jego kontynuatorów. Mam tu w szczególności na uwadze istotę badania, które służy rozwiązaniom konkretnych i diagnozowanych w świecie życia ludzkiego problemów. Poprzez działanie podejmowane w toku eksploracji działający badacz przyczynia się do współtworzenia warunków sprzyjających poprawie jakości życia i rozwoju osób, rodzin, grup społecznych oraz całych społeczności. Koresponduje to z założeniami badań zakorzenionych w tradycji pedagogiki społecznej, które realizowała Helena Radlińska wraz z uczniami. Trzecią przesłanką konstytuującą przedstawianą koncepcję poznania pracy społecznej jest odniesienie do interdyscyplinarności w badaniach naukowych[49]. I to zagadnienie znajduje swe odniesienie w społeczno-pedagogicznej perspektywie łączenia dorobku różnych nauk celem spożytkowania w procesach przebudowy rzeczywistości życia gromadnego[50].

Proponowana tu koncepcja trzeciej drogi może być roboczo określona mianem poznania twórczego. Odnosi się bowiem do założenia, że poznanie rzeczywistości służy twórczej działalności przekształcającej rzeczywistość życia codziennego w imię ideału. Łączy się tu ideę użyteczności poznania z praktyką działania. Integralność ta jest cechą typową pedagogiki społecznej, będącej nauką szczegółową i zarazem praktyczną. Urzeczywistnia się tu równocześnie koncepcja działania orientowanego na tworzenie warunków stymulujących aktywność, pobudzających wolę i ducha ludzkiego do twórczości będącej czynnikiem przebudowy prowadzącej do zmiany środowiskowej. Przebudowa dokonuje się w drodze wykorzystania odkrytych, wzmocnionych, pomnożonych i zaktywizowanych sił ludzkich, stanowiących centralną kategorię i zarazem główny czynnik sprawczy pracy społecznej. Człowiek jest tu twórcą, który dzięki posiadanym siłom ludzkim współtworzy i przekształca rzeczywistość. Inaczej mówiąc, determinuje przebieg procesów doskonalących warunki życia i rozwoju ludzkiego. Kierunek działań i procesów przebudowy dokonujących się za sprawą sił ludzkich wyznacza ideał. Jest to uniwersalny i zinterioryzowany przez działających współtwórców stan, do którego zmierzają oni w toku podejmowanej aktywności. Ideał prowadzi poznających i zaangażowanych w działanie twórców do kreowania takich warunków

[48] Przestrzeń pracy społecznej mieści się w szerszej strukturze pola pedagogiki społecznej.

[49] Warto przypomnieć, że istota pedagogiki społecznej wiąże się z jej pogranicznym wymiarem (por.: Radlińska 1961, s. 361 i nn.).

[50] Koncepcja poznania obszaru pracy społecznej w jej epistemologicznym wymiarze jest także oparta na moich doświadczeniach wywodzonych z pola praktyki służby społecznej podejmowanej w kraju i zagranicą. Realizując wieloletni projekt łączący badanie z działaniem uczestniczyłem w przetwarzaniu rzeczywistości jako badacz pojedynczy oraz uczestnik badań zespołowych. Jednym z efektów tego zaangażowania było powołanie w Krakowie pierwszego w tym mieście Klubu Integracji Społecznej. W jednostce tej podejmuje się wyspecjalizowane działania w zakresie reintegracji społecznej i zawodowej. Partnerami tych projektów są osoby długotrwale bezrobotne z terenu całej gminy (patrz szeroko: Żukiewicz 2009b).

życia, w których każdy człowiek będzie mógł rozwijać własny potencjał. Dzięki temu potencjałowi będzie mógł, w założeniu, przyczyniać się do dalszego rozwoju własnego i Innych, z którymi pozostaje w relacjach środowiskowych (rodzinnych, sąsiedzkich, zawodowych, rówieśniczych itp.). Poznanie, któremu towarzyszy twórcza aktywność jest więc nieustanną drogą do coraz lepszego jutra. Można, za Heleną Radlińską, porównać zakładaną zmianę do sytuacji, w której dzięki wysiłkowi współtworzenia dzisiaj będzie lepsze od wczoraj, a jutro zbliży człowieka do ideału dobra ludzkiego (por.: Radlińska 1961, s. 24 i nn., 112 i nn., 355).

Wzrost współczynnika scholaryzacji w świecie, rozszerzająca się skala upowszechniania osiągnięć nauki, globalny przepływ informacji, który za pośrednictwem Internetu czy mass-mediów upublicznia wyniki twórczości naukowej to czynniki, które zdają się łączyć przestrzeń aktywności teoretycznej i praktycznej. Tendencja ta sprzyja nawiązywaniu dialogu i współpracy środowisk nauki i praktyki. Coraz częściej praktycy aplikują w życiu zawodowym zdobycze teoretyczne, naukowcy zaś z większą odwagą sięgają po inspiracje w przestrzeń działalności praktycznej. Nauka wychodzi zza katedry, a praktyka w świadomy sposób odwołuje się do stanowisk wypracowanych na gruncie teoretycznym. W koncepcji poznania twórczego zakłada się, że siły tych, którzy namyślają się nad rzeczywistością życia ludzkiego będą (dzięki skróceniu dystansu między nauką i praktyką) łączone z siłami tych, którzy w owej rzeczywistości realizują swe codzienne obowiązki zawodowe (pracownicy służb społecznych) i aspiracje społeczne (wolontariusze, działacze społeczni itp.). Perspektywa ta ściśle łączy się z obszarem pracy społecznej, do którego odnosi się proponowana koncepcja.

W wymiarze epistemologicznym zakłada się, że w procesie poznania rzeczywistości[51] równy udział mają wszelkie dostępne badaczowi operatory. Zalicza się do nich w szczególności rozum, zmysły i emocje (uczucia). Te ostanie uwrażliwiają działającego badacza w nawiązywanych relacjach interpersonalnych. Ułatwiają mu współodczuwać emocjonalne stany towarzyszące osobom zaangażowanym w procesy przetwarzania eksplorowanej rzeczywistości. Są także czynnikiem towarzyszącym poznaniu za pomocą zmysłów i rozumu. Współtworzą strukturę operatorów poznania, rozszerzając zakres jej wrażliwości na elementy świata ludzkiego, których nie obejmują w izolacji sensoryczno-intelektualnej rozum i zmysły. Stanowiąc zintegrowany zespół operatorów, emocje wspierają procesy odnajdywania, rozumienia i angażowania sił zewnętrznych. Chodzi tu o aktywizację ludzi żyjących w poznawanym środowisku do współtworzenia ich codziennej rzeczywistości. Są oni bowiem potencjalnymi partnerami współdziałania na rzecz zmiany. Za sprawą wytworzonej wspólnoty intelektualnej, emocjo-

[51] Chodzi o tę przestrzeń rzeczywistości, w której podejmowana jest twórczość zorientowana na przebudowę warunków życia i rozwoju człowieka celem wzrostu pomyślności i szczęśliwości ludzkiej w teraźniejszości i przyszłości.

nalnej oraz wolicjonalnej, działający badacz ma większą możliwość identyfikacji z przestrzenią środowiska ludzkiego. Może to być użyteczne w uwrażliwianiu Innych na dostrzegane deficyty. Może tym samym pobudzać do tworzenia partnerskich koalicji na rzecz przetwarzania świata, w którym problemy społeczne będą impulsem do twórczości. W założeniu idealnym będzie to alternatywa dla destytucji społecznej, bierności czy wykluczenia osób, rodzin, grup społecznych bądź całych społeczności z życia gromadnego.

W odniesieniu do teoretycznych podstaw proponowanej koncepcji nawiązuje się tu do teorii działalności społecznej, teorii służby społecznej, teorii działania społecznego, teorii pracy społecznej oraz teorii aktywizacji sił ludzkich. Ponadto koncepcję poznania twórczego wiąże się z teoriami ugruntowanymi, teoriami integracji i reintegracji społecznej oraz teoriami konstruktywizmu i rekonstruktywizmu społecznego. W aspekcie odniesień metodologicznych podstawą jest tu założenie, że na różnych etapach poznania wykorzystywane są odpowiednie sposoby służące gromadzeniu materiału empirycznego. Jest on swoistym tworzywem dla budowanego tą drogą obrazu rzeczywistości. Stanowi on *quasi* mapę użyteczną w rękach działającego i poznającego twórcy. Ułatwia ona rozpoznawanie terenu, na którym zachodzą procesy przetwarzania rzeczywistości życia codziennego. Istotna jest jednak zasada zachowania spójności ontologicznej, epistemologicznej, etycznej, antropologicznej oraz w konsekwencji metodologicznej na poszczególnych etapach postępowania eksploracyjnego. Wiąże się to z koniecznością zachowania prawomocności naukowej generowanych obrazów rzeczywistości. Są one bowiem wykorzystywane przez twórców podejmujących działania w obszarze pracy społecznej.

Cechą typową przedstawianej koncepcji jest łączenie potencjału sił środowiska naukowego (teoretyków) i reprezentantów praktyki. W związku z tym proces poznania musi mieć zagwarantowaną poprawność metodologiczną, zaś proces twórczy – poprawność metodyczną (merytoryczną). Spełnienie obu wymogów będzie sprzyjało urzeczywistnieniu zasady dobrej sztuki rzemiosła. Oznacza ona, że podejmowana w obszarze pracy społecznej twórczość jest wolna od wad jawnych i ukrytych, przez co służy poprawie warunków życia i rozwoju człowieka oraz grup ludzkich.

Procedura twórczego poznania wymaga od jego realizatorów (uczestników) odpowiednich kompetencji w zakresie działalności praktycznej. Potrzeba ta odnosi się w szczególności do współdziałających w procesie poznania twórczego reprezentantów środowisk akademickich. Jest ona ważna dla zrozumienia istoty badanej i przetwarzanej rzeczywistości. Muszą oni poznać praktykę działań społecznych podejmowanych w obszarze pracy społecznej. Z kolei praktycy współuczestniczący w proponowanym tu podejściu są determinowani do rozwijania kompetencji badawczych[52]. Te bowiem ułatwią im dialog z akademickimi partnerami,

[52] Chodzi tu nie tylko o warsztat metodyczny czy w szerszym odniesieniu podstawę metodologiczną.

ale przede wszystkim będą pozytywnie warunkowały procesy poznawcze. Umożliwią także prowadzenie autorefleksji działającego (tworzącego) badacza z pola poznania i praktyki pracy społecznej[53].

Twórcze poznanie zakłada w swej istocie dążenie do osiągania coraz wyższego poziomu rozwoju człowieka. Jest on traktowany w przedstawianym podejściu jako indywiduum i równocześnie jako byt współegzystujący z innymi indywiduami tworzącymi w wymiarze podmiotowym przestrzeń życia ludzkiego. Proces badawczy przybiera zatem postać pnącej się ku górze spirali, którą wyznaczają odpowiednie sekwencje działań warunkujących osiąganie zamierzonego celu ostatecznego: przebudowy rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału[54]. Służy to rozwojowi człowieka w jego ludzkim wymiarze. W konsekwencji tego działania, poza poprawą warunków bytu, która jest wtórnym efektem przebudowy, najważniejszym dążeniem jest tu wrastanie człowieka w człowieczeństwo i odkrywanie jego istoty, by coraz bardziej „BYŁ". Celem nadrzędnym w tym zakresie jest osiągnięcie stanu, w którym świadomość bytu ludzkiego będzie określała warunki jego bycia. Innymi słowy, świadomość będzie określała byt istoty ludzkiej.

Nawiązując do dorobku Heleny Radlińskiej, Kurta Lewina oraz ich kontynuatorów[55] można zaproponować odpowiednie fazy poznania twórczego. Stanowią one stosowne sekwencje spirali rozwoju ludzkiego, które towarzyszą twórczemu poznaniu. Jeden cykl spirali obejmuje działanie, które w kolejnej sekwencji jest poddane badaniu. W wyniku badania efektów działań z jednej strony pojawiają się wnioski praktyczne, które implikują dalsze działanie. Z drugiej zaś występuje efekt edukacyjny, który poprzez doświadczenie wzbogaca zarówno wiedzę działającego (na temat praktyki działań społecznych, mechanizmów występujących w poznawanej rzeczywistości – jej określonym wycinku), jak również rozwija umiejętności działania praktycznego w obszarze pracy społecznej. Równolegle do tego pojawia się efekt działania w postaci określonej zmiany, która w założeniu ma być dodatnia. Osiągnięta w danym cyklu zmiana ma wiązać się z poprawą i rozwojem określonego wymiaru rzeczywistości życia ludzkiego. Działalność jest jednak podejmowana na nieznanym i nieprzewidywalnym gruncie. Stąd przewiduje się, że w toku realizacji projektu może wystąpić ujemny efekt. Sytuacja tego rodzaju będzie obligowała działającego badacza do uruchomienia specjalnej na tę okoliczność procedury naprawczej. W jej ramach podjęte będą działania korygujące. Posłużą eliminacji szkodli-

Kluczowe jest przede wszystkim ugruntowanie teoretyczne, ontologiczne, epistemologiczne i etyczne.

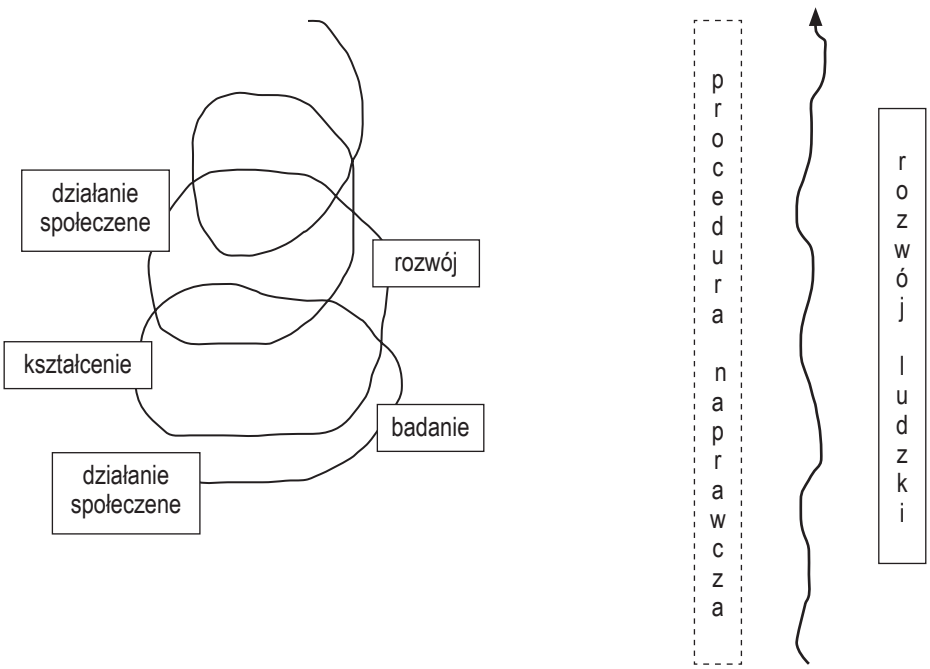
[53] Szerszy wykład o postawach badawczych praktyków pomocy społecznej patrz: Kantowicz 2006, s. 42 i nn.

[54] Nawiązuję tym samym do pierwotnych założeń pracy społecznej, które na gruncie polskiej pedagogiki społecznej prezentowała i rozwijała Helena Radlińska (patrz: Radlińska 1961, s. 305, 361 i nn.).

[55] W szczególności odnoszę się tu do koncepcji badanie-działanie-kształcenie zaproponowanej przez Ewę Marynowicz-Hetkę, która w procesie badania i działania wyodrębnia element związany z edukacją. Patrz: Marynowicz-Hetka 2006, s. 183 i nn.

wych czynników zakłócających pożądaną zmianę. W wyniku przeprowadzonej modyfikacji projektu możliwa będzie kontynuacja działań zorientowanych na dalszy konstruktywny proces realizacji założeń projektowych. Ostatecznym jego efektem w założeniu jest rozwój ludzki. Procedura naprawcza stanowi swoiste narzędzie zabezpieczające badającego twórcę przed szkodliwymi efektami ubocznymi ingerencji projektowej. Neutralizuje czynniki zaburzające prawidłowy proces zmiany i rozwoju ludzkiego. Procedura ta pozwala powrócić do realizacji założeń projektowych przy równoczesnym uwzględnieniu czynników nieprzewidzianych w fazie konceptualizacji.

Koncepcja poznania twórczego wiąże się więc ze społecznym konstruowaniem rzeczywistości w oczekiwanym kształcie i zakresie. W sytuacjach nieprzewidzianych może jednak wystąpić zjawisko dekonstrukcji, które jako efekt niepożądany wyzwoli kolejny proces konstruowania zorientowanego na poprawę dotychczasowej rzeczywistości i jej rozwój, zarówno w wymiarze życia ludzkiego, jak i środowiska. Sytuację tę obrazuje rycina 3.



Ryc. 3. Spirala rozwoju ludzkiego.
Procedura wyznacza cykl badania prowadzonego w ramach koncepcji poznania twórczego. Linie rozwoju oraz prezentowanej spirali są celowo płynne i nieregularne. Mają nierówności, które charakteryzują trudności występujące w praktyce tej procedury poznania. Wynika to z faktu, że rozwój towarzyszący opisywanej procedurze badawczej przebiega mniej lub bardziej płynnie. Działania są prowadzone w warunkach nieprzewidywalnych i nowych, zarówno dla tworzącego badacza, jak i jego partnerów. Stąd ich drogi nigdy nie są idealnie zgodne z przyjętymi w koncepcji planami. Linie nie mogą więc być regularne, jednak prowadzą w ostateczności do rozwoju ludzkiego.

Każda z faz wchodzących w skład jednego cyklu spirali rozwoju ludzkiego ma swą charakterystykę. Faza pierwsza – działanie społeczne jest podejmowana przez praktyków i wspomagana przez namyślających się nad działaniem teoretyków zaangażowanych w proces przetwarzania rzeczywistości życia codziennego. Faza druga odnosi się do badania efektów działania. Może być identyfikowana z cząstkową ewaluacją działań społecznych podjętych w obszarze pracy społecznej. Na tym etapie głównym aktorem wydarzeń są teoretycy wdrożeni w realia działań praktycznych przez profesjonalistów działalności społecznej.

Odniesienia do teorii ułatwiają weryfikację stanu założonego ze stanem początkowym oraz osiągniętym w wyniku zrealizowanych działań. Ocena ich skuteczności dotyczy zarówno czynników (ich jakości i liczby) oraz efektów, które z wykorzystaniem czynników twórczych zostały osiągnięte. Opracowanie materiału empirycznego umożliwia przejście do fazy trzeciej – kształcenia, które powoduje partnerską relację równoważną. W tej fazie projektu praktycy i teoretycy w równym stopniu kształcą się na podstawie zdobytych doświadczeń i wytworzonej wiedzy o rzeczywistości. Faza ta może w praktyce powodować trudności warunkowane w głównej mierze czynnikami społecznymi, stereotypami i mentalnością indywidualnych osób[56]. Jednakże jest ona znacząca dla dalszej współpracy, która docelowo służy urzeczywistnianiu ideału lepszego jutra w teraźniejszości.

Wreszcie faza czwarta sekwencji prezentowanej spirali rozwoju ludzkiego dotyczy antycypowanej zmiany. Każda z sekwencji ma w założeniu prowadzić do podnoszenia poziomu warunków życia i rozwoju człowieka. Jak sygnalizowałem wcześniej, złożoność i specyfika życia ludzkiego tworzy macierzową przestrzeń powiązań faktów, zdarzeń procesów, relacji, mechanizmów i wszelkich innych komponentów współtworzących rzeczywistość. Powoduje to możliwość wystąpienia efektów, przed którymi trudno ustrzec się najlepszemu znawcy (praktykowi/teoretykowi) działalności społecznej. Uniknięcie szkodliwych skutków ubocznych w procesie przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego jest możliwe tylko wtedy, gdy analitycznie oddzielone fazy nakładają się niejako na siebie, gdy proces **działanie społeczne-badanie-kształcenie-rozwój** przebiega w trybie ciągłym. Można użyć tu nawet określenia: na bieżąco. Dobra diagnoza i rozpoznanie

[56] Po stronie praktyków potencjalnym zagrożeniem jest zamknięcie emocjonalne w tworzącej się relacji. Skutkuje to zaburzeniem w komunikacji i nie sprzyja internalizacji wiedzy dostarczanej przez teoretyków. Występuje tu swoista utrata autorytetu dydaktycznego powodowana spotkaniem na gruncie bliższym praktykom. To może z dużym prawdopodobieństwem wyzwalać postawy antagonistyczne w obu grupach współdziałających na poziomie projektu. Z kolei teoretycy mogą nadmiernie ufać swym kompetencjom dydaktycznym, co może powodować brak otwartości na zrównanie ról nauczycielskich i przyjęcie roli uczącego się naukowca. Postawa swego rodzaju „pychy" determinującej zamknięcie emocjonalne na współtworzenie (partnerskie) sytuacji edukacyjnych, których praktycy i teoretycy są równoprawnymi uczestnikami, może zagrażać szczególnie tym członkom zespołów badawczych, którzy nie mają jeszcze wprawy i pewności w obszarze własnych codziennych sytuacji zawodowych. Ich niedoskonałość potęgowana skrywanymi kompleksami różnego typu i podłoża może utrudniać współdziałanie na każdym z etapów procesu poznawczego i przebudowy rzeczywistości życia gromadnego.

zagrożeń potęgowane stałą ewaluacją już na etapie działania społecznego, ułatwia bowiem wykrywanie symptomów zagrażających powodzeniu podjętej misji. Możliwa jest w takiej sytuacji niemal natychmiastowa interwencja w ramach procedury naprawczej (zmiana, korekta planu, wprowadzenie dodatkowych czynników). Działania te skorygują procesy twórcze. Wymaga to jednak jakościowego oraz ilościowego monitoringu każdej z faz prezentowanej spirali rozwoju ludzkiego. To zaś wiąże się z pełną odpowiedzialnością za podejmowane działania każdego z jego uczestników. Kluczowa jest także świadomość indywidualnej roli, jaką odgrywa poznający twórca w całokształcie podjętej aktywności. Podstawą jest dokładna znajomość założeń projektu oraz ról, jakie są przypisane poszczególnym jego uczestnikom. Wzmacnia to proces autoewaluacji oraz wewnętrznego monitoringu budowanego i w tym wypadku na macierzowej konstrukcji powiązań uczestników współtworzących podmiotowy wymiar przestrzeni poznania twórczego realizowanego w obszarze pracy społecznej.

Przedstawiona tu propozycja ma wiele niedoskonałości, które wymagają dalszego namysłu, uzupełnień i poprawek. Służyć temu może dyskusja, która przyczyni się do dalszego rozwoju przedstawionej tu koncepcji. Jedną z najpoważniejszych jej wad jest bez wątpienia konieczność podjęcia decyzji o zaangażowaniu własnych sił w przebudowę życia gromadnego w imię ideału. Wiąże się to z wyborem stylu życia, który pociąga za sobą wszelkie konsekwencje udziału w twórczym procesie przetwarzania warunków życia ludzkiego. Osiągana zmiana ma służyć wzmacnianiu człowieka w jego człowieczeństwie, prowadzić do wykorzystania sił ludzkich w procesie tworzenia dobra, które jest fundamentem konstrukcji rzeczywistości sprzyjającej rozwojowi ludzkiemu. Konsekwencje tego wyboru nie są spójne z upowszechnionymi współcześnie stylami życia opartego na założeniach konsumpcjonizmu czy relatywizmu. Wymaga on odpowiedzialności, stałości, rzetelności, a nadto pociąga za sobą konieczność odrzucenia takich postaw, które wpisują się w założenia hedonizmu, egoizmu, a nawet materializmu. Są to wyrzeczenia, na które trudno odpowiedzieć jednoznacznym TAK. Zdaje się jednak, że decyzja ta będzie stosunkowo łatwa w przypadku pedagoga społecznego, który w świadomy sposób dokonuje wyboru drogi życiowej. Pedagogika społeczna z założenia ma służyć ludzkości. Jest bowiem nauką praktyczną, a zdobycze teoretyczne (własne i innych dyscyplin) zamienia w ofertę, która ma sprzyjać pomnażaniu szczęśliwości każdego człowieka. Jednak z praktyki doświadczeń dydaktycznych i funkcjonowania w systemie pomocy społecznej można wnioskować, że nie każdy, kto studiuje lub ukończył studia w zakresie pedagogiki społecznej, jest świadom etosu i tożsamości społeczno-pedagogicznej. Oprócz pedagoga społecznego potrzebni są partnerzy, którzy będą gotowi włączać się w nurt przebudowywania i współtworzenia rzeczywistości życia codziennego w imię ideału. Stąd rodzi się praktyczny postulat adresowany do systemu edukacyjnego. Wiąże się on z propozycją intensyfikacji działalności wychowawczej, która może rozbudzać twórcze potencjały sił ludzkich. Poprzez wychowanie można nasycać

ludzi wartościami wyzwalającymi impuls służby dla przyszłości, służby, która dzisiaj uczyni lepszym od wczoraj i da nadzieję na to, że jutro będzie doskonalsze od dzisiaj. Celem wiodącym jest angażowanie człowieka w służbę pracy społecznej, która przetwarza rzeczywistość i podnosi poziom kultury życia codziennego w teraźniejszości i przyszłości.

3.3. Etyczne konteksty badań w obszarze pracy społecznej

Filozoficzny wymiar refleksji o etyce, jej pojęciu, rozumieniu, zakresie, konsekwencjach praktycznych dla działania w obszarze pracy społecznej będzie przedmiotem jednego z rozdziałów ostatniego tomu tryptyku antologii pracy społecznej. Będzie on wprowadzeniem do etyki szczegółowej związanej z przedmiotowym zakresem rozważań. Stąd w prowadzonym tu rozważaniu ograniczam przestrzeń namysłu do zagadnień ściśle związanych z etyką aktywności podejmowanej w toku poznania pracy społecznej. Dla jednoznaczności terminologicznej przyjmuję w nawiązaniu do Arno Anzenbachera, że etyka jest tu postrzegana jako filozoficzna dyscyplina. Jej przedmiot dotyczy moralnego wymiaru ludzkiej praktyki. Przywołany autor dodaje, że moralne są ludzkie czyny, postawy, sądy czy też normy. Moralność zaś odnosi się do takich zagadnień, jak wartości, cnoty, sensy lub ideały (por.: Anzenbacher 2008, s. 316).

Można zatem przyjąć, że etyka to dział filozofii, który odnosi się w sposób szczególny do problematyki dobra oraz moralności i zasad moralnych wyznaczających reguły życia ludzkiego. Etyka w etymologicznym tego słowa znaczeniu oznacza tyle, co zwyczaj, obyczaj czy zwyczajne miejsce zamieszkania. Jak przypomina Svend Andersen, pierwszym, który w rozważaniach filozoficznych użył pojęcia etyka był Arystoteles (384–322 przed Chrystusem) (por.: Andersen 2003, s. 13). W ujęciu analitycznym Tadeusz Ślipko, nawiązując do koncepcji etyki chrześcijańskiej, utożsamia się ze stanowiskiem przyznającym etyce wymiar naukowej refleksji filozoficznej. Jego zdaniem:

> […] etyka jest to nauka filozoficzna, która formułuje ogólne zasady moralne oraz szczegółowe normatywy ludzkiego działania za pomocą wrodzonych człowiekowi zdolności poznawczych (Ślipko 2004, s. 35).

W podejściu tym etyka rozumiana jako nauka zajmuje się formułowaniem ogólnych zasad moralnych oraz szczegółowych normatywów działania ludzkiego. Czyni to z wykorzystaniem zdolności poznawczych naturalnie przynależnych człowiekowi (por.: Ślipko 2004, s. 35). Cytowany autor analizuje poszczególne składniki proponowanego rozumienia etyki. Podążając za tokiem jego rozważań, naukowy wymiar etyki należy rozumieć w sensie przedmiotowym jako zbiór twierdzeń o określonym przedmiocie, który został uporządkowany metodycznie. Cechą typową owych twierdzeń jest ich sprawdzalność. Istnieje zatem możliwość

ich odpowiedniego uzasadnienia. Ponadto są one wyrażane z zastosowaniem języka naukowego, który tworzą jednoznacznie określone terminy. Cecha ta stanowi o możliwości intersubiektywnego przekazywania owych twierdzeń (por.: Ślipko 2004, s. 36). Filozoficzny charakter etyki rozumianej jako nauka oznacza, zdaniem Tadeusza Ślipko, że nawiązuje ona do fundamentalnych składników moralności. Pierwotny charakter tych składników sprawia, że nie ma możliwości wyjaśnienia ich za pomocą innych – wcześniejszych. Są one bowiem elementarne i stanowią zarazem początek. Względem pozostałych składników moralności pełnią one funkcję wyjaśniającą (por.: Ślipko 2004, s. 36).

Odniesienie do ogólnych zasad i szczegółowych normatywów wyznacza specyficzne zadanie, które stawia się przed etyką rozumianą jako nauka filozoficzna. Zadanie to polega na budowaniu moralno-normatywnej teorii działania ludzkiego. Oznacza to w praktyce, iż w toku wykorzystania metod myślenia filozoficznego wypracowuje się spójny i logiczny zbiór zdań etycznych, które są odpowiednio usystematyzowane i uzasadnione (por.: Ślipko 2004, s. 38).

Nawiązanie w definicji etyki do koncepcji ludzkiego działania wiąże się z koniecznością określenia zakresu znaczeniowego owego terminu. Autor ten wyjaśnia zatem, że ludzkie działanie postrzega jako całość ludzkich aktów rozumnych. Stąd na marginesie etyki lokuje wszelkie akty ludzkie o charakterze nieświadomych lub spełnionych w warunkach zniewolenia rozumu albo woli. Są to więc działania, podczas których człowiek nie ma świadomości tego, co czyni, lub jest do czynu przymuszony, a czyn ten odbywa się wbrew jego woli (por.: Ślipko 2004, s. 39).

Ostatni element przedstawionego sposobu rozumienia etyki odwołuje się do zdolności poznawczych człowieka. Tadeusz Ślipko zwraca uwagę na fakt, że człowiek jest istotą psychofizyczną, ma zatem dwie różnorodne władze poznawcze. Są to: rozum z jednej strony i zmysły z drugiej. Autor zwraca jednak uwagę, że w badaniach prowadzonych na gruncie dociekań filozoficzno-etycznych tylko rozum może mieć zastosowanie. Nie ogranicza to jednak poznania poprzez doświadczenie, bo akty poznawcze, jakie spełnia w przedmiotowym zakresie poznania rozum, dają taką możliwość. Umożliwiają one bowiem wyodrębnienie dwóch różnorodnych funkcji, tj. poznania, które opiera się ściśle na rozumie, a także doświadczenia, które również prowadzi do poznania (por.: Ślipko 2004, s. 39).

Wyjaśnienie to odpowiada jednej z licznych koncepcji prowadzenia rozważań filozoficznych. Jednak w przedstawianej tu perspektywie nawiązującej do źródeł pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej przyjmuję, że poznanie, które dokonuje się na użytek praktyczny, jest prowadzone zarówno za pomocą rozumu, jak i zmysłów. Ponadto w przedstawianej tu koncepcji w zakres operatorów poznania włączam emocje (uczucia), które uwrażliwiają badacza społecznie. Ułatwiają mu lepsze poznanie i zrozumienie sytuacji życiowej ludzi, którzy egzystują w rzeczywistości poddawanej eksploracji. Mimo różnic obu koncepcji dotyczących sfery operatorów poznania, użyteczność przywołanego stanowiska Tadeusza Ślipko

polega w szczególności na jej spójności teleologicznej z prowadzonymi tu rozmyślaniami. Budowanie teorii ludzkiego działania opartej na moralnych zasadach wywodzonych z namysłu etycznego jest określone przez autora jako podstawowy cel opisywanej przez niego etyki. Taka orientacja sprawia, że podejście to jest spójne z tokiem prowadzonych tu rozważań. Płynące stąd inspiracje pozwalają ogniskować uwagę na istocie działań, które w obszarze pracy społecznej przybierają postać działania społecznego, a szerzej – działalności społecznej.

Nawiązując ściśle do tematyki podjętego rozważania, w dalszej części skupię uwagę na etycznym wymiarze postępowania człowieka, który podejmuje czynności poznawcze w ramach prowadzenia badań naukowych. Jak zauważa Józef Lipiec, który jest reprezentantem filozoficznego punktu widzenia, o etyce badań naukowych można snuć rozważania z różnych perspektyw. Wskazuje, w pierwszej kolejności, możliwość odniesień do stosowalności zasad ogólnych wywodzonych z etyki. W tym wypadku wiodące pytanie, zdaniem J. Lipca, dotyczy tego, jak w określonych obszarach uprawiania wiedzy naukowej sprawdzają się etyczne mądrości. W drugiej kolejności autor zwraca uwagę na konteksty niezwykłości, niecodzienności, niepowszechności czy swoistości problemów etycznych, które rodzą się i powtarzają we względnie niewielkim i elitarnym kręgu uczonych. Trzecią z zarysowanych perspektyw wiąże z relacjami zachodzącymi pomiędzy reprezentantami nauki i nienaukowcami. Ostatnią buduje na założeniu, że etyka badań naukowych jest postrzegana jako szczególny katalog zagadnień, które dotyczą wewnętrznych relacji występujących w środowisku naukowym. Dotyczy w szczególności relacji wytwarzanych wśród zespołów badawczych, w ramach codziennej pracy, a także szerzej – w środowisku poszczególnych przedstawicieli profesji naukowych (por.: Lipiec 2010, s. 357).

W trakcie rozważań przywołany powyżej autor prezentuje istotę etyki działań badawczych. Czyni z niej drogowskaz dla dalszych dociekań (Lipiec 2010, s. 357), zwraca przy tym uwagę na podstawowe atrybuty, które w etycznym wymiarze towarzyszą poznaniu naukowemu. Podkreśla, że takie cnoty osobowe, jak: uczciwość, rzetelność, sprawiedliwość, życzliwość wobec innych, pracowitość, skrupulatność, odpowiedzialność, odwaga, solidarność, przyjaźń, prawdomówność oraz wolność myśli, słów i czynów to walory, które z założenia powinny charakteryzować każdego człowieka. Są one pożądanymi desygnatami osoby ludzkiej niezależnie od wieku, urodzenia, stanu posiadania czy zajmowanego miejsca w strukturze społecznej lub zawodowej (patrz: Lipiec 2010, s. 357–358). Nietrudno zauważyć, że wskazane cechy są także pożądane w odniesieniu do badacza. Należy on wszak do gatunku ludzkiego. Józef Lipiec, przypominając podstawową powinność nauki, jaką jest poszukiwanie prawdy, wskazuje, że prawda sama w sobie staje się wartością moralną wyznaczającą w konsekwencji sposób postępowania badacza. Zwraca także uwagę na takie zagadnienia, jak odpowiedzialność, uczciwość, rzetelność, a przede wszystkim przywołuje zasadę Hipokratesa *Primum non nocere*, która w wersji uogólnionej może okazać się regulacją

fundamentalną. Autor wyjaśnia, że norma ta, mimo że ma wymiar minimalistyczny, w odniesieniu do nauk o człowieku lub do nauki w ogólności dopuszcza wszystko, co nie wyrządza szkody. Chodzi tu zarówno o człowieka, jak i o inne rodzaje życia lub rzeczy. Przedstawia dwa wymiary opisywanej normy:

1) intencjonalny – w tym wypadku następuje odwołanie do sfery zamierzeń eksploracyjnych oraz antycypowanych rezultatów; jest tu także miejsce dla szacowania możliwych efektów ubocznych w postaci określonych rodzajów strat;

2) konsekwencjonalny – w tym wymiarze następuje szacowanie bilansu zysków i strat. Chodzi o zysk z poznania oraz straty w materiale badawczym.

Autor zaznacza jednak, że koszt ekonomiczny nie jest tu najważniejszy, choć i on jest czasami brany pod uwagę. Kluczowe jest bilansowanie, w którego świetle pozostaje człowiek i skutki poddawania go eksploracji naukowej. Odnosząc się do praktyki badań naukowych podkreśla, że pogodzenie obu perspektyw bywa nierzadko niemożliwe. Nadto zaznacza, że konflikty etyczne między subiektywnym i obiektywnym wymiarem naukowej działalności są częstokroć nieuchronne (por.: Lipiec 2010, s. 366–367).

Kardynalna zasada nakazująca zachowanie wszelkiej możliwej staranności, która poczynania badacza powiedzie drogą bezpieczną i wolną od ryzyka błędu[57], jest niewątpliwie słuszna. Zdaje się ona szczególnie użyteczna w odniesieniu do obszaru pracy społecznej. Tu bowiem ingerencja ma przyczyniać się do pomnażania dobra ludzkiego, nie zaś destrukcji środowiska, w którym człowiek przeżywa swą codzienność. Józef Lipiec podkreśla jednak, że nie zawsze można osiągnąć kompromis, a całkowita eliminacja ryzyka czynienia szkody w naukach nie jest realna. Jak zauważa, pełnia bezpieczeństwa w tym względzie wiązałaby się z całkowitym zaniechaniem jakiejkolwiek działalności (Lipiec 2010, s. 367). Jednakże w ten sposób można dopuścić się zaniechania i marnotrawić potencjał, który powinien być spożytkowany dla dobra człowieka i środowiska jego życia.

Reprezentujący amerykańską szkołę socjologiczną Earl Babbie, który problematyce badań społecznych poświęcił publikację zatytułowaną *The Practice of Social Research* (1975)[58], również odwołuje się do idei unikania sytuacji, które wiązałyby się z wyrządzaniem krzywdy badanym. Zasadę tę określa on mianem fundamentalnej normy etycznej w badaniach społecznych. Obok tego eksponuje inną ważną zasadę etyki badań społecznych. Odwołuje się w niej do idei dobrowolności, która dotyczy zaangażowania eksploracyjnego osób badanych (Babbie 2004, s. 50). Eksponowana dobrowolność oznacza, że każdy podmiot badania ma niezbywalne prawo do podejmowania autonomicznej i samodzielnej decyzji o akcesie w procesie badawczym. Autor pozwala jednak naruszać tę zasadę, jeśli miałoby się okazać, że zagrożony jest interes naukowy badacza. Wtedy sugeruje roztropną

[57] Mam tu na myśli błędy, których efekty mogą powodować szkodę dotkliwą dla człowieka będącego podmiotem rzeczywistości poznawanej w toku badania.

[58] Dziewiątą edycję tej książki przetłumaczono i wydano w Polsce. Patrz: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce* (2009).

rezygnację z wierności tej zasadzie i baczniejszy rygoryzm wobec innych zasad, jak w szczególności „nie szkodzić badanym" (por. Babbie 2004, s. 516). W katalogu zasad towarzyszących badaniom społecznym przywołany autor umieszcza ponadto zasadę anonimowości oraz zasadę poufności (Babbie 2004, s. 518–520). Zwraca także uwagę na problem jawności celu i tożsamości badacza. Jednak i tym razem odwołuje się do klauzuli naukowego interesu badacza (por.: Babbie 2004, s. 520–521). Można w tym kontekście odnieść wrażenie, że dopuszcza się pewnej odmiany relatywizmu moralnego, co w kontekście badań w obszarze pracy społecznej skłania do ostrożności względem takiego podejścia. W prowadzonym tu rozważaniu zakładam podrzędność interesu badacza wobec uczciwości względem osób uczestniczących w poznaniu i przetwarzaniu rzeczywistości. Wynika to z natury i celu poznania twórczego, które ma włączać siły ludzkie w proces współtworzenia rzeczywistości życia codziennego w imię ideału. Stanowisko takie pozostaje w pełnej spójności z poglądami Heleny Radlińskiej na temat etycznej natury badań społeczno-pedagogicznych (patrz szerzej: Radlińska 1935, s. 72 i nn.; 1961, s. 372 i nn.; 1964, s. 351 i nn.).

Earl Babbie nie pozostawia natomiast żadnych wątpliwości w odniesieniu do postulatu ujawnienia całej prawdy odkrywającej zarówno wyniki badań, jak i problemy, wadyczy wręcz błędy popełnione w trakcie prowadzonej eksploracji (Babbie 2004, s. 523). W tym względzie przedstawione stanowisko jest spójne z poglądami głoszonymi przez Helenę Radlińską, która zalecała uczciwość intencji i wykonania (Radlińska 1935, s. 73).

Problematyka badań społecznych jest także obszarem zainteresowania polityki społecznej. W jej obszarze badanie kwestii oraz problemów społecznych[59] jest jednym z podstawowych zakresów determinujących aktywność naukową i poznawczą przedstawicieli tej nauki. Janusz Sztumski reprezentujący społeczno-polityczną perspektywę metodologii badań społecznych, zwraca szczególną uwagę na odpowiedzialność, jaka spoczywa na badaczach eksplorujących środowisko życia ludzkiego. Autor ten pisze, że powinnością badacza jest świadomość własnej odpowiedzialności za skutki odczuwane w toku podejmowanego poznania. Wyjaśnia, że chodzi o konsekwencje mogące odnosić się do bezpośrednich lub pośrednich uczestników badań, osób postronnych, a także przedmiotu badań, który w wyniku eksploracji mógłby ulec zniszczeniu lub trwałemu uszkodzeniu. Dodaje, że w kontekście badań społecznych owa odpowiedzialność zasługuje na szczególną ekspozycję. Przedmiotem badań są bowiem (jego zdaniem) z zasady ludzie, którzy uczestniczą w różnorodnych strukturach społecznych oraz różnorodnych sytuacjach życiowych (Sztumski 2005, s. 31). Warto zwrócić tu uwagę na ujęcie koncepcji przedmiotu badań, do którego przywołany autor wlicza

[59] Podobnie do uwagi zgłoszonej w przypisach nr 53 i 54, nie podejmuję pogłębionej analizy zagadnień związanych z rozumieniem kategorii kwestia społeczna i problem społeczny. Czynię to w pierwszym tomie tryptyku, patrz: Żukiewicz 2009a, s. 200–203.

człowieka i grupy społeczne. Nie jest to jedyny przykład tego rodzaju podejścia do przedmiotu badań[60]. Sytuacja ta skłania do podkreślenia przyjętego przeze mnie stanowiska, że przedmiotem badań mogą być stany, zjawiska, procesy, dobra materialne i niematerialne. Jednakże osoba ludzka (podmiot indywidualny lub występujący w grupie) w naukach społecznych i humanistycznych nie może być, moim zdaniem, uznawana za przedmiot badania. Zasługuje bowiem na wyróżnienie i zaliczenie do odrębnej kategorii, którą określa się mianem podmiotu badania (jednostkowego lub zbiorowego). Uwagę tę czynię z pełną świadomością konsekwencji społecznych i naukowych. Uprzedmiotowienie człowieka w jakimkolwiek wymiarze aktywności ludzkiej może prowadzić do sytuacji, w których przyjęte cele i ich osiągnięcie będą stanowiły priorytet względem szacunku dla godności i indywiduum osoby zaliczanej do gatunku *homo sapiens*.

Niezależnie od kwestii podmiotowości człowieka włączonego w strukturę określonego projektu badawczego, przywołany Janusz Sztumski proponuje deontologiczny zbiór określonych zasad. Czyni to w nawiązaniu do zgłoszonej potrzeby odpowiedzialności badawczej. Określa je mianem dekalogu dla badań społecznych. Nawiązuje do dekalogu dla badań psychologicznych, który został opracowany przez American Psychological Association (por.: Internet 15). Janusz Sztumski proponuje w efekcie badaczom spraw społecznych następujące zalecenia:

> I. Przy podejmowaniu badań bierz pod uwagę nie tylko spodziewane pożytki lub zyski, ale także koszty i straty.
> II. Przyjmij osobistą odpowiedzialność za prowadzone badania i ich skutki.
> III. Bądź otwarty i uczciwy wobec uczestników badań.
> IV. Informuj uczestników badań o celach i założeniach badań na tyle, na ile jest to możliwe ze względu na dobro badań.
> V. Staraj się jak najlepiej współpracować z dobrowolnymi uczestnikami badań, ponieważ od tego zależy wiele przy realizacji twoich zamierzeń badawczych.
> VI. Nie wykorzystuj badanych pod żadnym względem. Szanuj także ich czas i cierpliwość.
> VII. Zapewnij badanym ochronę przed wszelkimi szkodami możliwymi do przewidzenia. Jeżeli zaś dostrzeżesz, że badanym zagrażają jakieś nieprzewidziane skutki negatywne, to staraj się temu natychmiast przeciwdziałać.
> VIII. Bądź zawsze gotowy do uczciwego wyjaśnienia badanym wszelkich wątpliwości, jakie mogą się u nich pojawić.
> IX. Dbaj o to usilnie, aby uczestnicy badań darzyli ciebie zaufaniem.
> X. Pamiętaj, że zasadniczym celem badań powinno być uzyskanie danych zebranych w sposób metodologicznie zasadny, solidny i sine ira et studio, które mają przyczynić się do rozwijania nauki, a nie do zaspokajania niegodziwych zamierzeń (Sztumski 2005, s. 32).

Ten specyficzny poradnik zawierający podstawowe reguły wyznaczające badaczowi sposób nawiązywania relacji z badanymi zdaje się potwierdzać ogólną prawidłowość dotyczącą specyfiki prowadzenia badań w środowisku życia ludzkiego.

[60] Nie wyliczam tu innych publikacji, których autorzy lokują człowieka w katalogu przedmiotowym badań. Nie chodzi mi bowiem o konfrontacyjny tryb dyskursu czy też waloryzację przyjmowanych stanowisk, ale przede wszystkim o naukową refleksję poświęconą temu zagadnieniu z perspektywy humanistycznej.

Na zagadnienia te zwracają również uwagę Tadeusz Pilch i Teresa Bauman. Autorzy ci reprezentują pedagogiczne spojrzenie na etyczny wymiar badań naukowych. W prowadzonych rozważaniach poświęconych metodologicznym koncepcjom badań pedagogicznych zauważają oni, że wyjątkowy status etyczny badań podejmowanych w obszarach pedagogiki wiąże się ze sferą podmiotową. Otóż celem oraz obiektem naukowego poznania pedagogów jest zarówno dziecko, jak i młody człowiek[61]. Autorzy dodają, że losy dzieci, wychowanków, uczniów, a także ich rodziców, wychowawców czy nauczycieli są wplecione w poznanie instytucjonalne. Dotyczy to sytuacji badawczych orientowanych na zjawiska oraz procesy dokonujące się w przestrzeni określonych jednostek organizacyjnych. Okoliczności te zobowiązują badacza do zachowania wyjątkowej rzetelności, staranności i uwagi podczas realizacji projektów badawczych (Pilch, Bauman 2001, s. 59).

Przywołani autorzy w sposób szczególny podkreślają konieczność kierowania się dwoma kardynalnymi przykazaniami moralnymi dla pedagoga-badacza (patrz: Pilch, Bauman 2001, s. 60). Zaliczają do nich z jednej strony zasadę nienaruszalności dobra dziecka. Odnosi się to do wszelkich działań poznawczych. Podkreślają oni priorytet dobra podmiotowego dziecka względem interesu badawczego. Przytaczając sytuację, w której kierowanie się ową zasadą jest sprzeczne z interesem poznania, konstatują, że konflikt wyklucza możliwość zrealizowania celów badawczych. Niezmienność tej zasady jest niewzruszalna i nie podlega zdaniem autorów negocjacjom. W perspektywie humanistycznej można rozszerzyć zasadę dobra dziecka na wszystkie podmioty badań, niezależnie od wieku i innych cech różnicujących.

Druga z przedstawionych zasad odnosi się do zmian wywoływanych w toku badania. Podkreśla się, że owe przeobrażenia rzeczywistości muszą służyć dobru dziecka. Mają to być zmiany, które przyczynią się do poprawy warunków rozwoju i życia. Nadto, są czynione z myślą o korygowaniu błędów i niedociągnięć przy jednoczesnym uznaniu nienaruszalności praw i uprawnień innych podmiotów (patrz: Pilch, Bauman 2001, s. 60). I w tym przypadku znajduje zastosowanie uwaga dotycząca rozszerzenia kategorii podmiotowej na wszystkich uczestników zjawisk i procesów społecznych dokonujących się w określonych przestrzeniach eksplorowanej rzeczywistości.

Pedagogiczny prymat osoby ludzkiej, który nie pozostawia wątpliwości w treści przywołanego stanowiska[62], zachęca do rozszerzenia przedstawionych zasad moralnych na grunt społeczno-pedagogiczny. Tu bez wątpienia zarówno

[61] W tej koncepcji można również dostrzec przyrodnicze (pozytywistyczne) wpływy identyfikujące człowieka z obiektem badania. Warto i w tym kontekście podejmować dialog poświęcony humanistycznej perspektywie w metodologii badań społecznych i pedagogicznych.

[62] Stanowisko to odpowiada punktowi widzenia preferowanemu w naukach pedagogicznych. Oddaje równocześnie istotę sprawy rozpatrywanej z perspektywy pedagogiki społecznej, gdzie człowiek jest podmiotem pierwszoplanowym, z wszelkimi tego konsekwencjami etycznymi, epistemologicznymi i ontologicznymi.

dziecko, jak i inni uczestnicy życia środowiskowego mieszczą się w obszarze zainteresowania badawczego. W szczególności do katalogu podmiotowego zalicza się rodziców dziecka oraz jego rodzeństwo, dziadków, bliskich i dalszych sąsiadów itp. Są wśród nich osoby starsze, niepełnosprawne, bezrobotne, bezdomne, uzależnione, ubogie, wykolejone – wchodzące w konflikt z prawem, zdemoralizowane społecznie. Są także osoby zdrowe, młode, zamożne, wolne od nałogów, praworządne. Można jednoznacznie uznać, że w katalogu osób będących potencjalnym lub realnym podmiotem badania pedagogiczno-społecznego mieszczą się wszyscy ludzie żyjący w środowisku dziecka. Są to podmioty posiadające siły twórcze i użyteczne do spożytkowania w procesach współtworzenia i współprzetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Zgodnie z postulowanymi zasadami, w każdym przypadku prymat dobra osoby ludzkiej nie może być przesłonięty prymatem dobra naukowego badacza.

Przewartościowanie interesów badawczych, deprecjacja fundamentalnej zasady dobra ludzkiego w badaniach społecznych i pedagogicznych jest niepożądane z uwagi na dalekosiężne konsekwencje społeczne. Współwystępujące przy tym ryzyka generujące dla człowieka różnego rodzaju zagrożenia skłaniają do wyznaczenia jasno określonych granic. Na ich podstawie metodologiczny relatywizm i towarzyszące mu warunkowe przyzwolenie na odstępstwa od zarysowanych wcześniej zasad będzie odrzucony. Mówiąc inaczej, w granicach etycznych pozostaną niewzruszone zasady dobra ludzkiego i prymatu interesu społecznego względem interesu badawczego. Mam tu na myśli szczególnie badania prowadzone na gruncie pedagogicznym, a przede wszystkim społeczno-pedagogicznym. Wyrażony radykalizm, spójny – jak sądzę – ze stanowiskiem przywołanych autorów, może być odczytany jako nierealny lub nieadekwatny do warunków dyktowanych przez naukowych relatywistów. Jednakże radykalizm ten przyjmuję z pełną odpowiedzialnością i świadomością. Stanowisko to wywodzę z doświadczeń zrealizowanych dotychczas projektów badawczych. Na tej podstawie stwierdzam zarówno słuszność przedstawionych zasad, jak i możliwość ich realizacji w toku procesów eksploracyjnych. Ingerencja poznawcza w rzeczywistość niesie ze sobą niewątpliwe ryzyko czynienia szkód podmiotom żyjącym w przestrzeni badanej rzeczywistości. Deontologiczną powinnością i zarazem podstawowym zadaniem badacza jest więc konstruowanie procesu eksploracyjnego w sposób umożliwiający uniknięcie i zarazem zapobieżenie wystąpienia szkodliwych efektów ubocznych. Jeśli nie potrafi tego uczynić, nie ma tym samym moralnego prawa do rozpoczęcia badań prowadzonych wśród ludzi. Sytuacja taka oznacza, że badacz ten powinien powrócić do etapu namysłu nad istotą poznania. Powtórna refleksja z dużym prawdopodobieństwem ułatwi mu odkrycie podstawy epistemologicznej. Tam istnieje realna możliwość odnalezienia racji celu dla zamierzonej ingerencji w życie osób współtworzących podmiotową przestrzeń środowiska przeznaczonego do planowanej eksploracji. Po tym etapie może ponownie przystąpić do metodologicznej konceptualizacji projektu badawczego. Faza ta będzie

poszukiwaniem sposobów, procedur, metod, które umożliwią realizację zamierzenia poznawczego. Równocześnie wytworzone zostaną mechanizmy prewencyjne, które zabezpieczą badanego człowieka (grupy społeczne) przed szkodliwością ingerencji badacza (pojedynczego lub zespołowego).

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, korzystając z opracowanego przez Polskie Towarzystwo Nauczycieli kodeksu etyki nauczycielskiej (1997), proponują odczytanie jego treści w sposób rozszerzający. Sugerują, aby wskazanego w treści dekalogu nauczyciela odczytywać jako nauczyciela badacza lub nauczyciela uprawiającego naukę (por.: Pilch, Bauman 2001, s. 61). Wyznaczone zasady adresowane do tak rozumianego nauczyciela wybrzmiewają następująco:

1. Nauczyciel, bez względu na okoliczności, ma obowiązek głoszenia i bronienia prawdy w nauce.
2. Nauczyciel ma obowiązek przekazywania uczniom i studentom swojej wiedzy zgodnie z prawdą naukową i z własnym sumieniem.
3. Nauczyciel powinien ujawniać i prostować wszelkie błędne informacje naukowe podawane do publicznej wiadomości.
4. Nauczyciel, korzystając z cudzych dzieł, opracowań i badań powinien być w zgodzie z prawem autorskim i dobrymi obyczajami obowiązującymi w pracy naukowej.
5. Nauczyciel winien przestrzegać zasady wolności w prowadzonych badaniach naukowych oraz w głoszeniu własnych poglądów. Badania naukowe, które naruszają zasady etyczne oraz godność i życie człowieka są niemoralne i niedopuszczalne.
6. Nauczyciel zapoznający się z najnowszymi osiągnięciami w nauce powinien odnosić się do nich z umiarem, krytycyzmem oraz odpowiedzialnością, wprowadzając do swojej pracy tylko te innowacje, które służą realizacji celu, jakim jest pozytywny rozwój moralny, duchowy, intelektualny i fizyczny ucznia oraz studenta.
7. Nauczyciel powinien dzielić się zdobytym doświadczeniem i wiedzą z innymi nauczycielami.
8. Nauczyciel winien uczestniczyć w różnych formach dokształcania i doskonalenia.
9. Wskazane jest, aby nauczyciel rozpowszechniał swoje osiągnięcia poprzez różne formy publikacji, przy zachowaniu swych praw autorskich. Publikacje nauczycieli powinny być obiektywne, rzetelne, nacechowane troską o dobro nauki i człowieka.
10. Nauczyciel może zdobywać stopnie specjalizacji zawodowej i stopnie naukowe (Pilch, Bauman 2001, s. 61–62).

Trudno nie zgodzić się z przyjętym przez autorów stanowiskiem, że zgłoszone w przytoczonym dekalogu postulaty etyczne są prawomocne, tak w kontekście pracy nauczyciela, jak i badacza naukowego. Ich podmiotowy oraz przedmiotowy zakres doskonale uzupełnia perspektywy przywołanych wcześniej stanowisk reprezentujących punkt widzenia innych dyscyplin naukowych.

Tadeusz Pilch i Terasa Bauman zwracają również uwagę na tendencje, jakie towarzyszą współczesnym badaniom naukowym. Dotyczy to w szczególności badań eksperymentalnych podejmowanych w naukach przyrodniczych i humanistycznych. Przykładem służą takie dyscypliny jak inżynieria genetyczna czy psychologia. Zdobycze tych dziedzin nauki wykorzystuje się dla celów badawczych obciążonych wysokim współczynnikiem ryzyka. Jest to, z jednej strony, produkcja zastępczych organów (narządów) przeznaczonych dla ludzi. Opiera się to na wynikach badań prowadzonych w naukach przyrodniczych (medycznych). Z drugiej zaś strony są to eksperymentalne badania orientowane na psychomani-

pulację oraz modelowanie postaw osób biorących udział w projektach prowadzonych na gruncie nauk humanistycznych. Te ostatnie budzą uzasadniony sprzeciw i podlegają procesowi intensywnej zmiany (por.: Pilch, Bauman 2001, s. 62–63).

Przywołani autorzy zauważają jednak, że w humanistyce nie odnotowuje się tak jednoznacznych zagrożeń dla ludzkości, jak to jest w naukach przyrodniczych. Tu ryzyka dotyczą raczej angażowania nauki i konkretnych naukowców w realizację celów politycznych określonych ugrupowań. Służba konkretnej ideologii może w konsekwencji prowadzić do realizacji założeń państwa totalitarnego. Autorzy przypominają doświadczenia okresu dominacji nazizmu i komunizmu. Historia obu systemów uprawnia do ogólnego stwierdzenia, że odznaczały się one wrogością i usankcjonowaniem przemocy wobec człowieka. Były równie dehumanizujące, co uprzedmiotowiające relacje interpersonalne. Można mówić, że w założeniu były to systemy służące utrzymaniu władzy, opierały się na ideologii zniewolenia człowieka. W obu przypadkach przemoc wobec osoby ludzkiej była uzasadniana zarówno ideologicznie, jak i organizacyjnie, a nawet prawnie. Reprezentanci nauki współuczestniczyli w tworzeniu i rozwijaniu systemu terroru wymierzonego przeciwko członkom społeczeństwa pozostającym w opozycji do ideologicznych założeń systemu. Fakt, że zarówno w faszyzmie, jak i w komunizmie znani humaniści wspierali spiralę zła musi skłaniać do ostrożności na przyszłość. Szczególną uwagę zwracają na to sami autorzy, którzy konkludują, że istnieje niebezpieczeństwo wykorzystania humanizmu w służbie zniszczenia (por.: Pilch, Bauman 2001, s. 63).

Przestroga ta po raz kolejny potwierdza słuszność postawy, którą przed wielu laty przyjęła Helena Radlińska. Badaczka ta (prowadząca równocześnie działalność naukową i społeczną), za cenę zdrowia, wolności, zatrudnienia odmawiała służby na użytek partykularnych interesów różnych grup politycznych (patrz szerzej: Lepalczyk 2001, s. 134–158; Theiss 1997, s. 35 i nn.). Pozostawała wierna humanistycznej idei służby człowiekowi. Zachowując uczciwość naukową nie godziła się na poszukiwanie tez z góry powziętych (por.: Radlińska 1935, s. 73). Podkreślając służebny dla życia charakter pracy poznawczej pedagoga, zachęcała do internalizacji metod poznania naukowego oraz powściągliwości i skromności w odniesieniu do własnych działań (patrz: Radlińska 1935, s. 72–73). Jako cechę fundamentalną dla badania naukowego Helena Radlińska wskazywała

> […] uczciwość intencyj i wykonania, najwyższą miarę uczciwości, na jaką się może zdobyć człowiek. Ta cecha wyróżnia pracę naukową od wszelkiego nadużywania poszczególnych metod, w nauce wyrobionych, jako pomocy technicznej dla celów ubocznych (Radlińska 1935, s. 73).

Wierność tej uczciwości cytowana autorka okupiła ceną, na jaką trudno zdobyć się w świecie zdominowanym ideologią konsumpcji, rywalizacji i wyścigu, gdzie zasadą podstawową zdaje się być brak jakichkolwiek zasad. Zwycięzcą jest tu sprytniejszy, silniejszy, ten, kto potrafi wszelkimi sposobami osiągać cele, niekoniecznie spójne z uniwersalnymi założeniami humanizmu. Liczy się bowiem

skuteczność ponad takimi wartościami, jak uczciwość, prawda, służba, dobro czy rzetelność, pracowitość, odpowiedzialność itp. Dla baumanowskiego ponowoczesnego „wędrowca" (patrz: Bauman 1998, s. 219 i nn.), który wychodzi w nieznanym kierunku, bez odniesień do przeszłości, bez więzi z Innymi, reguły moralne są zbędnym balastem. Przeszkadzają w wędrówce. Można dodać, że biograficzne doświadczenia kształtują perspektywę człowieka. Nieustannie dokonuje wyborów, które popychają go do dalszej wędrówki. Być może jest to nawet ucieczka przed przeszłością, którą stara się wypierać lub zapomnieć z powodu boleści, wstydu itp. Stąd przeszłość i odniesienie do tożsamości jest, z jednej strony, postrzegane jako kłopotliwy ciężar, którego, z drugiej strony, nie można się pozbyć, wpisuje się bowiem w biografię osoby. Dwubiegunowość życia może generować spore trudności w codzienności spraw bieżących. Zerwanie i powtórne zakorzenianie może prowadzić do osiągania nowych pozycji społecznych, innych (wyższych, niższych lub równorzędnych). Jednak doświadczenia minione pozostaną i będą warunkowały dalsze kroki wędrowca. Świadomie lub bez udziału tego czynnika, człowiek zanurzony w procesy zmian cywilizacyjnych jest nośnikiem biograficznej historii. Przeżywa zatem napięcia powodowane poznawczymi dysonansami. Fragmenty autobiografii (niekiedy głęboko skrywane), ścierające się z rzeczywistością, mogą w konsekwencji implikować działania przekształcające wędrowca w uciekiniera.

Konglomerat zarysowanych sytuacji indywidualnych i społecznych prowadzi do przekonania, że im większa jest liczba światowych wędrowców dryfujących po oceanie życia, tym intensywniej wzrasta zapotrzebowanie na pedagogów społecznych. Mogą oni służyć pomocą w przebudowie rzeczywistości, by warunki środowiskowe były bardziej przyjazne dla wędrowców. Szczególnie istotne wydaje się tu tworzenie możliwości przystanku i refleksji tym, którzy uciekają przed własną przeszłością. Są oni niewątpliwie posiadaczami sił ludzkich, wartościowych i użytecznych we współtworzeniu rzeczywistości. Ich udział w przebudowie i kształtowaniu rzeczywistości życia codziennego może wzbogacać środowisko o elementy, które będą wzmacniały społeczne więzi, poczucie tożsamości i bezpieczeństwa. Jednak pierwszym krokiem w spożytkowaniu doświadczeń osobistych wędrowca-uciekiniera jest jego wewnętrzna refleksja i uporządkowanie przeszłości. Nie dokona się to bez pragnienia osiągnięcie wewnętrznego ładu i stabilizacji. Można przyjąć, że jest to zadanie trudne i dla wielu może okazać się nieosiągalne. Spoglądając na to zagadnienie z perspektywy pedagoga społecznego,wydaje się, że jest ono wykonalne. Optymizm nie jest tu oderwany od realiów trudu towarzyszącego zamierzonej zmianie. Założenia pedagogiki społecznej kreślone piórem Heleny Radlińskiej stanowią jednak antytezę dla fukuyamowskiej wizji końca człowieka czy historii[63] (szerzej: Fukuyama 1998; 2008). Można więc

[63] Biorąc pod uwagę chronologię, dodać trzeba, że konstatacja ta znajduje uzasadnienie w ponadczasowym programie pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, która w obliczu przeżytych wojen światowych potrafiła z optymizmem spoglądać na działalność człowieka w służbie teraźniejszości i przyszłości.

zakładać, że za sprawą pedagogów społecznych uciekający czy poszukujący swego miejsca w świecie wędrowcy odnajdą je. W przebudowanej rzeczywistości spożytkowane zostaną siły wszystkich podmiotów gotowych do współdziałania w imię ideału. Dla wędrowców może to być szansa zakorzenienia społecznego i środowiskowego (włącznie z jego wtórną fazą)[64]. Istnieje też prawdopodobieństwo, że uznają oni prymat humanistycznych wartości uniwersalnych nad moralnym chaosem.

Prowadzenie działalności badawczej w obszarze pracy społecznej wiąże się z ingerencją, której efekty muszą być rozpatrywane z perspektywy potencjalnych skutków. Implikuje ona bowiem konkretne efekty, które w badaniach fundowanych na filarze założeń społeczno-pedagogicznych mają przyczyniać się do poprawiania warunków życia i rozwoju ludzkiego. Jak wskazywałem w poprzednich rozdziałach, przestrzeń pracy społecznej jest wyjątkowo wrażliwa na ingerencję zewnętrzną. Warunkuje to jej ludzki wymiar. Stąd projekty badawczo-działaniowe są dopuszczalne w przestrzeni praktyki pedagoga lub działacza społecznego, ale wiążą się z tym liczne ograniczenia. Przede wszystkim wymagana jest interioryzacja zasady działania w dobrej wierze. Oznacza ona, że badacz nie podejmuje poznania w sytuacjach zagrażających dobru ludzkiemu. Ponadto podmiot poznający występuje z pozycji uczestniczącej w badanym świecie. Nie jest zewnętrznym obserwatorem i analitykiem zorientowanym wyłącznie na cele naukowe. Jego udział w środowisku eksplorowanym warunkuje uczestnictwo w efektach owej ingerencji, zarówno dodatnich, jak i ujemnych. Pozostaje to w korelacji z odpowiedzialnością za wywołane zmiany i osiągane rezultaty działań towarzyszących poznaniu. Jako podmiot obecny i zintegrowany ze środowiskiem, badacz jest tym samym odbiorcą dóbr wygenerowanych w toku projektu. Pojawiające się skutki nieprzewidziane, waloryzowane ujemnie, są dolegliwością. Stanowi ona uciążliwość przede wszystkim dla działającego badacza. W założeniu wzmacnia to jego zaangażowanie w proces przetwarzania rzeczywistości tak, by nie dopuścić do negatywnych konsekwencji powodowanych ingerencją eksploracyjną.

Przywołane stanowiska dotyczące etycznego wymiaru badań naukowych nawiązują do dyskursu prowadzonego w obszarze różnych dyscyplin. Jednak ich cechą wspólną jest społeczny (grupowy) i ludzki (indywidualny) kontekst odniesienia. Zarówno dla pedagogów (pedagogów społecznych), jak i socjologów, polityków społecznych, psychologów, a w szczególności filozofów, człowiek jako istota żyjąca jest wartością aprioryczną i nadrzędną względem innych bytów stworzonych (odtworzonych). Jego centralna pozycja w aspekcie problematyki

[64] Posługując się koncepcją zakorzenienia nawiązuję tym samym do społeczno-pedagogicznej koncepcji odbudowy sił ludzkich i ich angażowania w procesy twórczej przebudowy rzeczywistości życia gromadnego. Współcześnie można mówić o integracji lub reintegracji społecznej, która dokonuje się w środowiskach poddawanych rewitalizacji. Język ten jest jednak wątpliwy z perspektywy orientacji teoretycznej i humanistycznej afiliacji pedagogiki społecznej. Stąd podczas analizy zagadnienia wracam tu i w innych miejscach do języka zaczerpniętego z tradycji dyscypliny.

poznawczej nie budzi wątpliwości po stronie świadomego badacza humanisty. Stąd przesłanie, które wynika ze wskazań moralnych, czynionych na gruncie wymienionych nauk (a także innych, gdzie dobro człowieka wyznacza kierunki poszukiwań i zainteresowań badawczych oraz teoriotwórczych), odnajduje swe zastosowanie w namyśle nad poznaniem i twórczością dokonującą się w obszarze pracy społecznej. Etycznym fundamentem określającym epistemologiczny status poznania pracy społecznej jest zasada Hipokratesa *Primum non nocere*. Jest ona wywiedziona z filozofii oraz nauk lekarskich, ale świadomie została przeniesiona do pedagogiki społecznej. W deontologicznym odniesieniu zobowiązuje ona pedagoga społecznego do podejmowania badań w dobrej wierze. W ujęciu aretologicznym jest ona zaś rozumiana jako konieczność działania z myślą o czynieniu dobra, którego efekty będą służyły poprawie warunków bytu i rozwoju każdego człowieka.

PODSUMOWANIE

W STRONĘ DALSZEGO NAMYSŁU NAD POZNANIEM I DZIAŁANIEM W OBSZARZE PRACY SPOŁECZNEJ

Przeprowadzone rozważania, poświęcone problematyce epistemologicznego wymiaru pracy społecznej, pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że praca społeczna jest bytem realnym i zarazem relacyjnym. Jej desygnaty odnajdujemy w przestrzeni praktyki działalności społecznej, a także w sferze namysłu i teoretycznej refleksji nad ową praktyką. Społeczno-pedagogiczny rodowód pracy społecznej sięga czasów twórczości Heleny Radlińskiej. Autorka ta, badaczka spraw społecznych i jednocześnie zaangażowana działaczka, była aktywna na polu nauki, edukacji, wychowania, opieki, pomocy, wsparcia i rozwoju ludzkiego. Z pracy społecznej uczyniła jedną z podstawowych dziedzin subdyscypliny, której jest niekwestionowaną twórczynią – pedagogiki społecznej (por.: Radlińska 1961, s. 362). Prowadzony w tym tomie namysł nad podstawowym zagadnieniem – epistemologicznym odniesieniem do pracy społecznej, pozwala w konkluzji potwierdzić, że byt ten istnieje w przestrzeni rzeczywistości pedagogiki społecznej. Poprzez ten związek granice rozszerzają się na przestrzeń innych subdyscyplin i dziedzin zaliczanych do nauk pedagogicznych. W szczególności można tu wskazać takie, jak: andragogika, resocjalizacja, pedagogika specjalna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika kultury czy pedagogika pracy oraz inne. Jednocześnie za sprawą zachodzących związków między pracą społeczną a teorią działania społecznego, filozoficzną refleksją o działaniu i czynach, innymi teoriami i kategoriami spójnymi z działaniem społecznym oraz działalnością społeczną, byt ten istnieje w przestrzeni pozapedagogicznej. Wskazać tu można choćby takie dyscypliny nauki i ich subdyscypliny, jak w szczególności: filozofię, politologię (szczególnie politykę społeczną), socjologię (szczególnie socjologię problemów społecznych), psychologię (szczególnie psychologię społeczną) oraz medycynę (wraz z higieną, pielęgniarstwem czy naukami o zdrowiu), ekonomię (szczególnie ekonomię społeczną), prawo

(w szczególności prawo socjalne), zarządzanie (wraz z organizacją i kierowaniem czy marketingiem społecznym) itp. Wszędzie tam odnajdujemy przesłanki uzasadniające istnienie pracy społecznej, wpisującej się w przestrzeń odniesień teoretycznych i praktyki działalności operacyjnej.

Poszukując rozwiązań dla problemów badawczych postawionych w projekcie, który realizowałem na przestrzeni lat 2000–2008 (Żukiewicz 2009a, s. 41–50) zgromadziłem materiał empiryczny umożliwiający między innymi przygotowanie niniejszego tomu. Wiodące tu zagadnienie epistemologicznych podstaw poznania pracy społecznej rozumianej jako byt realny i relacyjny stanowi centralną kategorię poddaną namysłowi. Projekt był realizowany w myśl założeń Heleny Radlińskiej dla pedagogiki społecznej – badania przenikającego się z działaniem. Postawione w nim problemy badawcze zostały wyrażone w postaci określonych pytań (Żukiewicz 2009a, s. 23–25). Dla części związanej z epistemologiczną warstwą pracy społecznej odnosiły się w szczególności do fundamentów poznania rzeczywistości tego bytu. Nawiązywały również do zagadnienia sposobów właściwych poznaniu pracy społecznej. W wyniku eksploracji uczestniczącej odnajdywałem rozwiązania dla interesujących mnie zagadnień i w toku rozważania starałem się je przedstawić wraz z uzasadnieniem przyjmowanych stanowisk. Oto najważniejsze z ustaleń.

Jako podstawę poznania pracy społecznej można wskazać szczegółową epistemologię pracy społecznej. Odwołuje się ona do poznania zmysłowego, poznania rozumowego i poznania emocjonalnego (uczuciowego, przeżywanego). W warstwie wyjaśniającej zależności oraz mechanizmy i procesy dokonujące się w polu teorii i praktyki pracy społecznej odnajduje się teorie służby społecznej, teorie działalności społecznej, teorie działania społecznego oraz teorie aktywizacji sił ludzkich. Ich użyteczność w kontekście wyjaśnienia prowadzą badacza do rozumienia spraw mieszczących się w przestrzeni pracy społecznej. Ułatwiają tym samym widzenie zagadnień przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego w odniesieniu do szerszego tła spraw i wydarzeń oraz procesów dokonujących się w życiu społecznym, grupowym, rodzinnym czy indywidualnym każdego człowieka.

Metodologiczną podstawę poznania pracy społecznej stanowi w przedstawianym tu podejściu orientacja, którą określam mianem trzeciej drogi. Nie jest to jednak wyłącznie wypadkowa łączenia badań ilościowych z jakościowymi, ale podejście, które rozszerza również zakres operatorów poznania. Zakładam bowiem zintegrowany (etapowy) sposób poznawania rzeczywistości pracy społecznej, w ramach którego badacz wykorzystuje zarówno zmysły, jak i rozum. Jednakże poza tym klasycznym układem dostrzegam również wagę emocji, które traktuję jako element wzbogacający podmiot poznający w relacjach badacz – eksplorowane środowisko. Emocje, które bez wątpienia towarzyszą ludzkim relacjom, są w mojej ocenie jednym z ważnych komponentów warunkujących poznanie. Dotyczy to zarówno sfery wolicjonalnej, jak i percepcyjnej. Stąd ważne jest, aby

badacz potrafił spożytkować emocjonalny potencjał posiadanych sił własnych i osób współuczestniczących w projektach badawczych. Chodzi w szczególności o umiejętne zarządzanie emocjami, aby nie warunkowały one procesu poznania niezależnie od podmiotu poznającego (indywidualnego lub zbiorowego).

Dodatkowym czynnikiem determinującym przyjęcie takiego założenia dla badań zorientowanych na przebudowę warunków życia i rozwoju ludzkiego jest fakt, że emocje są stałym komponentem trwale wpisanym w naturę człowieka. Decydują o rodzajach, jakości i sile tworzonych w polu eksploracyjnym relacji interpersonalnych. Badacz zmierzający do współdziałania z Innymi w ramach procesów odkrywania, wzmacniania i aktywizacji sił ludzkich napotyka nieustannie na emocje towarzyszące owym relacjom. Włączają się one niejako samoczynnie w proces komunikacji i współdziałania, są więc jednym z elementów towarzyszących poznaniu człowieka i jego środowiska. Stąd w przedstawianej koncepcji umieszczam sferę emocjonalną jako jeden z operatorów poznania. Mam przy tym świadomość, że znajdą się zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy tego podejścia. Każda z przedstawianych argumentacji będzie istotna w dalszym namyśle nad zarysowanym zagadnieniem. Książka ta w całości jest wprowadzeniem do rozważań o epistemologii pracy społecznej i jako taka ma pełnić funkcję inicjującą dalszy dialog o poznaniu tego wycinka rzeczywistości.

W pedagogice społecznej, określanej jako pedagogika przeżywana, podejmowane są badania przeplatające się z działaniem (por.: Radlińska 1935, s. 72). W tym kontekście badacz nie może być postrzegany jako zewnętrzny podmiot, który obiektywnie, bez emocji, przedwiedzy, doświadczeń itp. prowadzi badanie. W pedagogice społecznej, traktowanej jako nauka praktyczna, badacz jest deontologicznie zobowiązany do wżywania się w poznawane środowisko (por.: Radlińska 1961, s. 93, 102 i nn., 118 i nn.). Emocje będą mu towarzyszyły na każdym etapie eksploracji i działania podejmowanego w kooperacji z uczestnikami projektu. W tym kontekście szczególnie uwidacznia się rola owych emocji. Istnieje zatem nie tylko potrzeba uznania ich za komponent poznania, lecz także konieczność umiejętnego posługiwania się nimi, by poznanie było prawdziwe, a działanie służyło przebudowie rzeczywistości życia gromadnego. Inspiracji w tym zakresie dostarcza psychologia społeczna, w której odnajdują się stanowiska o emocjonalnej inteligencji człowieka (patrz: Goleman 2007).

Nawiązując do warstwy metodycznej epistemologicznego wymiaru pracy społecznej, przyjmuję za punkt odniesienia integralny model procesu poznawczego na wszystkich jego etapach. Oznacza to prawomocność w zakresie wykorzystania dostępnych metod badań. Podstawowym kryterium doboru czynię tu adekwatność wyselekcjonowanych metod i towarzyszących im instrumentów, stosownie do istniejących potrzeb oraz możliwości. Podkreślam przy tym szczególną rolę granic wyznaczanych normami etyki badań społecznych (społeczno-pedagogicznych). Zachowując zatem wierność i konsekwencję proceduralną w odniesieniu do ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych założeń,

przyjmuję swobodę wykorzystania zarówno instrumentarium ilościowego, jak i jakościowego. Zależnie od etapu eksploracji, każdą z dróg poznania traktuję jako równorzędną. Orientacja ilościowa pozwala bowiem uchwycić tendencje czy kierunki interesujących zjawisk lub procesów na tle szerszych odniesień do rzeczywistości społecznej, kulturowej, politycznej, gospodarczej, edukacyjnej itp. Orientacja jakościowa umożliwia badaczowi pracy społecznej eksplorowanie w głąb węższych wycinków rzeczywistości. Prowadzi zarazem do zrozumienia istoty poznawanych zjawisk i procesów, a nadto daje możliwość przybliżania się do praktyki działania przetwarzającego warunki życia i rozwoju ludzkiego. W drodze współdziałania z indywidualnymi osobami oraz grupami społecznymi, badacz uzyskuje wiedzę o świecie i zarazem może podejmować rolę promotora zmiany środowiskowej urzeczywistniającej ideał. Ma ku temu odpowiednio uzasadnioną argumentację popartą w wyniku eksploracji oraz doświadczenia praktycznej służby społecznej. Wskazuję zatem trzecią drogę, której idea jest bliska koncepcji *action research*. Jej autorstwo powszechnie przypisuje się Kurtowi Lewinowi, który taką nazwę zastosował w 1946 roku, opisując podejście metodologiczne zaproponowane w psychologii stosowanej (patrz: Lewin 1946, s. 34). Jednakże warto pamiętać, że w polskiej pedagogice społecznej idea łączenia badania z działaniem była urzeczywistniana już w okresie międzywojennym (patrz: Radlińska 1935, s. 73 i nn.)[1]. W odniesieniu teoretycznym stanowiącym podstawę dla przedstawianej koncepcji epistemologii szczegółowej – epistemologii pracy społecznej, podkreślam także rolę teorii ugruntowanych oraz teorii konstruktywistycznych, które uzupełniają teorię działalności społecznej oraz teorie działania społecznego, teorie służby społecznej i teorie aktywizacji sił ludzkich. Zbiór ten stanowi teoretyczną podstawę dla praktyki pracy społecznej.

W podjętym rozważaniu wykazałem, że poznanie pracy społecznej (uznawanej tu za byt istniejący) wiąże się z poznaniem poszczególnych jej segmentów. Wyróżniłem przy tym łącznie trzydzieści pięć typów (zakresów merytorycznych) działań szczegółowych, które stanowią przestrzeń obszaru pracy społecznej. Jednakże katalog ten nie jest wyczerpany i zamknięty. Podlega nieustannym procesom przeobrażeń, które warunkują dynamikę zmian i rozwój pola teorii oraz praktyki pracy społecznej. Stąd przedstawione segmenty nie zamykają przestrzeni pracy społecznej. W ontologicznym wymiarze stanowi ona byt podlegający cyklicznemu rozwojowi. Towarzyszy temu wygasanie jednych i tworzenie kolejnych komponentów warunkujących docelowo działalność społeczną w ramach praktyki codziennej służby określonych profesji. Jest to zbieżne z koncepcją pedagogiki społecznej postrzeganej jako nauka praktyczna i praktyce służąca.

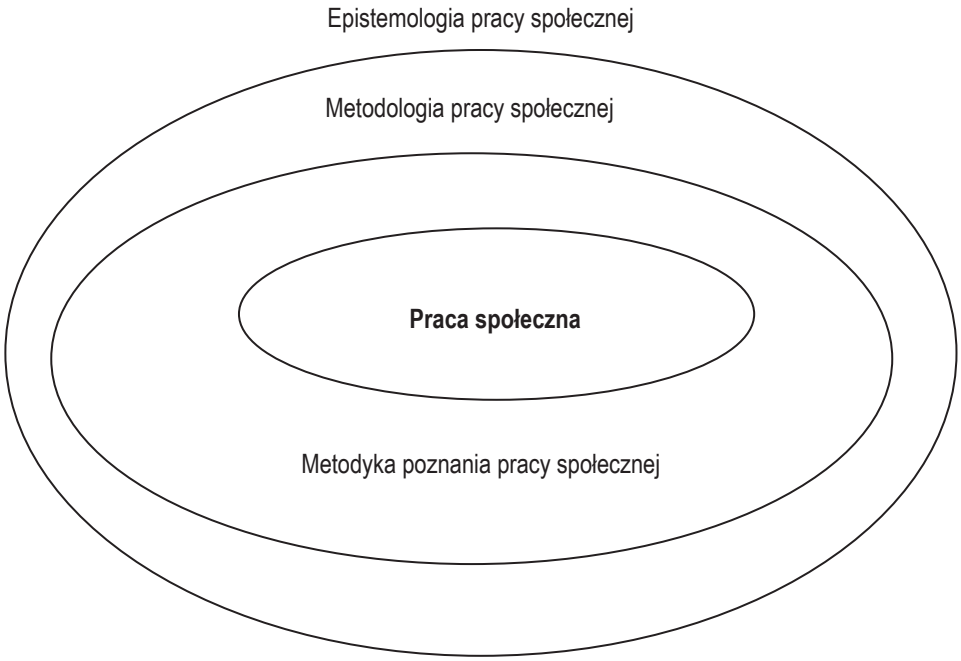
[1] Podejście badania łączonego z działaniem było moją drogą poznania pracy społecznej w projekcie stanowiącym główne źródło danych empirycznych i inspiracji intelektualnych dla prowadzonego namysłu (patrz: Żukiewicz 2009a).

Można zatem powiedzieć, że przestrzeń pracy społecznej ma w przedstawianej koncepcji konstrukcję macierzową. Jest wrażliwa na zmianę społeczną, która w konsekwencji determinuje dynamiczne ruchy, tak w samym polu pracy społecznej, jak i poza jej granicami. Efektem owych ruchów jest antycypowany dalszy rozwój pracy społecznej. Dotyczy to jej wymiaru teoretycznego, a także praktyki i odpowiadającej temu procesowi dalszej specjalizacji (segmentacji). Fundamentalnym czynnikiem integrującym wszystkie segmenty działalności zachodzącej w obszarze pracy społecznej jest wychowanie. Wypełnia ono przestrzeń przedmiotowego pola, a zarazem warunkuje zakres oraz kierunki oddziaływania w szczegółowych segmentach pracy społecznej.

Poszukując epistemologicznych uzasadnień dla poznania bytu będącego centralną kategorią zainteresowania – pracy społecznej – przyjąłem założenie o związkach epistemologii i metodologii. W szczególności uznałem, że filozoficzna refleksja dotycząca poznania, wyrażana w teorii poznania, obejmuje swym zakresem przestrzeń refleksji metodologicznej. W rozumowaniu tym odniosłem się do analogii względem stanowiska uznającego istnienie metodologii szczegółowych. Przyjąłem zatem, że w obszarze metodologii pojmowanej jako meta-wiedza o społecznych celach poznania naukowego i prawomocnych strategiach ich realizacji (za: Malewski 1997, s. 29) występują metodologie szczegółowe. Rozumując dalej założyłem, że w obszarze szerokiej refleksji filozoficznej o poznaniu – epistemologii ogólnej – wyróżnia się epistemologie szczegółowe. Do tego kręgu zaliczyłem także szczegółową epistemologię pracy społecznej. Założenie to implikowało dalsze kierunki namysłu. W obszar refleksji teoretycznej (teoriopoznawczej) o poznaniu pracy społecznej (epistemologii pracy społecznej) włączyłem węższą warstwę refleksji metodologicznej. Dotyczy ona istoty i sposobów poznania pracy społecznej. Jest to metodologia pracy społecznej, która w wymiarze proceduralnym odpowiada metodyce poznania tego bytu. Całość przedmiotowej przestrzeni ujętej jako meta-wiedza o poznaniu pracy społecznej odnosi się do płaszczyzny ontologicznej, epistemologicznej, metodologicznej, a w ostatecznym wymiarze – metodycznej (patrz: ryc. 4).

Prowadzone rozważanie koresponduje z tradycją pedagogiczno-społecznej refleksji i praktyki działań poznawczych, dokonujących się w rzeczywistości pola działalności społecznej. Na przykładzie badań prowadzonych przez Helenę Radlińską i jej zespoły zaprezentowałem sposoby organizacji badań, które realizowano w środowiskach życia ludzkiego. Zobrazowałem również metody i instrumentarium, jakim posługiwali się pierwsi pedagodzy społeczni w toku gromadzenia materiału empirycznego. W nawiązaniu do teoretycznej refleksji Heleny Radlińskiej przedstawiłem metodologiczne podstawy pedagogiki społecznej oraz zasady podejmowania eksploracji pola działalności społecznej. Istotną rolę i pierwszoplanową pozycję zajmuje tu człowiek wraz z posiadanymi siłami. W myśl podstawowych założeń pedagogiki społecznej, siły te stanowią czynnik twórczy. Podlegają zatem procesom odkrywania, wzmacniania, pomnażania i aktywizacji. Służą docelowo przebudowie życia gromadnego w imię ideału.

Pedagogika społeczna w swej naturze jest nauką pogranicza. Czerpie pożytki z wielu innych dyscyplin, których osiągnięcia są użyteczne dla pedagoga i działacza społecznego. Angażują oni swe siły w proces współtworzenia rzeczywistości życia codziennego, tak, by występujące tam warunki sprzyjały rozwojowi ludzkiemu i pomnażaniu szczęśliwości każdego człowieka.



Ryc. 4. Przestrzeń szczegółowej epistemologii, metodologii i metodyki poznania pracy społecznej.

Prowadzenie badań w obszarze pracy społecznej wiąże się z aktywnością praktyczną. Służy tworzeniu obrazu poznawanej rzeczywistości i kreśleniu odpowiednich map. Równoległym celem jest tu aktywizacja sił własnych i współuczestników eksploracji orientowanej w stronę przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego. Badanie ma docelowo służyć działaczowi społecznemu w jego codzienności zawodowej, a nawet w jego codziennej służbie podejmowanej z myślą o dobru Drugiego Człowieka. Powstające obrazy i mapy stanowią więc swoisty drogowskaz, który spożytkuje osoba podejmująca działania w obszarze pracy społecznej. Twórca mapy (niejednokrotnie będący zarazem jej użytkownikiem), w założeniu zna przeznaczenie przygotowywanego produktu. Jednakże konieczna jest jeszcze świadomość warunków, w jakich owa mapa będzie wykorzystywana. Muszą być na niej zaznaczone nie tylko główne drogi i podstawowe obiekty, nie wystarczą również podrzędne ścieżki i niewiele znaczące punkty. Na mapie tej konieczne są oznaczenia pagórków i dolin, ukrytych jaskiń i rowów, nierówności pozornie gładkiej powierzchni i dziur, które grożą upadkiem. Muszą tam być

możliwie wiernie oddane wszystkie niebezpieczeństwa, z którymi może spotkać się działacz społeczny podejmujący działanie w szczegółowym obszarze pracy społecznej, zaznaczonym na określonym mapą terenie.

Mapowanie zagrożeń, które mogą zaburzać procesy działań społecznych to negatywna perspektywa tworzonego obrazu. Jednakże obraz ten nie może być jednostronny, a w szczególności kreślony w perspektywie ujemnej. Użyteczne jest również wskazanie tych czynników, które stanowią dla działacza i pedagoga społecznego wsparcie w podejmowanej przebudowie rzeczywistości. Stąd konieczne jest również precyzyjne określenie dodatnich walorów eksplorowanej rzeczywistości. Mówiąc inaczej, istnieje uzasadniona potrzeba zaznaczenia tych dróg, które są dostępne i mogą zarazem pełnić funkcję alternatywy. Będą to swego rodzaju wyjścia awaryjne, rozpoznane na wypadek ewentualnych niepowodzeń pojawiających się w toku realizacji pierwotnego planu działania.

Innym ważnym aspektem rozpoznania warunków, w których będzie podejmowana działalność społeczna jest określenie potencjału sił środowiskowych. Rozpoznanie tych czynników, które w przebiegu procesów przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego będą stanowiły wsparcie to bardzo istotna kwestia. Chodzi tu nie tylko o swoistą rezerwę sił ludzkich, ale przede wszystkim o środowiskowe atrybuty sprawcze, pozostające w potencjalnej dyspozycji pedagoga lub pracownika społecznego. Do tych pokładów działający badacz odwoła się w sytuacjach, gdy konieczne będzie wzmocnienie słabnących sił. Na mapie będą to punkty, w których będzie mógł otrzymać wsparcie w działaniu, uzyskać kompetentną poradę, wzmocnienie emocjonalne, a także posilić się, wypocząć, zweryfikować założenia z aktualnymi w danym momencie osiągnięciami. Tam znajdzie możliwość refleksji i przeorganizowania procesu, gdy zajdzie taka potrzeba. Miejsca te są ważne zarówno ze względów logistycznych i organizacyjnych, jak i mentalnych.

Działacz społeczny (pedagog lub pracownik społeczny) nie może podlegać procesom instrumentalizacji czy wręcz dehumanizacji. Jak każdy podmiot działania jest jednak nieustannie narażony na liczne zagrożenia w tym zakresie. Istniejące ryzyka sprawiają, że sytuacje kryzysowe muszą być uwzględniane w koncepcjach wspierania oraz regeneracji sił angażowanych w proces przebudowy życia gromadnego. Dodać można w tym miejscu także techniczną uwagę, że nawet instrumenty działania wymagają okresowej konserwacji i napraw. Tym bardziej człowiek, który jest zaangażowany w procesy zmian społecznych i środowiskowych wymaga troski i dbałości o sprawność w każdym aspekcie jego funkcjonowania. Musi mieć przy tym świadomość, że wkraczając na drogę przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego będzie miał odpowiednie wsparcie zarówno personalne, jak i infrastrukturalne. Bez jasnego rozpoznania czynników, do których badający działacz może odwołać się w trakcie przeciążenia (przesilenia), mógłby mieć poczucie samotnej wędrówki bez nadziei na wsparcie. Towarzyszące temu postawy mogą z dużym prawdopodobieństwem prowadzić do wypaczeń

w toku współdziałania z siłami ludzkimi, które na każdym etapie muszą być postrzegane jako partnerskie. Działaczowi przeżywającemu emocjonalną alienację grozi przyjmowanie postaw autorytarnych, a nawet dyktatorskich. Utrata zaufania i instrumentalizm w relacjach interpersonalnych to tylko możliwe pochodne procesu narastającej frustracji wynikającej z destruktywnych napięć wewnętrznych (emocjonalnych, psychicznych czy duchowych). Z drugiej strony tego kontinuum może on doświadczać subiektywnego poczucia krzywdy, niesprawiedliwości itp. Konsekwencją tych stanów może być rezygnacja i wycofanie z obranej drogi współpracy w przetwarzaniu rzeczywistości. Utrata nadziei na powodzenie podjętej misji będzie już tylko korelatem towarzyszącym procesowi automarginalizacji działacza (pedagoga) społecznego.

Dokładny obraz rzeczywistości zastanej ułatwia tworzenie wzorców rzeczywistości idealnej (różnych jej wymiarów). Wzorce te odzwierciedlą antycypowany stan wyznaczający kierunek działań podejmowanych w obszarze pracy społecznej. Procesowi temu służy planowe opracowanie strategii i programów działań społecznych oraz wyznaczenie celów i zadań przewidywanych (koniecznych) do realizacji. W praktyce działań operacyjnych użyteczne jest przypisanie odpowiednim zadaniom konkretnych wykonawców. Istotną rolę w doborze realizatorów tych zadań odgrywają posiadane przez nich kompetencje, predyspozycje, doświadczenia oraz umiejętności. Nie bez znaczenia są także środki oddawane do dyspozycji, niezbędne w realizacji rozdysponowanych zadań. W odniesieniu do instrumentarium na szczególną uwagę zasługuje umiejętność odpowiedniego ich wykorzystania. Nie wystarczy doskonałe wyposażenie techniczne, bo nie będzie ono miało żadnego znaczenia bez odpowiedniej wyobraźni oraz zdolności spożytkowania dobra materialnego. Z uwagi na płynność i efektywność podejmowanych działań, ważne jest również określenie sposobów osiągania wyznaczonych zadań i celów. Na tym etapie planowania kluczową rolę odgrywają ustalone terminy realizacji zadań. Konkretni działacze (badacze) są zobligowani do wywiązania się z przyjętych obowiązków we wskazanych przedziałach czasowych. Jednakże ich interwały nie mogą być wynikiem apriorycznych ustaleń podjętych na podstawie przesłanek nieadekwatnych do realiów działania praktycznego. Szczególnie istotne jest w tym aspekcie poszukiwanie takich ram czasowych, które uwzględnią zarówno możliwości sprawcze realizatorów, jak i uwarunkowania środowiskowe, w jakich działania będą prowadzone. Nadmierne skracanie okresu przeznaczonego na realizację zadań operacyjnych powoduje w praktyce konieczność zmian w harmonogramie realizacji projektu. Z kolei nieuzasadnione wydłużanie tych terminów prowadzić może do spadku efektywności działania z uwagi na oddalanie w czasie momentów rozpoczęcia konkretnych prac. W wyniku tego zjawiska istnieje groźba nierzetelności i odpowiadającej temu niskiej jakości wykonania zadań. Ma to związek z podejmowaniem działań z tzw. opóźnieniem, przy jednoczesnej próbie ich realizacji w wyznaczonym czasie. Zagadnienie to zdaje się oczywiste i jednoznaczne na poziomie namysłu. Jednak w praktycy działalności społecznej stanowi

ono jeden z kluczowych czynników generujących zaburzenia w toku realizacji projektów opartych na współdziałaniu sił podmiotów zbiorowych. Stąd zasługuje na szczególną uwagę w toku prac koncepcyjnych i planistycznych.

Zgłaszając w tym miejscu koncepcję badawczą poznania twórczego, która może być sposobem prowadzenia badań w obszarze pracy społecznej, warto jeszcze raz podkreślić wyjątkowe znaczenie praktycznego wymiaru pracy społecznej. Badanie przeplatające się z działaniem ma wielki potencjał sprawczy, który może być pomyślnie spożytkowany w systemie wsparcia rozwoju ludzkiego (społecznego). Zarys tego systemu został przedstawiony w podsumowaniu pierwszego tomu antologii pracy społecznej – *Wprowadzenie do ontologii*… (2009a). Przyjmując historyczną perspektywę można zauważyć, że początki działalności dobroczynnej charakteryzowała doraźność i akcyjność. Wraz ze wzrostem świadomości społecznej[2], jak również odpowiednio do rozszerzania się idei szacunku dla życia ludzkiego i godności każdego człowieka[3], działania dobroczynne zyskiwały coraz większą liczbę zwolenników i donatorów. W konsekwencji procesu uwrażliwiania ludzi na sprawy społeczne następowało stopniowe angażowanie sił mocnych w działania ratownicze, kompensacyjne, opiekuńcze czy pomocowe. Służyło to wzmacnianiu sił słabych, potrzebujących wsparcia. Idea włączania się w działania na rzecz bliźnich wymagających wsparcia przez wieki rozszerzała się i zyskiwała sprzymierzeńców. Dotyczyło to w początkowym okresie głównie orientacji na przeciwdziałanie skutkom nieszczęść, które powodowały tragedie w codzienności ludzkiego życia. Dominowały tu działania ochronne i ratownicze. Służyły rozwiązywaniu lub niwelowaniu skutków takich problemów, jak: głód, bezdomność, choroba, sieroctwo, kalectwo powodowane udziałem w działaniach wojennych lub powstałe przy pracy. Dobrodzieje fundowali lazarety, schroniska, jadłodajnie, oferowali wsparcie duchowe, a niekiedy nawet materialne. W miarę profesjonalizacji tych działań od ochronek i ratownictwa przechodzono do wyższego poziomu rozwiązań systemowych – opieki społecznej. Idea systemu opieki, zasięg i rodzące się zręby uzawodowienia sprawiały, że podejmowane w tym obszarze działania nawiązywały do idei systematyzacji. Zabezpieczenie podstawowych potrzeb życiowych człowieka na poziomie minimum biologicznego (odwołującego się do zaspokojenia potrzeb egzystencjalnych) było stopniowo zastępowane usługami o wyższym standardzie. Swą jakością odpowiadały one poziomowi, który obecnie określa się jako minimum socjalne. Charakteryzuje ono podstawowe warunki życia człowieka zgodnie z obowiązującymi standardami w danym czasie i przestrzeni (szerzej o rozwoju dobroczynności patrz: Radwan-Pragłowski, Frysztacki 1998).

---

[2] Świadomość społeczna dotyczy w tym kontekście istoty problemów społecznych oraz ich implikacji kształtujących sytuację życiową człowieka, rodziny, grup społecznych i całych społeczności.

[3] W wymiarze światopoglądowym można tu wskazać chrześcijańskie przykazanie miłości bliźniego, które warunkowało tak na poziomie aksjologicznym, jak i deontologicznym postawy ludzi będących pod wpływem oddziaływania kultury chrześcijańskiej.

Obecny etap rozwoju cywilizacyjnego pozwolił ukształtować konstytutywne podstawy systemu pomocy społecznej. Jest on wyrazem głębszej refleksji o naturze człowieka i problemach oraz kwestiach społecznych, które towarzyszą ludzkiej egzystencji. Znamionuje to wyższy szczebel rozwoju działań systemowych w stosunku do poprzednio funkcjonującego systemu opieki społecznej. Postępująca standaryzacja, dbałość o jakość oferowanych usług socjalnych, troska o człowieka postrzeganego jako podmiot interakcji i zarazem byt wielowymiarowy[4] – to atrybuty rozwoju. Są one zarazem impulsami, które można odczytywać w kontekście opisywanych zmian jako przejaw rozwoju cywilizacyjnego. Konstatacja taka wiedzie do stwierdzenia, że ofertą XXI wieku są produkty systemowe o coraz wyższej jakości. Ułatwiają one przezwyciężanie trudności życiowych osobom doświadczającym różnego typu sytuacji destytuujących ich egzystencję. Jednakże cechą znamienną systemu pomocy jest jego orientacja na sferę socjalną. W założeniu produkty oferowane przez pomoc społeczną służą wspieraniu ludzi, którzy nie radzą sobie samodzielnie z rozwiązywaniem problemów i kwestii marginalizujących lub całkowicie wykluczających ich z życia społecznego. Jednocześnie w działalności tego systemu można dostrzegać pewne elementy, które dają nadzieję na przejście do kolejnego stadium rozwoju systemowego. Są to w szczególności działania stymulujące ludzi do odkrywania własnego potencjału i aktywizowania posiadanych sił. Celem wiodącym jest tu przezwyciężenie bierności i zaangażowanie w procesy współtworzenia rzeczywistości życia codziennego. Innym desygnatem wpisującym się w formalnoprawny wymiar funkcjonowania tego systemu w Polsce jest ewolucja językowa. Coraz powszechniejsza nazwa stosowana w nomenklaturze urzędowej i dyskursie prowadzonym wewnątrz systemu odwołuje się do idei integrowania społecznego osób, rodzin, grup społecznych, a także całego społeczeństwa. Oddaje to formalna nazwa departamentu w resorcie polityki społecznej – pomoc i integracja społeczna. Można to odczytywać jako kolejny krok w rozwoju systemowym.

Antycypując kierunki dalszych przeobrażeń w obszarze działalności społecznej na polskim gruncie, można powtórnie przywołać koncepcję systemu wsparcia rozwoju ludzkiego (społecznego). Wiąże się ona z wyjściem poza ramy aktywności o charakterze socjalnym. Nadanie działaniom systemowym znaczenia społecznego poszerza sferę możliwości i zakres oddziaływania. Socjalny wymiar jest bowiem komponentem przestrzeni odnoszącej się do społecznego pola aktywności osób, instytucji czy organizacji podejmujących działalność społeczną. Taka orientacja zdaje się odzwierciedlać wzrastający poziom jakości merytorycz-

[4] Mam tu na myśli koncepcję człowieka postrzeganego jako osoba istniejąca w wielu wymiarach równolegle. Złożoność człowieka obrazują różnorodne sfery jego funkcjonowania. Towarzyszą temu zjawiska wymagające wsparcia w poszukiwaniu rozwiązań. Obok występujących trudności w sferze życia materialnego, dostrzega się tu psychiczne, a także coraz częściej również duchowe potrzeby użytkowników systemu pomocy społecznej.

nej w obrębie systemu[5]. Nie ogranicza się bowiem do rozwiązywania problemów czy nawet zapobiegania im. Przede wszystkim odwołuje się do idei współtworzenia warunków, w których spożytkowany zostanie potencjał twórczy człowieka. W założeniu ogólnym oznacza to, że człowiek współuczestniczący w działalności społecznej będzie podlegał nieustannemu rozwojowi. Stanie się podmiotem współtworzenia rzeczywistości życia codziennego. Proces współprzebudowy warunków życia gromadnego będzie tym samym wspomagał rozwój ludzki, pobudzał indywidualne jednostki i całe zbiorowości do aktywności na rzecz osiągania coraz wyższej samoświadomości społecznej. Kultura współdziałania oparta na ideach humanistycznej podmiotowości, partnerstwa i szacunku dla godności ludzkiej będzie w tym ujęciu wypełniała przestrzeń społecznego zaangażowania w sprawy życia codziennego. Urzeczywistnienie tak zarysowanego ideału może w konsekwencji dynamizować proces wrastania ludzi w ideę człowieczeństwa. Interioryzacja tej idei może wspomagać osoby i grupy społeczne w procesach nabywania cech, które konstytuują byt człowieka aktywnie zanurzonego w rzeczywistości współ-: -tworzonej, -przetwarzanej, -przebudowywanej.

Można zatem powiedzieć, że koncepcja systemu wsparcia rozwoju ludzkiego (społecznego) to propozycja, której podstawowym celem jest koordynacja i integracja działań. Są one zorientowane zarówno na rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych, jak i na zapobieganie im. Mieszczą się w tym zakresie również działania o charakterze ratowniczym. Mają one bowiem zastosowanie w sytuacjach nagłych kryzysów, gdy doraźne przedsięwzięcia są najbardziej potrzebne i skuteczne. Jednakże fundamentem tego systemu jest wspieranie człowieka w rozwijaniu jego potencjału. Służy to bowiem osiąganiu coraz wyższych umiejętności bycia partnerem współtworzącym rzeczywistość oraz współodpowiedzialnym za jakość i ilość osiąganych efektów współdziałania społecznego. To czyni z człowieka obdarzonego określonym zasobem walorów osobistych współtwórcę rzeczywistości życia codziennego. Jest on tym samym podmiotem współdziałania i zarazem odbiorcą wytwarzanych dóbr użytku powszechnego i indywidualnego. Za sprawą samoświadomości społecznej jest on zdolny do poświęceń i kompromisów podejmowanych w imię rozwiązań służących poprawie jakości współżycia społecznego. Zrozumienie istoty powiązań społecznych i zależności interpersonalnych sprawia w zakładanym podejściu, że osoba zaangażowana w proces współtworzenia i współprzetwarzania środowiska życia umiejętnie łagodzi napięcia społeczne powodowane różnicami indywidualnych interesów ludzkich. Wrażliwość, a także inteligencja emocjonalna i społeczna prowadzą aktywnego współdziałacza społecznego do racjonalnych wyborów opartych na merytorycznych przesłankach. Uwzględniając specyfikę lokalną zakorzenioną w przestrzeni

[5] Nie chodzi tu o proces standaryzacji usług pomocy społecznej, który przebiega na poziomie instytucjonalnym. Przede wszystkim mam tu na myśli zmianę filozofii myślenia o jakości funkcjonowania owego systemu, o jego roli stymulującej i wzmacniającej człowieka w rozwoju indywidualnym oraz środowiskowym.

ponadlokalnej potrafi on uczestniczyć we współprzetwarzaniu warunków życia gromadnego w imię ideału.

Zarysowane idealne podejście do modelowych rozwiązań systemowych zobowiązuje do wskazania dróg przybliżających człowieka do stanu idealnego. W zakresie dostępnego potencjału mieści się praca społeczna, którą w rozważanym ujęciu można wskazywać jako pierwszoplanową ścieżkę wiodącą do ideału. I jako teoria, i jako praktyka może być niezmiernie użyteczna. W kontekście aplikacyjnym pracę społeczną można rozpatrywać jako instrumentarium zdatne do stosowania w procesach przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Spożytkowanie owego konglomeratu narzędziowego jest możliwe zarówno na etapie tworzenia systemu wsparcia rozwoju społecznego, jak i w ramach jego funkcjonowania. W tym aspekcie zdaje się wzrastać ranga koncepcji badawczych umożliwiających eksplorację obszaru pracy społecznej. Jego poznanie nosi znamiona procesu permanentnego, który – raz rozpoczęty – trwa nieustannie. Przyczynia się do przetwarzania rzeczywistości życia jednostek, rodzin, wspólnot, grup ludzkich, społeczności oraz całego gatunku ludzkiego. Jest to bowiem eksploracja oparta na działaniu przeplatającym się z badaniem.

Poznanie pracy społecznej może być prowadzone w toku realizacji projektów opartych na założeniach koncepcji badania-działania. Towarzyszy temu proces przetwarzania eksplorowanych środowisk życia ludzkiego. Podejście takie wymaga jednak odpowiednich kompetencji badacza aktywnego w polu praktyki pracy społecznej. To zaś wiąże się z koniecznością właściwego przysposobienia badających działaczy do poznania twórczego. Nawiązując po raz kolejny do wskazań Heleny Radlińskiej, można w tym kontekście powtórnie zgłosić postulat gruntowanego przygotowania do prac badawczych. Dotyczy on zarówno przedstawicieli świata nauki, jak i reprezentantów działalności praktycznej. W procesach poznawczych opartych na założeniach koncepcji badania łączącego się z działaniem, które można określać w uproszczeniu mianem poznania twórczego, są oni równorzędnymi i równoprawnymi partnerami[6].

Zdobyte w ramach podejmowanych projektów badawczych doświadczenia skłaniają mnie do zgłoszenia uwagi ogólnej. Odnosi się ona do sfery postaw przyjmowanych przez badacza aktywnego w przestrzeni działalności społecznej. Mam tu na myśli postawy względem otaczającego świata oraz własnej roli, jaką przyjmuje badacz współdziałający. Eksploracja obszaru pracy społecznej wymaga namysłu nad tym zagadnieniem. Wiąże się bowiem z szeregiem relacji interperso-

[6] Można w tym przypadku użyć jednego określenia – partnerzy. To powinno rozwiązać kwestię jakichkolwiek niedopowiedzeń. Jednak z uwagi na szczególne znaczenie równoprawności i równorzędności obu grup podmiotowych uczestniczących w badaniach typu poznanie-działanie (a docelowo również tworzenie), zastosowałem tu szczegółowe doprecyzowanie. Jego zadaniem jest uwrażliwienie i zarazem podkreślenie wyjątkowości, jaką implikuje partnerstwo w toku współdziałalności społecznej. Rozciąga się ono również na sferę odpowiedzialności za eksplorowaną rzeczywistość. Można tu mówić o współodpowiedzialności, która w równym stopniu odnosi się do przedstawicieli świata nauki, jak i reprezentantów środowisk praktyki podejmowanej w obszarze pracy społecznej.

nalnych, nawiązywanych w toku projektu na każdym etapie jego konceptualizacji oraz realizacji. Przyjęte postawy odzwierciedlają stosunek działacza badającego do środowiska objętego projektem.

W wymiarze operacyjnym konieczne jest zatem ustalenie celu nadrzędnego, jaki wyznacza planowaną aktywność poznawczą. Sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia w kontekście uwalniania (aktywizacji) potencjału sił ludzkich. Odnosi się to zarówno do sił własnych badacza, jak i osób współuczestniczących w sytuacjach poznawczych. I w tym względzie przydatne jest odwołanie się do refleksji Heleny Radlińskiej, która podkreślała, że pedagogika społeczna jest nauką praktyczną służącą życiu (Radlińska 1961, s. 361 i nn.). Z przesłania tego wynika konieczność określania odpowiednich celów badań prowadzonych w obszarze praktyki pracy społecznej. Z przesłania pedagogiczno-społecznego wynika, że powinny one przyczyniać się w efekcie do twórczego spożytkowania poniesionych nakładów (sił, czasu, energii, środków materialnych – rzeczowych, finansowych itp.). Praktyczny charakter pedagogiki społecznej skłania do konstruowania takich projektów badawczych, które będą przyczyniały się do pomnażania dobra ludzkiego. Ułatwią one tym samym multiplikację wiedzy o poznawanej rzeczywistości. Aplikacyjny wymiar tej wiedzy będzie wykorzystany na rzecz działalności podejmowanej w przestrzeni pracy społecznej.

Podsumowując prowadzone rozważania poświęcone epistemologicznemu wymiarowi pracy społecznej, można postawić zasadnicze pytanie, stanowiące początek procesu poznawczego, podejmowanego w przestrzeni każdego wycinka rzeczywistości życia ludzkiego. Pytanie to ma teleologiczne znaczenie i odnosi się do celu poznania – po co?, w jakim celu?, czemu poznanie ma służyć? Są to zagadnienia istotne z punktu angażowania sił ludzkich, których potencjał winien być spożytkowany możliwie najefektywniej. Przywołując rację celu prowadzonych działań poznawczych[7], badacz staje przed podstawowym problemem określenia swojej pozycji w badanej rzeczywistości. Cel badań wyznacza bowiem miejsce poznającego podmiotu, który w badaniach społeczno-pedagogicznych jest zobowiązany do aktywnego udziału w życiu eksplorowanej rzeczywistości[8]. Cel ten warunkuje również instrumentarium, które może i powinno być zastosowane do osiągnięcia pożądanych efektów ingerencji w określony wycinek rzeczywistości życia ludzkiego. Można tu zastosować pewne porównanie badacza do studenta. Ten drugi, dla zdobycia uznania akademickiego, celem studiów czyni osobisty rozwój, zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i sprawności umożliwiających aplikację posiadanej wiedzy w działaniu praktycznym. Efektem

[7] W tym odniesieniu mam na myśli poznanie spraw związanych z życiem ludzkim w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i grupowym (gromadnym).

[8] Zobowiązanie do uczestnictwa w życiu poznawanego środowiska przyjmuję za deontologiczną koncepcją badań prowadzonych w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Autorka ta zgłaszała potrzebę bezpośredniego zaangażowania pedagoga społecznego w badaną rzeczywistość (patrz: Radlińska 1935, s. 72 i nn.; 1961, s. 93 i nn., 118 i nn.; 1964, s. 438 i nn.).

ważnym, ale wtórnym jest tu wynik kolokwium, sprawdzianu czy egzaminu. Oceny[9] stanowią dla takiego studenta pewnego rodzaju miernik postępu w procesie studiowania. Narzędzie to dostarcza informacji zwrotnych na temat obszarów, które są już opanowane wystarczająco na danym poziomie zaawansowania dydaktycznego. Informują także o zagadnieniach wymagających dalszej pracy celem korekty i poprawy.

Podobnie można powiedzieć o badaczu[10], który zyska uznanie, gdy podejmowane przez niego działania poznawcze będą służyły życiu. Cel poznawczy jest tu podstawowy, jednak nie jedyny. Można nawet rozważać jego drugoplanowe miejsce względem praktyki przebudowy rzeczywistości w toku działania. Wynika to z uznania priorytetowej roli służby społecznej. Poznanie zdaje się w tym ujęciu prowadzić do budowania teorii i rozwoju dyscypliny naukowej. Jednakże w kontekście orientacji praktycznej będą to efekty towarzyszące przygotowaniu do twórczości przebudowującej rzeczywistość życia ludzkiego. Powstające teorie mogą być zatem użyteczne w praktyce działalności społecznej, ale nie będą uznane za autonomiczny cel działalności naukowej. Poznanie i wynikające z tego konsekwencje teoretyczne mają bowiem przyczyniać się do efektywnego spożytkowania sił ludzkich w procesach przetwarzania codzienności egzystencjalnej człowieka[11]. W praktyce badań społeczno-pedagogicznych poznanie rzeczywistości prowadzi do odkrywania potencjału sił ludzkich dostępnych (ukrytych, jawnych). Diagnoza ta jest konieczna w procesie planowania działań społecznych, które są podejmowane z udziałem owych sił. Warunkuje racjonalność angażowania dostępnego potencjału, który zasługuje na pomyślne oraz efektywne spożytkowanie.

W perspektywie badań społeczno-pedagogicznych zdaje się, że cel praktyczny i humanistyczny jest równie istotny, co cel poznawczy i naukowy. Natomiast szeroko ujęty interes ludzki (społeczny) jest stawiany ponad interesem badawczym, zorientowanym na osiąganie zysków teoretycznych. Nie oznacza to jednak, że naukowy wymiar poznania i jego teoriotwórczy charakter doznaje uszczerbku. Są to równoważące się aspekty poznania prowadzonego w obszarze pedagogiki społecznej. Ich końcowe efekty potęgują efektywność działalności społecznej. Stąd nie należy zbyt pochopnie interpretować wyrażonej tu myśli, jakoby tezą przewodnią zgłoszoną przeze mnie było deprecjonowanie teoretycznego wymiaru działań pedagogów społecznych, przy równoczesnej aprecjacji praktycznego kontekstu ich aktywności. Identyfikując się ze stanowiskiem Heleny Radlińskiej

[9] Mowa tu o ocenach, które odzwierciedlają określone standardy ustalone na początku poszczególnych etapów procesu dydaktycznego. Są to oceny adekwatne do postępu, jaki student uczynił i wiążą się z merytoryczną stroną jego aktywności. Inaczej mówiąc, odniesienie to dotyczy ocen, które najogólniej można określić mianem sprawiedliwych.

[10] W tym przypadku mam na myśli badacza aktywizującego swe siły w polu praktyki pracy społecznej, a szerzej – w obszarze poznania pedagogiczno-społecznego.

[11] Tak rozumiana pedagogika społeczna pozostaje w spójności z pierwotnymi założeniami tej dyscypliny, wyznaczonymi w twórczości Heleny Radlińskiej (patrz: Radlińska 1961, s. 361, 365–366).

przyjmuję, że pedagogika społeczna jako nauka ma służyć życiu. Jest to nauka praktyczna, stąd priorytetem czyni ona służbę przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału. Jednakże, aby służba ta była wydajna i prowadzona na wysokim poziomie, działalność społeczna musi być ugruntowana na dobrym fundamencie teoretycznym. Sprawia to, że praktyka opiera się na uniwersum, nie zaś na kazuistyce, która umożliwia sprawne działanie w sytuacjach rozpoznanych. Służba społeczna to służba przyszłości, a zarazem służba nieznanemu, jak wyrażała to Helena Radlińska (por.: Radlińska 1961, s. 56 i nn.). Wymaga więc dobrego przygotowania uzasadnionego ogólnymi twierdzeniami wyjaśniającymi określone prawidłowości, z jakimi poznający twórca (działający w środowisku życia ludzkiego) będzie miał do czynienia w codzienności podejmowanej służby. Dlatego też praktyczny priorytet przypisywany w kontekście poznania rzeczywistości pracy społecznej nie umniejsza znaczenia teoretycznego jej wymiaru. Ten ostatni rodzi się w wyniku poznania – jako element towarzyszący zdobywaniu wiedzy o eksplorowanej rzeczywistości.

LITERATURA I ŹRÓDŁA WYKORZYSTANE

Ablewicz Krystyna (2002), *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania", nr 1

Ablewicz Krystyna (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Ablewicz Krystyna (2004), *Codzienność i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Ablewicz Krystyna (2005), *Metodologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 1

Adamski Franciszek (2005), *Pluralizm wartości i wychowanie*, [w:], Franciszek Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków

Adamski Franciszek (red.) (2005), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków

Ajdukiewicz Kazimierz (2004), *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Wydawnictwo Antyk, Kęty–Warszawa

Andersen Svend (2003), *Wprowadzenie do etyki*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa

Angrosino Michael (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Ansart Pierre (1990), *Les sociologies contemporaines*, Editions du Seuil, Paris

Anzenbacher Arno (2008), *Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo WAM, Kraków

Aronson Elliot (2005), *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Auleytner Julian (2000), *Polityka społeczna: teoria i organizacja*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa

Auleytner Julian (2002), *Polityka społeczna czyli ujarzmianie chaosu socjalnego*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa

Babbie Earl (2001), *The Practice of Social Research*, Wadsworth Publishing Company, Belmont

Babbie Earl (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Babbie Earl (2008), *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Babicka Anna (2008), *Osobliwe obszary działania pedagoga społecznego – pracownika socjalnego. Streetworking a neoprostytucja*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin

Babiński Grzegorz (2004), *Metodologia a rzeczywistość społeczna. Dylematy badań etnicznych*, Wydawnictwo Nomos, Kraków

Badura-Madej Wanda (1999), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Badura-Madej Wanda, Dobrzyńska-Mesterhazy Agnieszka (2000), *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Bałandynowicz Andrzej (2008), *System psychoprofilaktyki i resocjalizacji nieletnich w rodzinnych domach terapeutycznych*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin

Barbier Jean-Marie (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Bauman Teresa (2001), *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Bauman Zygmunt (1998), *Śmierć i nieśmiertelność: o wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Bauman Zygmunt (2000), *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa

Beck Ulrich von (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Bedyńska Sylwia, Brzezicka Aneta (red.) (2007), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", Warszawa

Bedyńska Sylwia, Brzezicka Aneta (2007), *Jak badać zjawiska psychologiczne*, [w:] Sylwia Bedyńska, Aneta Brzezicka (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", Warszawa

Berger Peter L., Luckmann Thomas (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa

Berkman Barbara (ed.) (2003), *Social Work and Heath Care in an Aging Society. Education, Policy, Practice and Research*, Spronger Publishing Company, New York

Bertcher Harvey, Farris Kurtz Linda, Lomont Alice (eds.) (1999), *Rebilding Communities. Challenges for Group Work*, The Hawotrh Press, New York

Bielecka Elżbieta (red.) (2005), *Streetworking – teoria i praktyka*, „Pedagogika Społeczna", nr 4

Bieńkowski Tadeusz (1998), *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Wydawnictwo AH, Pułtusk

Black Max (ed.) (1961), *The Social Theories of Talcott Parsons: A Critical Examination*, Southern Illinois University Press, Carbondale

Blanksby Peter E., Barber James G. (2006), *SPSS for Social Workers. An Introductory Workbook*, Pearson Education & AB, Boston

Blok Zbigniew (red.) (2001), *Społeczne problemy globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Blumer Herbert (2006), *Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wyb. Aleksandra Jasińska-Kania, Lech M. Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Blumer Herbert (2007), *Interakcjonizm symboliczny*, Wydawnictwo Nomos, Kraków

Błażej Ewa, Bartosz Bogna (1995), *O doświadczaniu bezdomności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Boczoń Jerzy, Toczyski Witold, Zielińska Anna (1995), *Ubóstwo jako zjawisko społeczne oraz przedmiot pracy socjalnej*, [w:] Tadeusz Pilch, Irena Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Bogdan Robert C., Knopp Biklen Sari (2003), *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, Allyn and Bacon, Boston

Brainerd Mary D. (2004), *Helena Radlińska. Przesłanie dla pracy socjalnej z przeszłości Polski*, [w:] Ewa Marynowicz-Hetka, Wiesław Theiss (red.), *Profesor Helena Radlińska*. „Sylwetki Łódzkich Uczonych", z. 75, ŁTN, Łódź

Brągiel Józefa, Jasiński Zenon (red.) (2000), *W kręgu humanistycznej edukacji*, Wydawnictwo UO, Opole

Brągiel Józefa, Sikora Piotr (red.) (2004), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość –Edukacja*, Wydawnictwo UO, Opole

Bronk Andrzej (2005), *Pedagogika i filozofia: uwagi metafilozoficzne*, [w:] Piotr Dehnel, Piotr Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław

Brownstein Larry (1982), *Talcott Parsons' General Action Scheme*, Schenkman, Cambridge, MA

Brzeziński Jerzy (2006), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Brzeziński Jerzy (2007), *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Carr Wilfried, Kemmis Stephen (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, London

Cellary Wojciech (red.) (2002), *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, raport o rozwoju społecznym*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa

Chałasiński Józef (1969), *Społeczeństwo i wychowanie*, PWN, Warszawa

Charkowska-Smolak Teresa, Chudzicka Agata (red.) (2004), *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Charmaz Kathy (2009), *Teoria ugruntowana, praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Chisholm Roderick M. (1994), *Teoria poznania*, Daimonion, Lublin
Chrzanowska Małgorzata (red.) (1996), *Metoda warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych*, Interart, Warszawa
Ciczkowski Wiesław (1999), *Znaczenie metody biograficznej i autobiograficznej w pracy socjalnej*, „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne", nr 3–4
Czapiński Janusz, Panek Tomasz (red.) (2004), *Diagnoza społeczna 2003: warunki i jakość życia Polaków*, aut. raportu Julian Auleytner i in., Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa
Czapliński Władysław, Galos Adam, Korta Wacław (1981), *Historia Niemiec*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław
Czerepaniak-Walczak Maria (2010), *Badanie w działaniu*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
Czerniachowska Ryszarda (1996), *Profilaktyka w ujęciu Aleksandra Kamińskiego*, [w:] Irena Lepalczyk, Ewa Marynowicz-Hetka (red.), *Aleksander Kamiński – pedagog społeczny*, Wydawnictwo UŁ, Łódź
Czerniachowska Ryszarda (2006), *Profilaktyka, kompensacja, ratownictwo, opieka, pomoc – analiza pojęć i wzajemnych powiązań między nimi*, [w:] Ewa Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Czerny Janusz (1997), *Filozofia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice
Daniłowicz Paweł, Lisek-Michalska Jolanta (2007), *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, [w:] Jolanta Lisek-Michalska, Paweł Daniłowicz (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo UŁ, Łódź
Dehnel Piotr, Gutowski Piotr (red.) (2005), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław
Denzin Norman, Lincoln Yvonna (red.) (2009), *Metody badań jakościowych*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Denzin Norman, Lincoln Yvonna (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] Norman Denzin, Yvonna Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Descartes René (1981), *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, PWN, Warszawa
Dixon Bernard (1984), *Nie igra się z nauką*, PIW, Warszawa
Doel Mark (2006), *Using Groupwork*, Routledge, London–New York
Domański Henryk (2002), *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
Dominelli Lena (1990), *Women and Community Action*, Venture Press, Birmingham
Dominelli Lena (2002), *Anti-Oppresive Social Work Theory and Practice*, Palgrave Macmillan, New York
Dominelli Lena (2004), *Social Work. Theory and Practice for a Changing Profession*, Polity Press, Cambridge
Donevska Maria (1998), *Praca socjalna jako profesja i rodzaj aktywności społecznej*, [w:] Ewa Marynowicz-Hetka, Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, Wydawnictwo UŁ, ŁTN, Łódź
Dramska Danuta (2008), *Uczestnictwo pedagogów społecznych w procesie reintegracji „dzieci ulicy" ze społeczeństwem (na przykładzie Programu Dzieci Ulicy realizowanego w Tychach)*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin
DuBois Brenda, Krogsrud Miley Karla (1999), *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice
DuBois Brenda, Krogsrud Miley Karla (2005), *Social Work: An Empowering Profession*, Allyn & Bacon, Columbus, Ohio
Dudzikowa Maria (red.) (2003), *Filozofia pedagogice – pedagogika filozofii*, „Colloquia Communia", nr 2 (75)
Dulczewski Zygmunt (1984), *Florian Znaniecki. Życie i dzieło*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań
Dulczewski Zygmunt (2000), *O Florianie Znanieckim*, ARP „Promocja 21", Poznań
Dworkin Joan (2005), *Advanced Social Work Practice. An Integrative, Multilevel Approach*, Pearson, New York
Dziewięcka-Bokun Ludmiła, Mielecki Jerzy (1997), *Wybrane problemy polityki społecznej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław
Einstein Jenny, Whittington Colin, Laiba Tony (eds.) (2003), *Collaboration in Social Work*, Jessica Kingsley Publishers, London–New York

Ferber Rafael (2008), *Podstawowe pojęcia filozoficzne*, t 1: *Filozofia. Język. Poznanie. Prawda. Byt. Dobro*, Wydawnictwo WAM, Kraków

Flick Uwe (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Folgheraiter Fabio (2004), *Relational Social Work. Toward Networking and Societal Practices*, Jessica Kingsley Publishers, London

Folkierska Andrea (2005), *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, [w:] Piotr Dehnel, Piotr Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław

Frankfort-Nachmias Chava, Nachmias David (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań

Fraser Heather (2004), *Doing Narrative Research: Analyzing Personal Stories Line by Line*, "Qualitative Social Work, Research and Practice", Vol. 3, No. 1–4

Frieske Kazimierz W., Poławski Paweł (1999), *Opieka i kontrola: instytucje wobec problemów społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Frysztacki Krzysztof (2009), *Socjologia problemów społecznych*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Frysztacki Krzysztof, Korzeniowski Marek (red.) (2005),*Wokół sposobów życia, kwestii społecznych i wzorów ich rozwiązywania*, „Opolskie studia socjologiczne", Wydawnictwo UO, Opole

Fukuyama Francis (1998), *Koniec historii*, Zysk i S-ka, Poznań

Fukuyama Francis (2008), *Koniec człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków

Gąsiorowska Natalia (1960), *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, [w:] Stefania Sempołowska, *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, PIW, Warszawa

George Vic, Wilding Paul (2002), *Globalization and Human Welfare*, Palgrave, New York

Giddens Anthony (1999), *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Książka i Wiedza, Warszawa

Giddens Anthony (2004), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Giddens Anthony (2006), *Elementy teorii strukturacji*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wyb. Aleksandra Jasińska-Kania, Lech M. Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Gitterman Alex (ed.) (2001), *Handbook of Social Work Practice with Vulnerable and Resilient Populations*, Columbia University Press, New York

Glaser Barney G., Strauss Anzelm L. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, NOMOS, Kraków

Gnitecki Janusz (2006a), *Wstęp do ogólnej metodologu badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, 1. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Gnitecki Janusz (2006b), *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*, [w:] Dariusz Kubinowski, Marian Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Goćkowski Janusz, Pigoń Krzystof (red.) (1991), *Etyka zawodowa ludzi nauki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa

Goffman Erving (1981), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa

Goffman Erving (2006), *Porządek interakcyjny*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wyb. Aleksandra Jasińska-Kania, Lech M. Nijakowski, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Goleman Daniel (2007), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań

Goleman Daniel (2013), *Inteligencja społeczna*, Rebis, Poznań

Golinowska Stanisława (1998), *Państwo opiekuńcze na tle porównawczym*, „Polityka Społeczna", nr 1

Gordon Marshall (red.) (2006), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Gottfried Gabriel (2007), *Teoria poznania od Kartezjusza do Wittgensteina*, Wydawnictwo WAM, Kraków

Górniewicz Józef (1996), *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, GLOB, Toruń–Olsztyn

Grotowska-Leder Jolanta (1999), *Długość trwania w biedzie a procesy marginalizacji. Badania łódzkie*, „Polityka Społeczna", nr 11–12

Gutek Gerald L. (2007), *Filozofia dla pedagogów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Hajduk Zygmunt (2007), *Ogólna metodologia nauk*, Wydawnictwo KUL, Lublin

Hałas Elżbieta (1991), *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin

Hałas Elżbieta (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Hałas Elżbieta (2007), *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Wydawnictwo UW, Warszawa

Hamburger Franz (2006), *Pedagogika społeczna*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Hammersley Martyn, Atkinson Paul (2000), *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka, Poznań

Hejnicka Bezwińska Teresa (2004), *Integracja perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Hejnicka Bezwińska Teresa (2005), *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Hejnicka Bezwińska Teresa (2008), *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa

Hejnicka Bezwińska Teresa (2010), *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Held David, Thompson John B. (1989), *Social Theory of Modern Societies: Anthony Giddens and his Critics*, Cambridge University Press, Cambridge

Hetmański Marek (2007), *Epistemologia jako filozoficzna refleksja nad poznaniem i wiedzą*, [w:] Marek Hetmański (red.), *Epistemologia współczesna*, Universitas, Kraków

Hetmański Marek (red.) (2007), *Epistemologia współczesna*, Universitas, Kraków

Joachimowska Magdalena (2008), *Idea edukacji środowiskowej w działaniach na rzecz rodzinnej opieki zastępczej a idea (odbudowa) społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin

Jodkowska Lilianna (2009), *Państwo opiekuńcze w Polsce i w Niemczech*, Difin, Warszawa

Judycki Stanisław (2007), *O dzisiejszym stanie epistemologii*, [w:] Marek Hetmański (red.), *Epistemologia współczesna*, Universitas, Kraków

Jung Rochard (1989), *Struktura działania społecznego. Ku czci Talcotta Parsonsa*, „Prakseologia", nr 4

Kabaj Mieczysław (2004), *Zatrudnienie w „szarej strefie" w polskiej gospodarce – fakty, tendencje, mity i nieporozumienia*, „Polityka Społeczna", nr 1

Kadushin Alfred (1983), *The Social Work Interview*, Columbia University Press, New York

Kalina-Prasznic Urszula (red.) (2007), *Regulowana gospodarka rynkowa. Wybór materiałów do studiowania polityki gospodarczej*, Wolters Kluwer Polska – Oficyna, Warszawa

Kalinowski Mirosław (red.) (2003), *Środowiska specjalnej troski*, Polihymnia, Lublin

Kamiński Aleksander (1961), *Wstęp – zarys i podstawowe pojęcia*, [w:] Helena Radlińska, *Pedagogika*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków

Kamiński Aleksander (1976), *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, IW CRZZ, Warszawa

Kamiński Aleksander (1979), *Pojęcie sił ludzkich*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu, Biuletyn TWWP", nr 5 (85), vol. XVII

Kamiński Aleksander (1980), *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa

Kantowicz Ewa (2006), *Kształcenie postaw badawczych pracowników socjalnych*, [w:] Jerzy Krzyszkowski, Krzysztof Piątek (red.), *Rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych w teorii i praktyce. Z doświadczeń krajowych i europejskich*, CAV, Częstochowa

Kargul Józef (1976), *Pracownik kulturalno-oświatowy*, IW CRZZ, Warszawa

Kargul Józef (1984), *Rozważania nad kryteriami oceny działalności kulturalno-oświatowej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa

Kargul Józef (1986), *Z teoretycznych problemów pracy kulturalno-oświatowej*, COMUK, Warszawa

Kargul Józef (1996), *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

Kargulowa Alicja (2007), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Kargulowa Alicja (2009), *Poradoznawstwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Kawczyńska-Butrym Zofia (2003), *Życie rodzinne w enklawach ubóstwa. Wybrane aspekty*, [w:] Mirosław Kalinowski (red.), *Środowiska specjalnej troski,* Polihymnia, Lublin

Kawula Stanisław (1983), *Spór o pedagogikę społeczną*, [w:] Stanisław Kawula (red.), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn

Kawula Stanisław (red.) (1983), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn

Kawula Stanisław (1996), *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 1

Kawula Stanisław (2006), *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] Stanisław Kawula (red.), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

Kawula Stanisław (red.) (2006), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

Kawula Stanisław (2008), *„Spirala życzliwości" jako cel społecznego wsparcia i form skutecznej pracy środowiskowej – wymiar psychopedagogiczny*, [w:] Barbara Kromolicka, *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin

Kaye Lenard W. (ed.) (2005), *Perspectives on Productive Aging. Social Work with the New Aged*, NASW Press, Washington D.C.

Kazubowska Urszula (2008), *Praca z rodziną w obszarze działalności pedagoga społecznego*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin

Kelly Timothy B., Berman-Rossi Toby, Palombo Susanne (eds.) (2001), *Group Work. Strategies for Strengthening Resiliency*, The Haworth Press, New York–London–Oxford

Kemmis Stephen (1983), *Action Research in retrospect and prospect*, ERIC, Washington; dostęp przez www. open library: http://openlibrary.org/works/OL6379242W/Action_research_in_retro-spect_ and_prospect

Kennedy Paul, Danks Catherine J. (eds.) (2001), *Globalization and national identities: crisis or opportunity?*, Palgrave, Houndmills

Kołodziej-Durnaś Agnieszka (2013), *Alice Salomon – pionierka ruchu kobiecego i profesjonalizacji pracy socjalnej*, [w:] Anna Michalska (red.), *Kobiety w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Konarzewski Krzysztof (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa

Konecki Krzysztof T. (2009), *Teoretyzowanie w socjologii – czyli o odkrywaniu i konstruowaniu teorii na podstawie analizy danych empirycznych*, [w:] Barney G. Glaser, Anzelm L. Strauss, *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, NOMOS, Kraków

Korzeniowska Katarzyna, Tarkowska Elżbieta (red.) (2002), *Lata tłuste, lata chude…: spojrzenia na biedę w społecznościach lokalnych*, IFiS PAN, Warszawa

Kossakowska Barbara, Bedyńska Sylwia (2007), *Wprowadzanie danych i podstawy pracy z programem SPSS*, [w:] Sylwia Bedyńska, Aneta Brzezicka (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo SWPS „Academica", Warszawa

Kot Stanisław M., Malawski Andrzej, Węgrzecki Adam (red.) (2004), *Dobrobyt społeczny, nierówności i sprawiedliwość dystrybutywna*, Wydawnictwo AE, Kraków

Kotlarska-Michalska Anna (2011), *Zindywidualizowane formy pracy socjalnej. Doświadczenia i dylematy*, [w:] Tadeusz Kamiński (red.), *Politologia, polityka społeczna, praca socjalna*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa

Kowalak Tadeusz (1998), *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Elipsa, Warszawa

Krasnodębski Zdzisław (1999), *Max Weber*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa

Krauz-Mozer Barbara (2004), *Modele metodologiczne w naukach społecznych*, [w:] Bogdan Szlachta, *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków

Kromolicka Barbara (2000a), *Wolontariusz w służbie człowiekowi umierającemu: na przykładzie Szczecińskiego Hospicjum Domowego*, „Pedagogium", Wydawnictwo OR TWP, Szczecin

Kromolicka Barbara (2000b), *Wolontariusz w życiu społecznym*, [w:] Józefa Brągiel, Zenon Jasiński (red.), *W kręgu humanistycznej edukacji*, Wydawnictwo UO, Opole

Kromolicka Barbara (red.) (2005), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń

Kromolicka Barbara (red.) (2008), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin

Kruger Heinz-Hermann (2007), *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Kruger Heinz-Hermann, Pfaff Nicole (2006), *Metody badań pedagogicznych*, [w:] Bogusław Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Krzyszkowski Jerzy, Piątek Krzysztof (red.) (2006), *Rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych w teorii i praktyce. Z doświadczeń krajowych i europejskich*, CAV, Częstochowa

Kubiak-Szymborska Ewa, Zając Dariusz (2006), *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wers, Bydgoszcz

Kubinowski Dariusz (2006), *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, [w:] Dariusz Kubinowski, Marian Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Kubinowski Dariusz (2010), *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Kubinowski Dariusz, Nowak Marian (2006), *Wstęp*, [w:] Dariusz Kubinowski, Marian Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Kubinowski Dariusz, Nowak Marian (red.) (2006), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Kwaśnica Robert (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław

Kwaśniewski Jerzy (2006), *Rola diagnozy w rozwiązywaniu problemów społecznych*, [w:] Jerzy Kwaśniewski (red.), *Badanie problemów społecznych*, t. 2, IPSiR UW, Warszawa

Kwaśniewski Jerzy (red.) (2006), *Badanie problemów społecznych*, IPSiR UW, Warszawa

Kwieciński Zbigniew (1993), *Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia"*, „Kultura i Edukacja", nr 1 (3)

Kwieciński Zbigniew (2006), *Słowo na otwarcie Seminariów Metodologii Pedagogiki*, [w:] Dariusz Kubinowski, Marian Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Wojciech (red.) (2005), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Kwilecki Andrzej (red.) (1975), *Florian Znaniecki i jego rola w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Kvale Steina (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Lalak Danuta (2010), *Życie jako biografia. Podejścia biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Lepalczyk Irena (1995), *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*, [w:] Tadeusz Pilch, Irena Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Lepalczyk Irena (2000), *Ryszard Wroczyński w Łodzi*, [w:] Anna Przecławska, Wiesław Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Lepalczyk Irena (2001), *Helena Radlińska, życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.) (1996), *Aleksander Kamiński – pedagog społeczny*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Lepalczyk Irena, Wasilewska Beata (red.) (1994), *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Lewin Kurt (1946), *Action Research and Minority Problems*, "Journal of Social Issues", Vol. 2

Lewowicki Tadeusz (2003), *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia", nr 2 (specjalny)

Lewowicki Tadeusz (2006), *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, [w:] Dariusz Kubinowski, Marian Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Lindsay Jocelyn, Turcotte Daniel, Hopmeyer Estelle (eds.) (2004), *Crossing Boundaries and Developing Alliances Through Group Work*, The Haworth Press, New York–London–Oxford

Lipiec Józef (1972), *Podstawy ontologii społeczeństwa*, PWN, Warszawa

Lipiec Józef (1996), *Ontologia relacji*, „Kwartalnik Filozoficzny", nr 2

Lipiec Józef (2004), *Filozofia i pedagogika*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Lipiec Józef (2009), *Wprowadzenie do ontologii elementarnej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa", nr 3–4

Lipiec Józef (2010), *Etyka badań naukowych*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Lisek-Michalska Jolanta, Daniłowicz Paweł (red.) (2007), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Lister Ruth (2007), *Bieda*, SIC, Warszawa

Lutyńska Krystyna (2002), *Metodologia badań socjologicznych. Część druga. Bibliografia artykułów metodologicznych w wybranych czasopismach oraz książkach za lata 1945–2000*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa

Lyon-Callo Vincent (2004), *Inequality, Poverty, and Neoliberal Governance. Activist Ethnography in the Homeless Sheltering Industry*, Broadview Press, Calgary

Łobocki Mieczysław (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Łobocki Mieczysław (2002), *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Łobocki Mieczysław (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Łuczyńska Marta (1998), *Trudne sytuacje życiowe klientów pomocy społecznej na podstawie wywiadów narracyjnych*, [w:] Michał Porowski (red.), *IPSiR dzisiaj: księga jubileuszowa*, IPSiR UW, Warszawa

Malewski Mieczysław (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją: spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja", nr 1/2, s. 17–36

Malewski Mieczysław (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław

Marek Zbigniew (2014), *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków

Marshall Gordon (red.) (2006), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Marynowicz-Hetka Ewa (1980), *Poglądy Heleny Radlińskiej na warsztat badawczy pedagoga społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, „Biuletyn TWWP. Człowiek w Pracy i Osiedlu", nr 2/92 XIX–3/93 XIX nr 2/92 XIX, 3/93 XIX

Marynowicz-Hetka Ewa (1988*), Instytucjonalna pomoc wspierająca rozwój dziecka i rodziny. Diagnoza i terapia socjalno-wychowawcza. Synteza tematu*, [w:] Irena Lepalczyk, Ewa Marynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnoza i propozycje*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Łódź

Marynowicz-Hetka Ewa (1998), *Koncepcja pracy społecznej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej*, [w:] Ewa Marynowicz-Hetka, Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zając (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna – przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Marynowicz-Hetka Ewa (2000), *Edukacja w środowisku i jej zagrożenia*, [w:] Anna Przecławska, Wiesław Theiss (red.), *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak,Warszawa

Marynowicz-Hetka Ewa (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Marynowicz-Hetka Ewa, Kubicka Hanna, Granosik Mariusz (red.) (2004), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Mierzyński Dariusz (red.) (2001), *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Z warsztatów badawczych polsko-słowackich*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Urbaniak-Zając Danuta (red.) (1998), *Pedagogika społeczna i praca socjalna – przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Materne Agnieszka (2008), *Manga i Anime – wyzwanie dla pedagogiki społecznej*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin

Matyjas Bożena (1999), *Sytuacja dzieci w rodzinach dotkniętych bezrobociem*, [w:] Barbara Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi: pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Mazurkiewicz Edward A. (1983), *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. U źródeł zastosowań prakseologii w pracy socjalnej*, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Poznań–Łódź

Mazurkiewicz Edward A. (1986), *Sprawność działania w pracy socjalno-wychowawczej: materiały metodyczne*, t. 1–2, Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, Warszawa

McNiff Jean (1995), *Action research: principles and practice*, foreword by Jack Whitehead, Routledge, London

Mead George H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, PWN, Warszawa

Mead Lawrence M., Beem Christopher (eds.) (2005), *Welfare Reform and Political Theory*, Russell Sage Foundation, New York

Mead Margaret (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa

Mead Margaret (1986), *Trzy studia*, t. 1–2, PIW, Warszawa
Melosik Zbyszko (2005), *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa
Mendel Maria, Skrzypczak Bogdan (red.) (2012), *Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Centrum Aktywności Lokalnej, Warszawa
Mikiewicz Przemysław (2003), *Zagrożenia, konflikty i mnogie oblicza globalizacji*, [w:] Elżbieta Stadtmüller (red.), *Wkraczając w XXI wiek – między globalizacją a zróżnicowaniem*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław
Minahan Anne (ed.) (1987), *Encyclopedia of Social Work*, Vol. 1, NASW, Silver Spring, MD
Misztal Bronisław (2005), *Wyłączenie jako źródło problemów społecznych*, [w:] Krzysztof Frysztacki, Marek Korzeniowski (red.), *Wokół sposobów życia, kwestii społecznych i wzorów ich rozwiązywania*, „Opolskie studia socjologiczne", Wydawnictwo UO, Opole
Mitzman Arthur (1985), *The Iron Cage: An Historical Interpretation of Max Weber*, Transaction Books, New Brunswick, NJ
Motycka Alina (2007), *Czynności poznawcze w nauce a epistemologia*, [w:] Marek Hetmański (red.), *Epistemologia współczesna*, Universitas, Kraków
Możdżeńska-Mrozek Danuta, Szyłko-Skoczny Małgorzata (1998), *Kwestia bezrobocia*, [w:] Antoni Rajkiewicz, Jolanta Supińska, Mirosław Księżopolski (red.), *Polityka społeczna, Materiały do studiowania*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice
Muszyński Heliodor (1974), *Ideał i cele wychowania*, WSziP, Warszawa
Naparstek Arthur J. (1999), *Community Building and Social Group Work: A New Practice Paradigm for American Cities*, [w:] (Ed.) Harvey Bertcher, Linda Farris Kurtz, *Alice Lomont, Rebilding Communities. Challenges for Group Work*, The Hawotrh Press, New York
Nawroczyński Bogdan (1967), *Wstęp*, [w:] Johann Friedrich Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław
Nocuń Aleksander W. (2003), *Teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej*, [w:] Tadeusz Pilch, Irena Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Nowak Marian (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa
Nowak Stefan (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa
Nowak Stefan (2007), *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Okoń Wincenty (red.) (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Olubiński Andrzej (2000), *Siły społeczne – szanse i mity*, [w:] Anna Przecławska, Wiesław Theiss (red.), *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Oppenheim A. N. (2004), *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Zysk i S-ka, Poznań
Orłowska Małgorzata (2007), *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*, Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Orłowska Małgorzata, Malinowski Ludwik (red.) (2000), *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Osińska Wanda (1972), *Jan Amos Komenský w Polsce. Repertorium prac Komeńskiego znajdujących się w polskich księgozbiorach,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
Ossowski Stanisław (1983), *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa
Ostrowska Urszula (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
Palka Stanisław (1989), *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków
Palka Stanisław (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo UJ, Kraków
Palka Stanisław (2004), *Metodologia pedagogiki*, [w:] Tadeusz Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: *M–O*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Palka Stanisław (red.) (2004), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków
Palka Stanisław (2006a), *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
Palka Stanisław (2006b), *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] Dariusz Kubinowski, Marian Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Palka Stanisław (2010), *Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk*, [w:] Palka Stanisław (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Palka Stanisław (red.) (2010), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Palska Hanna (2002a), *Bieda i dostatek: o nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa

Palska Hanna (2002b), *O potrzebie monografii terenowej w badaniach dawnej i dzisiejszej biedy w Polsce*, [w:] Katarzyna Korzeniowska, Elżbieta Tarkowska (red.), *Lata tłuste, lata chude…: spojrzenia na biedę w społecznościach lokalnych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa

Paluchowski Władysław (2007), *Diagnoza psychologiczna*, WAiP, Warszawa

Parsons Talcott (1968), *The Structure of Social Action*, Free Press, New York

Parsons Talcott, Shills Edward A. (eds.) (2001), *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Science*, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey

Payne Malcolm (2005), *The Origins of Social Work. Community and Change*, Palgrive MacMillan

Piekarski Jacek, Urbaniak-Zając Danuta, Szmidt Krzysztof J. (red.) (2010), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Piekut-Brodzka Danuta M. (2000), *O bezdomnych i bezdomności: aspekty fenomenologiczne, etiologiczne, terapeutyczne,* Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa

Pielkowa Józefa Anna (1997), *Typowe środowiska wychowawcze*, [w:] Józefa Anna Pielkowa (red.), *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk

Pielkowa Józefa Anna (red.) (1997), *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, Wydawawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk

Pieter Józef (1967), *Ogólna metodologia pracy naukowej,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków

Pieter Józef (1975), *Zarys metodologii pracy naukowej,* PWN, Warszawa

Pilch Tadeusz (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Pilch Tadeusz (2004), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: *M–O*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Pilch Tadeusz (2010), *Strategie badań ilościowych*, [w:] Stanisław Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Pilch Tadeusz, Bauman Teresa (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Pilch Tadeusz, Lepalczyk Irena (red.) (1995), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Pilch Tadeusz, Lepalczyk Irena (red.) (2003), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Podgórski Ryszard A. (2007), *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Olsztyn

Preissle-Goetz Judith, LeCompte Margaret Diane (1984), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press, Orlando, Florida

Przecławska Anna, Theiss Wiesław (red.) (2000), *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Pszczółkowski Tomasz G. (1990), *Ordoliberalizm: społeczno-polityczna i gospodarcza doktryna neoliberalizmu w RFN*, PWN, Warszawa–Kraków

Radlińska Helena (1908), *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, t. 1, cz. II, Muzeum, Lwów

Radlińska Helena (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, ZNP, Warszawa

Radlińska Helena (red.) (1937), *Społeczna przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych, Prace z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, ZNP, Warszawa

Radlińska Helena (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków

Radlińska Helena (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków

Radwan-Pragłowski Janusz, Frysztacki Krzysztof (1998), *Społeczne dzieje pomocy człowiekowi: od filantropii grackiej do pracy socjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Radziewicz-Winnicki Andrzej (2005), *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Rajkiewicz Antoni, Supińska Jolanta, Księżopolski Mirosław (red.) (1998), *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Rapley Tim (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Ratajczak Zofia (2004), *Psychologiczne aspekty funkcjonowania człowieka w sytuacji braku pracy*, [w:] Teresa Charkowska-Smolak, Agata Chudzicka (red.), *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Reid William J. (1979), *Evaluation Research in Social Work*, "Evaluation and Program Planning", No. 2

Richmond Mary E. (1917), *Social Diagnosis*, Russell Sage Foundation, New York

Riessman Frank, Carroll David (2000), *Nowa definicja samopomocy. Polityka i praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa

Robertis Cristina de, Pascal Henri (1999), *Postępowanie metodyczne w pracy socjalnej z grupami i ze społecznościami*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Robertson Roland, Turner Bryan S. (eds.) (1991), *Talcott Parsons: theorist of modernity*, SAGE Publications, London

Rubacha Krzysztof (2005), *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Wojciech Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Rubacha Krzysztof (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa

Rubacha Krzysztof (red.) (2008), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Rutkowiak Joanna (1995), *„Pulsujące kategorie" jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] Joanna Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Rybczyńska Dorota (1995), *Poziom życia rodzin a poczucie ubóstwa: badania socjologiczne w rejonie Polski zachodniej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra

Rybczyńska Dorota (1998), *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra

Rychliński Stanisław (2001), *Lustracje społeczne*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa

Rysz-Kowalczyk Barbara (2002), *Leksykon polityki społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa

Salmon Robert, Graziano Roberta (eds.) (2004), *Group Work and Aging. Issues in Practice, Research and Education*, The Haworth Social Work Practice Press, New York

Savage Stephen P. (1981), *The Theories of Talcott Parsons: The Social Relations of Action*, Macmillan, London

Sawiński Zbigniew (2010), *Zastosowania tablic w badaniach zjawisk społecznych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa

Schytz Alfred (2005), *Świat społeczny i teoria działania społecznego*, [w:] Piotr Sztompka, Marek Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków

Sempołowska Stefania (1960), *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, PIW, Warszawa

Sęk Helena (red.) (2004), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Silverman David (2007), *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Silverman David (2009), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Skarzyński Ryszard (1994), *Państwo i społeczna gospodarka rynkowa. Główne idee polityczne ordoliberalizmu*, Instytut Spraw Publicznych PAN, Warszawa

Skarzyński Ryszard (1995), *Główne idee polityczne ordoliberalizmu*. [w:] Ryszard Skarżyński (red.), *Studia nad liberalizmem*, Instytut Spraw Publicznych PAN Warszawa

Skidmore Rex A., Thackeray Milton G. (1998), *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice

Skorny Zbigniew (1966), *Współczesne metody badań psychologicznych,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław

Smolińska-Theiss Barbara (1988), *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, [w:] Barbara Smolińska-Theiss (red.), *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, Wydawnictwo UW, Warszawa

Smolińska-Theiss Barbara (red.) (1999), *Pokój z dziećmi: pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Smolińska-Theiss Barbara (2012), *Edukacyjny charakter pracy socjalnej – badanie i działanie*, [w:] Maria Mendel, Bohdan Skrzypczak (red.), *Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Centrum Aktywności Lokalnej, Warszawa
Sołtysek Adolf E. (2008), *Filozofia wychowania moralnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
Sosnowska Paulina (2009), *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa
Stachowski Ryszard, Seidler Włodzisław (2008), *Opisowa metodologia badań psychologicznych*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa
Stadtmüller Elżbieta (red.) (2003), *Wkraczając w XXI wiek – między globalizacją a zróżnicowaniem*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław
Stankiewicz Leszek (2006), *Zrozumieć bezdomność: aspekty polityki społecznej*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn
Stochmiałek Jerzy (2002), *Teoretyczne koncepcje przezwyciężania zjawiska wykluczenia społecznego w sytuacji ubóstwa*, „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne", nr 2
Stróżewski Władysław (2004), *Ontologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków
Sullivan Nancy E., Mesbur Ellen Sue, Lang Norma C., Goodman Deborah, Mitchell Lynne (eds.) (2003), *Social Work with Groups. Social Justice Through Personal, Community and Societal Change*, The Haworth Press, New York–London–Oxford
Sulmicka Małgorzata (2001), *Ubóstwo we współczesnym świecie*, Wydawnictwo SGH, Warszawa
Supińska Jolanta (red.) (1999), *Polityka społeczna dziś i jutro: opinie ekspertów*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
Syrek Ewa (2008), *Możliwości działania pedagogów społecznych w obszarze promocji zdrowia*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin
Sytnik Czetwertyński Janusz (red.) (2009), *Rozważania o filozofii prawdziwej*, Wydawnictwo UJ, Kraków
Szacki Jerzy (1983), *Historia myśli socjologicznej*, t. 1–2, PWN, Warszawa
Szacki Jerzy (1986), *Znaniecki*, PWN, Warszawa
Szarkowicz Dorota (2008), *Pomoc pedagogiczna osobom niepełnosprawnym w środowisku lokalnym*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin
Szelenyi Ivan (2003), *Bieda a nierówności płci i podziały etniczne w społeczeństwach postkomunistycznych*, [w:] Ivan Szelenyi (red.), *Bieda a nierówności płci i podziały etniczne w społeczeństwach postkomunistycznych*, IFiS PAN, Warszawa
Szelenyi Ivan (red.) (2003), *Bieda a nierówności płci i podziały etniczne w społeczeństwach postkomunistycznych*, IFiS PAN, Warszawa
Szmagalski Jerzy (1994), *O „budzeniu sił ludzkich" nie po polsku: Koncepcje „empowerment" w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3
Szmagalski Jerzy (1996a), *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna: przykład amerykański*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Szmagalski Jerzy (1996b), *Ofiary katastrof i klęsk żywiołowych*, Centrum Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa
Szmagalski Jerzy (2004), *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*, IRSS, Warszawa
Szlachta Bogdan (red.) (2004), *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków
Sztompka Piotr (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków
Sztompka Piotr, Kucia Marek (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków
Sztumski Janusz (2005), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice
Szwed Robert (2009), *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, KUL, Lublin
Szymański Mirosław J. (2001), *Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
Śledzianowski Jan, ks. (2008), *Pedagog społeczny wobec człowieka z ulicy*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin
Ślipko Tadeusz, SJ (2004), *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków
Śliwa Michał (1983), *Stulecie polskiej myśli socjalistycznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław

Śliwerski Bogusław (2001), Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
Śliwerski Bogusław (2005), *Pedagogika*, [w:] Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Śliwerski Bogusław (2006), *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
Śliwerski Bogusław (red.) (2006), *Pedagogika*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Gdańsk
Śliwerski Bogusław (2007), *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenie – Dylematy*, [w:] Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Gdańsk
Śliwerski Bogusław (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
Tatarkiewicz Władysław (1978), *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa
Tatarkiewicz Władysław (2009), *Historia filozofii*, t. 2–3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Theiss Wiesław (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 10
Theiss Wiesław (1997a), *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Theiss Wiesław (1997b), *Listy o pedagogice społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Thieme Jorg M. (1995), *Społeczna gospodarka rynkowa*, C.H. Beck, Warszawa
Toffler Alvin (2001), *Trzecia fala*, PIW, Warszawa
Toffler Alvin (2003), *Zmiana władzy: wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Zysk i S-ka., Poznań
Toffler Alvin, Toffler Heidi (1996), *Budowa nowej cywilizacji: polityka trzeciej fali*, przedm. Newt Gingrich, Zysk i S-ka, Poznań
Trawkowska Dobroniega (2006), *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice
Tripodi Tony (1984), *Trends in Research Publication: A Study of Social Work Journals from 1956 to 1980*, "Social Work", No. 29/4
Urbaniak-Zając Danuta (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech: stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo. UŁ, Łódź
Urbaniak-Zając Danuta, Piekarski Jacek (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, Wydawnictwo UŁ, Łódź
Vinik Abe, Levin Morris (eds.) (1992), *Social Action in Group Work*, The Haworth Press, New York–London–Sydney
Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, Grotowska-Leder Jolanta (1996), *Wielkomiejska bieda w okresie transformacji (zasiłkobiorcy pomocy społecznej)*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź
Weber Marianne (1988), *Max Weber: A Biography*, Transaction Books, New Brunswick
Weber Max (2005), *Pojęcie działania społecznego*, [w:] Piotr Sztompka, Marek Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków
Weil Marie (ed.) (2005),*The Handbook of Community Practice*, SAGE Publications, New York
Węgrzecki Adam (2009), *Poznawanie drugiego człowieka w świetle poglądów Antoniego Kępińskiego*, [w:] Janusz Sytnik Czetwertyński (red.), *Rozważania o filozofii prawdziwej*, Wydawnictwo UJ, Kraków
Wierzańska Magdalena (2008), *Działania pedagoga społecznego na rzecz reintegracji społecznej jednostek przebywających w zakładach karnych*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin
Wilk Teresa, *Teatr i pedagog społeczny – wspólne obszary działań. Nowe metody aktywizowania społeczności lokalnych w obszarach zagrożonych*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin
Winiarski Mikołaj (1999), *Od opieki do wsparcia społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 5
Winiarski Mikołaj (2006), *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] Stanisław Kawula (red.), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
Winter Richard, Munn-Giddings Carol (2001), *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*, Routledge, London–New York
Witkowski Lech (2003), *Filozoficzność w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, „Colloquia Communia", nr 2 (specjalny)
Woleński Jan (2000), *Epistemologia*, t. 1: *Zarys historyczny i problemy metateoretyczne*, Aureus, Kraków

Woleński Jan (2001), *Epistemologia*, t. 2: *Wiedza i poznanie*, Aureus, Kraków
Woleński Jan (2003), *Epistemologia*, t. 3: *Prawda i realizm*, Aureus, Kraków
Woleński Jan (2004), *Wstęp*, [w:] Kazimierz Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Antyk, Kęty – Warszawa
Woleński Jan (2007), *Status epistemologii: pomiędzy naturalizmem a transcendentalizmem*, [w:] Marek Hetmański (red.), *Epistemologia współczesna*, Universitas, Kraków
Wright James D. (1989), *Address Unknown: The Homeless in America*, Aldine de Gruyter, New York
Wroczyński Ryszard (1966), *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa
Wroczyński Ryszard (1974), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa
Wroczyński Ryszard, Pilch Tadeusz (red.) (1974), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Kraków–Gdańsk
Yeates Nicola (2002), *Globalization and social policy*, SAGE Publications, London
Zaborowski Zbigniew (1973), *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław
Zagóra-Jonszta Urszula (1999), *Ordoliberalizm a społeczna gospodarka rynkowa: możliwości jej realizacji w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane AE, Katowice
Zalewska Danuta (1992), *Grupy wysokiego ryzyka socjalnego: raport z badań*, Wrocław
Zalewska Danuta (1997), *Ubóstwo: teorie, badania*, Wydawnictwo UWr, Wrocław
Zdanowicz Kamila (2008), *Dzieci ulicy – perspektywa działań pedagogów społecznych na rzecz dzieci z grup wysokiego ryzyka (na przykładzie miasta Olsztyn)*, [w:] Barbara Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin
Ziółkowski Marek (2001), *Globalizacja a przemiany struktury społecznej we współczesnej Polsce*, [w:] Zbigniew Blok (red.), *Społeczne problemy globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
Znaniecki Florian (1974), *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa
Znaniecki Florian (1984), *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa
Znaniecki Florian (2001), *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Znaniecki Florian (2008), *Metoda socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
Zych Adam A. (2003), *Comenius*, [w:] Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Żukiewicz Arkadiusz (2004), Środowiskowa działalność prywatnego sektora systemu pomocy społecznej – przykład angielski, [w:] Józefa Brągiel, Piotr Sikora (red.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja*, Wydawnictwo UO, Opole
Żukiewicz Arkadiusz (2005), *Prewencja socjalna*, [w:] Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: *P*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
Żukiewicz Arkadiusz (2009a), *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
Żukiewicz Arkadiusz (2009b), *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
Żukiewicz Arkadiusz (2011), *Koncepcja Action Research i jej zastosowanie w procesach poznawania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Rozważania z perspektywy pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna", nr 2
Żukiewicz Arkadiusz (2012), *Helena Radlińska w przestrzeni działania wychowawczego i oświatowego na łamach „Ruchu Pedagogicznego". O aktualności podejmowanej problematyki w setną rocznicę ustanowienia czasopisma*, „Ruch Pedagogiczny", nr 2
Żukiewicz Arkadiusz (2013), *Profesor Helena Radlińska w służbie ludziom. Obraz teoretyka, badacza, nauczyciela oraz działacza społecznego*, [w:] Anna Michalska (red.), *Kobiety w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
Żurkowska Grażyna (2006), *Epistemologia po Wittgensteinie. Nowa perspektywa epistemologiczna Jana Srzednickiego*, UMCS, Lublin

Źródła internetowe

01 – data otwarcia: 26.02.2010, godz.: 11.45; nazwa strony: Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa
02 – data otwarcia: 20.02.2010, godz. 14.17; nazwa strony: PION, http://pion.pl/forum/phpBB2/viewtopic. php?t=94
03 – data otwarcia: 20.02.2010, godz. 15.08; nazwa strony: Wideotrening Komunikacji, http://plus.free.ngo.pl/vit.htm
04 – data otwarcia: 20.02.2010, godz. 15.31; nazwa strony: Fundacja Nadzieja dla Rodzin, http://www.kgr. org.pl/
05 – data otwarcia: 20.02.2010, godz. 16.11; nazwa strony: IPIUS, http://instytutpsychoterapii.com/?page_id=45
06 – data otwarcia: 5.03.2010, godz. 21.18; nazwa strony: StatSoft Polska, http://www.statsoft.pl/power_an.html
07 – data otwarcia: 5.03.2010, godz. 22.34; nazwa strony: Sygnity, http://puls.computerland.pl/ index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=43
08 – data otwarcia: 23.03.2010, godz. 17.25; nazwa strony: MiCOMP Serce Pomost, http://www.micomp.pl/produkty/ serce.htm
09 – data otwarcia: 23.03.2010, godz. 18.14; nazwa strony: Polityka Społeczna MpiPS, http://www.politykaspoleczna.gov.pl/index.php?gid=96
10 – data otwarcia: 6.03.2010, godz. 20.41; nazwa strony: CAQDAS Networking project, http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/
11 – data otwarcia: 8.03.2010, godz. 17.07; nazwa strony: Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Trzecia_droga
12 – data otwarcia: 8.03.2010, godz. 20.15; nazwa strony: The free library, http://www.thefreelibrary.com/ Kurt+Lewin:+change+management+and+group+dynamics-a099932533
13 – data otwarcia: 8.03.2010, godz. 18.37; nazwa strony: Psicopolis, http://www.psicopolis.com/Kurt/ AR1gb.htm
14 – data otwarcia: 23.03.2010, godz. 20.23; nazwa strony: Open Library, http://openlibrary.org/works/ OL6379242W/Action_research_in_retrospect_and_prospect
15 – data otwarcia: 9.03.2010, godz. 20.44; nazwa strony: APA, http://www.apa.org/research/responsible/ index.aspx

INTRODUCTION TO THE EPISTEMOLOGY OF SOCIAL WORK. REFERENCES TO THE SOCIO-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE OF SOCIAL WORK COGNITION

(*Summary*)

The purpose of this publication is introductory presentation to the reflection on the epistemological dimension of social work. I refer here to the intended triptych announced in the first volume, a book that came out in 2009[1]. The course of the whole utterance is conducted from the perspective of social pedagogy, which corresponds to my disciplinary affiliation. I am referring directly to the sources plotted by Helena Radlińska's pen, and for me she makes an example of a Master consistent in her views and action, both at the level of academic and social activity.

Tackling the issue of the epistemological dimension of social work I refer to the socio-pedagogical tradition of cognitive activities (research). That is at the same time an invitation to a discussion about cognition and getting to know everyday affairs of human life, since they are of interest to academics as well as practitioners involved in social service. A particular point of concern is the area of social work, which is where the processing of the reality of everyday life takes place. The uniqueness of the specifics of this area requires the researchers to think deeply before taking any action meant to interfere with life whose main actors are people. A Hippocrates's principle *Primum non nocere*, seems to be a special beacon, which cannot be neglected at any stage of planning and direct interference in the affairs of human life, families, groups, communities, etc.

The observations devoted to the problem of the epistemological dimension of social work allow for stating clearly that social work is a real and relational being. Its referents can be found in the social work practice space, as well as in the sphere of reflection and theoretical deliberations on this practice. The socio-educational pedigree of social work goes back to the work of Helena Radlińska. This author, researcher and engaged activist was at the same time active in the field of science, education, training, care, help, support and human development. She made social work one of the main areas of the sub-discipline of social pedagogy, which is her undisputed creation. The reflection con-

[1] A. Żukiewicz, *Introduction to the ontology of social work. References to the socio-pedagogical reflection of Helena Radlińska*, Cracow 2009a (Polish edition).

ducted in this volume on the fundamental issue – the epistemological reference to social work – allows to confirm in conclusion that the being in question exists in the reality of social pedagogy. Through this relationship, boundaries extend to other pedagogy-related sciences, such as in particular andragogy, resocialization, special education, pedagogy of care, pedagogy of culture or pedagogy of work and other. At the same time, due to the ongoing relationships between social work and social action theory, philosophical reflection on action and deeds, and other theories and categories consistent with social action and social work, this being exists in the extra-pedagogical space. Here we can point to such disciplines and their sub-disciplines as in particular philosophy, political science (especially social policy), sociology (especially sociology of social problems), psychology (especially social psychology) and medicine (including occupational health, nursing and health sciences), economics (especially social economics), law (in particular social law), management (including organization and administering or social marketing), etc. In all these spheres we can find traits justifying the existence of social work fitting into the space of theoretical references and practical operation.

In seeking solutions to the problems posed in the project that I carried out over the years 2000–2008, I collected empiric material allowing for, *inter alia*, the preparation of this volume. The leading issue of epistemological foundations of cognition of social work understood as a real and relational being is the central category subjected to reflection. The project was performed in accordance with the assumptions of Helena Radlińska for social pedagogy – exploration intermingled with action. The research problems included in it were expressed in the form of certain questions. For the part connected with the epistemological layer of social work they related in particular to the foundations of getting to know the reality of this being. They also alluded to the ways of probing/learning about social work. As a result of participatory exploration, I would find solutions to the issues of great interest to me and – in the course of the above considerations – I tried to present them together with the reasons for the adopted positions. Below, there are contained the highlights of the findings.

As the basis of cognition of social work we can indicate detailed/specific epistemology of social work. It refers to sensory cognition, rational knowledge and emotional knowledge (experienced). Within the layer explaining the dependencies as well as the mechanisms and processes taking place in the theory and practice of social work, we can trace theories of social service, social work, social action and, last but not least, human forces activation theories. Their usefulness in the context of explanations leads a researcher to understanding the matters falling within the area of social work. Thereby, they facilitate viewing the issues of processing the reality of social life in relation to the broader background of matters, events and processes taking place in the social, group, family or individual life of every person.

The methodological basis for getting to know social work in the approach presented here is an orientation that I call the third way. However, it is not only the resultant of combining quantitative research with qualitative research, but an approach that also extends the range of operators of cognition. I assume an integrated (phased) method of viewing/exploring the reality of social work, in which the researcher uses both the senses and the mind. Nevertheless, besides the classical system, I also perceive the importance of emotions that I treat as an element enriching the knowing subject in the relationship the

researcher – the explored environment. Emotions, which undoubtedly accompany human relationships, are in my opinion one of the essential components determining cognition. This applies to both the volitional and the perceptual sphere. Hence, it is important that the researchers should be able to harness the emotional potential of their own forces and the forces of those who are complicit in research projects. It particularly concerns skilful management of emotions, so that they do not condition the cognitive process irrespective of the learning subject (individual or collective).

Another factor determining the adoption of the above-mentioned assumptions for the research oriented towards redevelopment of the living conditions and human advancement is the fact that emotions are a constant component permanently inscribed in human nature. They decide on the type, quality or strength created in the exploratory field of interpersonal relationships. The researcher aiming to interact with the Other within the processes of discovering, strengthening and activation of human forces constantly encounters the emotions that accompany these relationships. They somehow get involved self-actively in the process of communication and cooperation. Emotions are therefore one of the ingredients associated with getting to know man and his environment. Thus, in the presented concept, I put the emotional sphere as one of the operators of cognition. I am at the same time aware that there will be both supporters and critics of this approach. Each of the presented arguments will be significant in the further reflection on the outlined issues.

In social pedagogy defined as lived pedagogy, undertaken research is intermingled with action. In this context, a researcher cannot be seen as an external entity that conducts the study objectively, without emotions, foreknowledge, experience, etc. In social pedagogy treated as learning by doing, the researcher is deontologicly obliged to get engaged in the explored environment. Emotions will accopmany the investigator at every stage of exploration and action to be taken in cooperation with project participants. In this context, the role of these emotions is specifically highlighted. There is therefore not only a need to consider them as a component of cognition, but also a necessity to skillfully use them to make the act of getting to know true and the action actually serve the reconstruction of social life. Inspiration in this regard is provided by social psychology, which includes statements on the emotional intelligence of man.

Talking about the methodical layer of the epistemological dimension of social work I take as a reference point the integral model of the cognitive process throughout all its stages. This entails the legitimacy of the use of all available investigative methods. My criterion is the adequacy of selected methods and instruments accompanying them, according to the existing needs and possibilities. I emphasize here the special role of boundaries designated with ethical standards of social (socio-pedagogical) research. Thus, preserving the fidelity and procedural consistency in relation to ontological, epistemological and methodological assumptions, I adopt the free use of both quantitative and qualitative instruments. Depending on the stage of the exploration, I treat each way towards cognition as equivalent to the remaining ones. Quantitative orientation allows one to grasp the trends and directions of interesting phenomena or processes against the background of broader references to the social, cultural, political, economic, or educational reality. Qualitative orientation ensures for the researcher the possibility of dealing with social work to investigate deeper into narrower segments of reality. It also leads to the understanding of the essence of the phenomena and processes they learn about, and ensures the opportunity to

get closer to the practice of the action of processing the conditions of life and human development. Through interactions with individuals and social groups, the researcher gains knowledge about the world and at the same time he or she can take the role of a promoter of environmental change realizing/materializing the ideal. The researcher has for this purpose well-founded arguments supported by the exploration and practical experience in the area of social service. I therefore point to the third way, which is commonly referred to as Action Research following the nomenclature used by Kurt Lewin, but which had already been applied in research attempts of the Polish social pedagogy it the interwar period. As regards the theoretical reference underpinning the presented concept of detailed epistemology – epistemology of social work, I emphasize the role of the grounded theories and the constructivist theories that complement the theories of social activity, social action, social service and human forces activation. This collection provides the theoretical basis for the practice of social work.

In the undertaken considerations, I have shown that gaining knowledge on social work involves learning about its individual segments. I have distinguished nineteen types (substantive ranges) of specific actions which constitute the area of social work. However, this catalogue is by no means a closed one. It is subject to constant transformation processes that determine the dynamics of change and development of the field of theory and practice of social work. Hence, the presented segments do not close the space of social work. In the ontological dimension it constitutes a being subject to cyclical advancement. This is accompanied by the expiration of some and the formation of further components ultimately determining social activities within the daily practice of services of specific professions. It is consistent with the concept of social pedagogy perceived as a practical science that serves practice.

We could say that the space of social work has a matrix structure in the presented concept. It is sensitive to social change, which consequently determines the dynamic movements both in the field of social work, and beyond its borders. The anticipated further development of social work is the effect of these movements. This applies to the theoretical dimension, as well as practice and further specialization (segmentation) corresponding to this process. The fundamental factor integrating all segments of the activity occurring in the field of social work is education. It fills the space of the field, and also determines the scope and directions of the impact in specific segments of social work.

Seeking for epistemological reasons of cognition of the being which is the central category of interest – namely, social work – I made an assumption about the relationships of epistemology and methodology. In particular, I thought that philosophical reflection on cognition expressed in the theory of knowledge/cognition encompasses the space of methodological reflection. In such reasoning, I referred to the analogy to the position recognizing the existence of a detailed/specific methodologies. I assumed, therefore, that in the area of methodology conceived as meta-knowledge about the social purposes of scientific knowledge/cognition and legitimate strategies for their implementation, there are specific methodologies. Reasoning further, I assumed that in the broad philosophical reflection on cognition – general epistemology – detailed epistemologies are distinguished. This circle also includes a detailed epistemology of social work. Such assumption implied future directions of reflection. I included the narrower layer of methodological reflection into the area of theoretical reflection (epistemological) on the social work knowledge (epistemol-

ogy of social work). It concerns the nature and methods of getting to know social work. This is the methodology of social work, which in the procedural dimension corresponds to the methodology of cognition of that being. The whole of this area recognized as meta-knowledge of social work cognition refers to the ontological, epistemological, and methodological plane, and ultimately the methodical one.

The conducted considerations correspond to the tradition of pedagogical and social reflection and practice of cognitive activities taking place in the social work field reality. Based on the example of the research conducted by Helena Radlińska and her teams I presented ways of organizing research that was carried out in human life environments. I also portrayed methods and instruments which were used by the first social pedagogues in the course of gathering empirical material. With reference to the theoretical reflection of Helena Radlińska I depicted methodological bases of social pedagogy and rules for taking exploration in field of social activity. A leading role is played here by a man along with his forces. In accordance with the basic principles of social pedagogy, these forces are a creative factor. Therefore, they are subject to the processes of discovering, strengthening, multiplication and activation. Ultimately, they serve the reconstruction of the gregarious life in the name of an ideal. Social pedagogy is a borderland science in its nature. Hence, it draws benefits from many other disciplines, whose achievements are useful for pedagogues and social activists. They engage their forces in the co-creation process of everyday life reality, so as to make the conditions that occur there favorable for human development and multiplication of happiness experienced by every person.

Conducting research in the field of social work is connected with practical activity. It is done for the purpose of creating the image of the analyzed reality and plotting the corresponding maps. A parallel objective is activation of one's own forces as well as those of other participants of the exploration oriented towards processing the reality of gregarious life. The research is going to serve a social activist in his or her daily occupation-related reality, and even in his or her daily service undertaken for the good of the Other. The resulting images and maps are a kind of a signpost, which will be used by a person getting engaged in the action in the field of social work. The creator of the map (who is often its user as well) is assumed to know the foreordination of the prepared product. Nevertheless, what is also necessary is the awareness of the conditions in which this map will be used. It must have not only the main roads and basic facilities marked, and secondary paths and points of lower significance will not be sufficient, either. This map must feature hills and valleys, hidden caves and trenches, irregularities of seemingly smooth surface and holes that entail risk of falling down. It needs to render, with all possible faithfulness, all dangers a social activist may encounter while taking action in a specific area of social work depicted on the map.

Mapping the threats that may affect the processes of social activities is the negative perspective of the created image. However, the image cannot be one-sided, and – in particular – sketched entirely from the negative point of view. It is also useful to identify these factors that constitute for the activist and social pedagogue support in the undertaken rebuilding of the reality. This also requires a precise definition of the positive values of the reality explored. In other words, there is a legitimate need for highlighting these roads, which are available and can also be used as an alternative. They will make a kind of emergency exits identified in case of possible failures encountered in the performance of the original action plan.

Another important aspect of the diagnosis of conditions in which social activities will be undertaken is determination of the potential of environmental forces. Recognizing these factors, which in the course of processing the reality of life gregarious will provide support is a very important issue. It is not just about a kind of reserves of human forces, but first and foremost about the environmental causative attributes remaining in the potential disposal of a pedagogue or a social worker. An acting researcher will refer to these forces in situations where it will be necessary to strengthen the flagging strength. On the map there will make the points where the activist will be able to receive support in action, get competent advice or emotional strengthening, as well as refresh, relax, and verify the assumptions with the then current developments. There, he or she will find the opportunity to reflect and refocus the process when necessary. These sites are important for logistical, organizational, and mental reasons.

A social activist (pedagogue or social worker) cannot be subject to the processes of instrumentalization or even dehumanization. As each action operator, however, such person is constantly exposed to several threats in this area. The existing risks make it necessary to take into account crises situations while preparing the concepts of support and recuperation involved in the process of rebuilding the gregarious life. At this point it can be added as a technical note that even the instruments of action require periodic maintenance and repairs. Therefore its is not surprising that a person who is involved in the processes of social and environmental change requires care and attention to efficiency in every aspect of his or her operation. This person must be at the same time aware that upon entering the path of processing the reality of human life he or she will receive adequate support – both personal and infrastructure. Without a clear diagnosis of the factors which a researcher may refer to during overload (a crisis), he or she would have a sense of lonely wandering without any hope for support. The accompanying attitudes are likely to lead to distortions in the course of interaction with the human forces that at each stage must be seen as partner forces. An activist, who is experiencing emotional alienation is prone to assuming authoritarian and even dictatorial attitudes. The loss of trust and instrumentalism in interpersonal relations are only some possible derivatives of the process of growing frustration resulting from the destructive internal tensions (emotional, mental and spiritual). On the other side of this continuum, he or she may experience a subjective sense of injustice. The consequence of these states can be resignation and withdrawal from the path of cooperation in the processing of reality. Then, the loss of hope for the success of the mission will only be a correlate accompanying the process of self-marginalization of the social activist (pedagogue).

An accurate picture of the existing reality facilitates the creation of models of ideal reality (its different dimensions). These models reflect the anticipated condition indicating the direction of actions taken up in the field of social work. This process involves planned development of strategies and programs for social activity and setting targets and tasks envisaged (necessary) for their implementation. In the practice of operational activities it is useful to assign specific performers to the appropriate tasks. A significant role in the selection of the executors of these tasks is played by their competences, predispositions, experience and skills. Also the resources made available and necessary for the implementation of the distributed tasks are of substantial importance. With respect to the instruments, particularly noteworthy is the ability to properly use them. Excellent technical

equipment is not enough because it will not have any meaning without proper imagination and the ability to make the use of the tangible assets. Due to the liquidity and efficiency of the actions taken, it is also necessary to identify the ways of achieving the assigned tasks and goals. At this stage of planning, a key role is played by the deadlines concerning the completion of the tasks. The individual activists (researchers) are obliged to fulfil the obligations taken at the indicated time intervals. However, these intervals cannot be the result of a priori arrangements made on the basis of evidence inadequate to the realities of practical action. It is particularly important in this aspect to search for such time framework which will take into account both the causative potential of the implementers and environmental conditions under which the activities will be carried out. Excessive shortening of the period for the implementation of operational tasks in practice causes the need for changes in the schedule of the project. On the other hand, the unwarranted extension of these deadlines may lead to a decrease in efficiency due to postponing of the moment of launching concrete work. As a result of this phenomenon, there is a threat of misconduct and low quality of the execution of the tasks. This is related to undertaking the so-called delayed action, while still trying to implement it in the allotted time. This issue seems to be clear and unambiguous on the level of thought. However, in the practice of social activity it is one of the key factors generating disturbances in the realization of projects based on the interaction of the forces of collective entities. Hence, it deserves special attention in the course of the conceptual and planning works.

Submitting at this point the research concept of creative cognition, which may be a way of conducting research in the field of social work, it is worth emphasizing once again the exceptional importance of the practical dimension of social work. Research intertwined with action has great causative potential, which can be used successfully in the system meant to support the human (social) development. The outline of this system was shown in the summary of the first volume of the anthology of social work – *Introduction to ontology*... (2009a). Assuming the historical perspective it can be seen that the origins of philanthropic activity was characterized by immediacy and attractive. With the increase of the public awareness, as well as according to the expansion of the concept of respect for human life and dignity of every human being, welfare activities were gaining more and more supporters and donors. As a result of the process of sensitizing people to social issues, there occurred gradual engagement of forces in rescue, compensation, care and assistance operations. This served strengthening the forces of the weak or those in need of support. The idea of getting involved in actions for the benefit of fellow human beings has been proliferating for centuries and gaining allies. In the initial period, this mainly concerned the orientation to counteract the effects of calamities that caused tragedies in everyday human life. The dominant activities were of protective and rescue character and served resolving or mitigating problems such as hunger, homelessness, illness, bereavement, disability caused by participation in hostilities or arising at work. Benefactors funded field hospitals, shelters, soup kitchens, and offered spiritual support, or – in some cases – even material one. Along with the professionalization of these activities, there was a shift from orphanages and rescue centers to a higher level system solutions – social welfare. The idea of a care system, the coverage and the emerging foundations of professionalization meant that the activity taken in this area referred to the idea of systematization. Securing the basic life needs of a man at the minimum biological level (referring to

satisfying the existential needs), was gradually replaced by higher-standard services. As for their quality they corresponded to the level which is currently defined as the minimum subsistence level. It sets out the basic conditions of human life in accordance with the standards in a given time and space.

The current stage of civilization development has helped shape the constitutive bases for the social assistance system. It is an expression of a deeper reflection on the nature of man and social issues that accompany human existence. It marks a higher level of development of system activities in relation to the previously functioning welfare system. Progressive standardization, attention to the quality of offered social services, care for man perceived as a subject of interaction and, at the same time, a multidimensional being – thesea are the attributes of development. They are also the impulses, which can be read in the context of the described changes as a manifestation of the development of civilization. This observation leads to the conclusion that the offer of the twenty-first century are system products of increasingly higher quality. They make it easier to overcome the hardships that people experience in different types of situations destituting their existence. However, a significant feature of the aid scheme is its focus on the social sphere. In principle, the products offered by social assistance serve providing support to people who are unable to cope on their own with solving problems and issues marginalizing or completely excluding them from the social life. At the same time, in the operation of this system, we can recognize certain elements that give hope of moving on to the next stage of the system development. These include in particular measures meant to stimulate people to explore their own potential and activation of the possessed forces. The aim here is to overcome the passiveness and active participation in the processes of co-creation of everyday life reality. Another designate inscribing in the formal and legal dimension of the functioning of this system in Poland is the evolution of language. The name that is becoming increasingly more common and is used in the official nomenclature and the discourse conducted within the system refers to the idea of social integration of individuals, families, social groups, as well as the society as a whole. This is reflected by the formal name of the department in the Ministry of Social Policy – support and social integration. This can be read as the next step in the system development.

Anticipating the directions for further transformations in the area of social activities on the Polish soil, we can re-invoke the concept of the system of human (social) development support. It involves going beyond the activity of social nature. Giving the system activities social significance extends the range of possibilities and the extent of impact. The social dimension is a component of the space relating to the social field of activity of individuals, institutions or organizations undertaking social activities. Such orientation seems to reflect the increasing level of substantive quality within the system. It does not limit itself to solving problems, or even preventing them. First of all, it refers to the idea of co-creation such conditions in which human creative potential will be used. The general assumption states that man co-participating in social activities will be subject to ongoing development. He will be a subject of co-creation of the everyday life reality. The process of joint transformation of the conditions of gregarious living will therefore advance the development of human resources. It will also stimulate individuals and whole communities to be active to achieve ever higher social self-consciousness. The culture of cooperation based on the ideas of humanist subjectivity, partnership and respect for hu-

man dignity will in this approach fill the space of community involvement in the affairs of everyday life. The realization of the ideal outlined in this way may in turn add to the dynamics of the process of people growing into the idea of humanity. The interiorization of this idea can help individuals and social groups in the process of acquiring the features that constitute the being of a human actively immersed in the reality that is co- -created, -processed, -reconstructed.

One could say that the concept of the system of human (social) development support is a proposal whose primary purpose is to coordinate and integrate activities. They are focused on both solving problems and social issues and preventing them. This area also comprises rescue actions. They have a use in emergency situations of crisis, when short-term projects are most needed and effective. However, the foundation of this system is supporting man in the development of his potential. It is used for achieving increasingly higher ability to be a partner co-creating the reality and co-responsible for the quality and quantity of achieved results related to social interaction. That makes a man endowed with specific personal resource values become a contributor to the reality of everyday life. He is therefore the subject of cooperation and – at the same time – the recipient of the manufactured goods for the public and individual use. Through social self-consciousness, he is able to make sacrifices and compromises in the name of solutions meant to improve the quality of social life. Understanding of the nature of social relationships and interpersonal dependencies causes in the assumed approach that that the person involved in the process of co-creation and co-transformation of the living environment skillfully eases social tensions generated by differences in individual human interests. Sensitivity, as well as emotional and social intelligence lead an active social co-activist to rational choices based on substantive grounds. Taking into account the local specificities rooted in the supra-local space he or she can participate in co-transformation of the gregarious living conditions in the name of an ideal.

The ideal approach outlined above to model system solutions undertakes to indicate paths approximating a man to the ideal state. The available capacity comprises social work, which in the considered approach I can point to as a primary path to perfection. As a theory, and the more so as a sphere of practice it can be extremely useful. In the application context, social work can be seen as a set of instruments fit for use in the processes of the transformation of the reality of human life. Utilization of this tool conglomerate is possible both at the stage of the social development support system, and as part of its operation. In this aspect, it seems that the rank of research concepts enabling the exploration of the area of social work is increasing. Getting to know it bears the marks of a permanent process that once started is a continuous one contributing to the transformation of the life reality of individuals, families, communities, groups of people, social groups and the entire human race. It is in fact exploration based on action intertwined with research.

Cognition of social work can be carried out in the course of projects based on the assumptions of the research-action concept. It is accompanied by a process of transforming the explored environments of human life. This approach, however, requires appropriate competences form the researcher active in the field of social work. This in turn is related to the necessity of proper preparation/training of the exploring activists in the area of creative cognition. Referring once again to the guidelines Helena Radlińska I can re-prime in this context the postulate of thorough preparation for research work. It applies to both

academics and representatives of practical activity. In cognitive processes based on the assumptions of the concept of research linked with action (which in a simplified way can be defined as creative cognition) they are equal partners.

The experience gained through the undertaken research projects lead me to report a general statement. It refers to the realm of attitudes adopted by an active researcher in the field of social activity. I mean here the attitude towards the world around them and the role assumed by the co-participating researchers. Exploring the field of social work requires reflection on this issue. It is connected with a number of interpersonal relations tied up during the project at each stage of its conceptualization and implementation. The adopted attitudes reflect the approach of the investigating researcher towards the environment covered by the project.

In the operational dimension, it is therefore necessary to determine the superior goal that determines the planned cognitive activity. This issue becomes particularly important in the context of releasing (activation) the potential of human forces. It applies both to the researcher's own forces and those at the disposal of the persons co-participating in cognitive situations. In this regard, it is useful to refer to the reflection of Helena Radlińska. She emphasized that social pedagogy is a a practical science serving life. This entails the need to identify appropriate goals of the research conducted in the field of social work practice. From the pedagogical and social message it can be gathered that they should ultimately contribute to the creative use of the *expenditures* (in terms of forces, time, energy, material resources – property, financial resources, etc.). The practical nature of social pedagogy inclines/leads to constructing such research projects that will contribute to the multiplication of the human good. They will facilitate multiplication of the knowledge of the explored reality. The application dimension of this knowledge will be used for the benefit of the activities undertaken in the area of social work.

Summing up the considerations dedicated to the epistemological aspect of social work, I can pose a crucial question. It may be the beginning of the cognitive process undertaken in the area of each segment of the reality of human life. This question bears a teleological meaning and refers to the aim of cognition – *why*?, *for what purpose*?, *what is this cognition for*? These are relevant issues from the point of engagement of human forces, the potential of which should be utilized as efficiently as possible. Referring to the goal of the cognitive activities carried out, the researcher is faced with the fundamental problem of determining his or her position in the investigated reality. The aim of the research sets the place of the exploring subject, which in the socio-pedagogical research is required to actively participate in the life of the explored reality. This objective also determines the instruments that can and should be applied to achieve the desired effects of interference in a segment of the human life reality. I can apply here a comparison of a researcher and a student. The latter, in order to gain academic recognition, makes the goal of studying his or her personal development, acquisition of knowledge, mastering skills and improving performance that will enable him or her the application of the gathered knowledge in practical activities. An important result, though somewhat secondary, is the result of a test, quiz or exam. Grades are for such student some indication of the progress in the process of studying. This tool provides feedback on the areas that are already mastered sufficiently for a given level of educational advancement. They also yield information about the issues that require further work in to correct and improve one's performance.

The same can be said about a researcher who will gain recognition when the cognitive actions taken by him or her will serve life. The cognitive goal is fundamental, but not the only one. We can even consider its secondary position with respect to the practice of reconstruction of reality in the course of action. This is due to the recognition of the preferential role of social service. Cognition, in this approach, can lead to building theory and development of a scientific discipline. However, in the context of a practical orientation, these will be effects that are associated with the preparation for the work of rebuilding the reality of human life. The resulting theories can thus be useful for the practice of social activities, but will not be recognized as an autonomous scientific goal. Cognition and its theoretical consequences are to contribute to efficient utilization of human forces in the processes of transformation of everyday human existence. In the practice of socio-pedagogical research, cognition of reality leads to exploring the potential of available (implicit, explicit) human forces. This diagnosis is essential in planning social activities that are undertaken with these forces. It determines the rationality of engaging the potential at hand that deserves to be used successfully and effectively.

From the socio-pedagogical perspective it seems that the practical and humanistic goal is as important as the cognitive and academic goal. In contrast, a widely recognized human (social) interest is put over the research interest, oriented at achieving theoretical gains. This does not mean, however, that the scientific dimension of cognition and its theory-creating character are harmed. These are inter-balancing aspects of cognition conducted in the area of social pedagogy. Their final effects heighten the effectiveness of social activity. Hence, one should not interpret too hastily the thoughts expressed here, and presume that the guiding thesis put forward by is deprecating the theoretical dimension of the activities of social pedagogues with simultaneous appreciation of the practical context of their activity. Identifying with the viewpoint of Helena Radlińska I accept that social pedagogy as a science is to serve life. It is a hands-on science, so it chooses serving for processing the reality of gregarious life in the name of an ideal as its top priority. However, in order for this service to be efficient and kept at a high level, social activities must be grounded to a good theoretical foundation. In such cases, practice is based on the universe, not the casuistry, which enables efficient operation in identified situations. Social service is a service to the future, and also a service to the unknown, as expressed by Helena Radlińska. It requires then good preparation justified with general statements explaining certain regularities with which the getting-to-know creator (acting in the environment of human life) will deal in everyday service. Therefore, the priority attributed in the context of cognition to the reality of social work does not diminish the importance of its theoretical dimension, which arises as a result of cognition, as an element accompanying gaining knowledge about the reality subject to exploration.