

Danuta Urbaniak-Zajac

REFLEKSJA METODOLOGICZNO-BIOGRAFICZNA

Wprowadzenie

Jestem reprezentantką pedagogiki społecznej – subdyscypliny pedagogicznej, która od zarania swego tworzenia się traktowała dane empiryczne jako znaczące źródło przesłanek dla oceny warunków rozwoju i wychowania człowieka. Dlatego też w procesie kształcenia przyszłych pedagogów społecznych opanowaniu procedury badań empirycznych poświęca się relatywnie dużo uwagi (więcej niż na innych specjalnościach pedagogicznych). Moje pierwsze badania empiryczne prowadziłam zbierając materiał do pracy magisterskiej, której promotorem była – wówczas w stopniu doktora – Ewa Marynowicz-Hetka. Dzisiejsza profesor zwyczajna nauk humanistycznych zawsze zwracała uwagę na poprawność i staranność stosowanych rozwiązań badawczych. Kiedy w akademiku rozmawiałyśmy z koleżankami o tym, co „dzieje się” na seminariach, jak postępuje pisanie naszych prac magisterskich, to porównując stawiane gdzie indziej wymagania z obowiązującymi na „moim” seminarium, nabierałam przekonania, że moja promotorka w najwyższym stopniu przestrzega zaleceń metodologicznych. Przywołuję to pierwsze doświadczenie, by zasygnalizować, że od początku przyuczałam się do rzetelnie prowadzonej praktyki badań empirycznych. Dlatego też po kolejnych badaniach do pracy doktorskiej, byłam przekonana, że „znam się” na metodologii badań empirycznych. To dobre samopoczucie wzmacniane było – dokładniejszą niż przeciętna – znajomością stosownych podręczników, co wynikało z prowadzenia przeze mnie ćwiczeń z przedmiotu metodologia badań pedagogicznych.

Przekonanie o znajomości i właściwym stosowaniu procedur badawczych powodowało, że bez specjalnych obaw czekałam na recenzje mojej rozprawy doktorskiej. Tym bardziej, że znaczna część wyników badań (które stanowiły podstawę dysertacji) została już wcześniej pozytywnie oceniona i opublikowana w pracy zbiorowej. Badania te stanowiły jedno z zadań w zespołowym projekcie badawczym, prowadzonym w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ (realizowanym jako problem międzyresortowy MR 25 (patrz Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 1989)), który został pomyślnie zakończony. Jakież było moje zaskoczenie, kiedy jeden z recenzentów stwierdził, że praca ma tak rażące braki, że nie kwalifikuje się jako rozprawa doktorska. Ocenę tę sformułował psycholog – Kazimierz Pospiszyl, a jedyny zgłoszony przez niego znaczący zarzut odnosił się do braku przeprowadzenia przeze mnie analizy statystycznej. Nie wiem, jakie obowiązywały wówczas szczegółowe rozwiązania w procedurze doktoryzowania, pamiętam natomiast, że promotor pracy, profesor Irena Lepalczyk, wątpiąc w zasadność krytyki, rozważała możliwość przeniesienia przewodu na inną uczelnię. Ja jednak wolałam kontynuować procedurę rozpoczętą w Uniwersytecie Warszawskim. By uczynić zadość zaleceniom recenzenta, zabrałam się do aktywizowania mojej wiedzy z zakresu statystyki. Przez dwa tygodnie zimowych ferii szkolnych (dzięki temu, że mąż wyjechał z dziećmi do dziadków) na prostym kalkulatorze liczyłam chi kwadrat i współczynnik Pearsona – wykonując tym samym podstawową analizę statystyczną zinterpretowanych już wcześniej danych. Jej wyniki dołączyłam do napisanego wcześniej tekstu. Uzupełnioną wersją rozprawy recenzent był usatysfakcjonowany. Odbyła się obrona, Komisja doktorska Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego jednogłośnie wystąpiła do Rady Wydziału o nadanie mi stopnia doktora nauk humanistycznych.

Czego to przywołane doświadczenie – bardzo znaczące w biografii naukowej – mnie nauczyło? Wówczas, w zasadzie niczego istotnego: stosowania podstawowych miar statystycznych, niechęci do psychologów, a także konformizmu – wykonałam zadanie, którego sensu nie widziałam, ale podporządkowałam się instytucjonalnym regułom. Po kilkunastu latach, kiedy moja wiedza nie tyle się rozszerzyła, co zasadniczo przebudowała, przywołane doświadczenie biograficzne zyskało nowy sens. Mój ówczesny sposób prowadzenia badań empirycznych i myślenia o nich jest dla mnie odzwierciedleniem stylu uprawiania badań empirycznych w pedagogice, który dominował od lat 70. do – co najmniej – końca XX wieku (o ile nie jest nadal dominujący). Jego znaczącą cechą jest koncentracja

na techniczno-warsztatowym wymiarze badań z pominięciem metodologicznego uzasadnienia, co w konsekwencji sprzyja z jednej strony relatywizacji, a z drugiej rutynizacji procedur badawczych. Te dwie cechy mogą wydawać się sprzeczne, ale w praktyce bez problemów współwystępują ze sobą. Z moich obserwacji wynika, że czynności badawcze uzyskują charakter rutynowy, kiedy nie wiadomo, co je uzasadnia, a jednocześnie przypisuje się im funkcje symboliczne. Jeśli nie ma uzasadnienia wykonywanych czynności, to modyfikowanie reguł ich wykonywania staje się możliwe w oparciu o argumentację *ad hoc*. W efekcie jedne z czynności badawczych można uznawać za obowiązujące (np. formułowanie hipotez), a inne – mieszczące się w tym samym modelu badawczym – nie (np. analizy statystycznej).

Powyższe konstatacje są wyrazem zmiany w moim myśleniu. Posługując się językiem Ludwika Flecka (Sady 2000), są wskaźnikiem mojego wyjścia poza ówczesny styl myślowy. To „wyjście” nie jest naturalnie indywidualnym, jednorazowym aktem, lecz trwającym procesem, który rozpoczął się i toczył dzięki dyskusjom z Koleżankami i Kolegami, które z kolei inspirowane były nowymi stanowiskami w metodologii badań społecznych. W ich efekcie mogłam dostrzec brak konsekwencji w praktyce pedagogicznych badań empirycznych, a tym samym dostrzec trafność zarzutu Pospiszyła. Blokada uniemożliwiająca moje wcześniejsze „uczenie się z recenzji” była konsekwencją udanej socjalizacji jako badacza, przebiegającej w ramach wspomnianego dominującego stylu myślenia. W dalszej części wypowiedzi zasygnalizuję zręby owego stylu oraz biograficzne warunki jego przekraczania.

Niejednorodność stylu myślowego określającego badania empiryczne w pedagogice

Jak już wspomniałam, opisane doświadczenie bardzo istotne biograficznie (prowadzące do utraty pewności siebie, budzące wątpliwości co do zasadności wyboru drogi zawodowej itp.) było w tamtym okresie w zasadzie bezużyteczne dla mojego rozwoju jako badacza. W sposób wysoce mechaniczny przeprowadziłam prostą analizę statystyczną, której efekt *nota bene* nie wniósł niczego jakościowo nowego do interpretacji zgromadzonego materiału (bez statystyki czy ze statystyką końcowe wyniki były takie same). Mówię o sobie i o swoich działaniach, ale jak wiadomo doktorat nie jest

pracą samodzielną, lecz prowadzoną pod kierunkiem promotora. Jaka była reakcja promotora na treść recenzji? „Obruszenie się” i narzekanie na nadmierny rygoryzm psychologa, który nie zna się na badaniach pedagogicznych. Moja praca nie tylko przez promotora uważana była za dobrą. Drugi z recenzentów nie miał żadnych zastrzeżeń, wręcz przeciwnie – wysoko ocenił rozprawę. Wspominałam już, że znaczna jej część została wcześniej opublikowana, co oznacza, że również recenzenci wydawniczy nie mieli zastrzeżeń. Dopiero psycholog – osoba spoza dyscypliny – wskazała oczywisty dla niej brak, którego pedagodzy w ogóle nie widzieli. I co istotne, nie uznali go za znaczący, kiedy już został wytknięty. Jednorodność postawy przedstawicieli pedagogiki pozwala przyjąć, że reprezentowali oni inny styl myślenia niż psycholog. Był to styl myślenia, do którego ja również zostałam wdrożona podczas kształcenia uniwersyteckiego i uczestnictwa w badaniach zespołowych.

W jaki sposób dzisiaj rekonstruuje ów styl dominujący wówczas w pedagogice społecznej? Jak już wspomniałam, jego główną cechą, była koncentracja na metodycznym wymiarze badań, przy pomijaniu wymiaru metodologicznego. Bez trudu można to dostrzec w wypowiedziach prominentnych reprezentantów dyscypliny. Aleksander Kamiński w artykule, którego treść po dziś dzień określa ramy i terminologię pedagogicznych badań empirycznych, stwierdza wprost, że „nie ma ambicji epistemologicznego wglądu w metodologię pedagogiki empirycznej” (Kamiński 1974: 52). Ryszard Wroczyński zauważał z kolei, że: „Dalszy postęp badań (...) jest uzależniony od doskonalenia warsztatu badawczego i narzędzi badawczych” (Wroczyński 1974: 45). Można przypuszczać, że założenia metodologiczne badań empirycznych traktowane były przez pedagogów jako oczywistość, a to wyłączało rozważania na ich temat z zakresu naukowej krytyki. Metoda naukowa została wypracowana na gruncie nauk przyrodniczych, uznawanych wówczas za kwintesencję naukowego poznania¹. Jeśli rozwój pedagogiki miał przebiegać w kierunku jej unaukowienia, to dążenia do adaptacji obowiązującego wzoru empirycznego poznawania świata, wydają się jak najbardziej zrozumiałe.

Teoretycy dyscypliny widzieli jednak, że przedmiot pedagogiki różni się nie tylko od przedmiotu nauk przyrodniczych, ale także

¹ Potrzebę unowocześnienia badań w pedagogice dostrzegało wówczas wielu autorów. Dla przykładu, Zbigniew Zaborowski (1973: 5) wytykał pedagogom brak „dostatecznej orientacji i znajomości współczesnej formuły badań empirycznych”, zachęcał też do „uściślenia badań i nadania im bardziej współczesnej formuły”.

od przedmiotu socjologii, i w związku z tym jego poznawanie wymaga specyficznych metod badawczych. Dla przykładu, Wroczyński (Tamże: 5) stwierdzał, że procesy, „które bada pedagog są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych”, bowiem w „centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe...” (Tamże: 26). Jako specyficzne metody Wroczyński zaproponował *metodę charakterystyk indywidualnych*, stosowaną przez Johanna Heinricha Pestalozziego² oraz *metodę obserwacji uczestniczącej*, którą wykorzystywali badacze radzieccy oraz Fryderyk Engels, badający *Położenie klasy robotniczej w Anglii*. W innych tekstach często przywoływano postulowaną przez Helenę Radlińską *obserwację przeżywaną*, która miała dostarczać „bogatszych danych”, niż np. badania ankietowe.

Mimo że dostrzegano związek między specyfiką badanej rzeczywistości i metodami jej poznawania, to jednak nie stawiano pytania, co go konstytuuje i w czym to coś się wyraża? Istnienie związku między metodą a przedmiotem traktowano jako oczywistość nie wymagającą analizy m.in. dlatego, że podstawnym kryterium wyróżnienia metod badawczych był ich przedmiot, ujmowany w aspekcie materialnym (jednostka, zjawisko społeczne, instytucja), a nie teoretycznym. Tak ujmowana metoda nie musi mieć uzasadnienia metodologicznego, wystarczający jest wymiar metodyczny — czyli „technologia prowadzenia badań”. Technologię prowadzenia badań, obowiązującą niezależnie od wybranej metody, przedstawił Tadeusz Pilch (1974) w tym samym podręczniku, z którego pochodzą cytowane wyżej wypowiedzi Wroczyńskiego. Zaprezentowany schemat planowania badań (powszechnie przyjęty przez pedagogów) wywodzi się z modelu przyrodoznawstwa, czy, jak mówi się dzisiaj, modelu pozytywistycznego. Jak wiadomo — w jego ramach — kluczowym elementem planowania badań empirycznych jest wybór zmiennych określających zakres i treść badanych obiektów. Wybór zmiennych nie tylko ogranicza cechy poznawanych obiektów, ale również określa stany, jakie te obiekty mogą w badaniach przyjmować (posługując się językiem technicznym: zmienna to nie tylko jej nazwa, ale także zbiór jej wartości). Wybór zmiennych i określenie występujących pomiędzy nimi relacji (ustalenie zmiennych zależnych, niezależnych i pośredniczących) prowadzi do skonstruowania obrazu badanej rzeczywistości. Metaforycznie można powiedzieć, że w wyniku badań obraz ten zostaje w różny sposób

² Pestalozzi przedstawił charakterystyki 37 wychowanków zakładu w Neuuhof, oparte na ich dokładnej obserwacji.

nasycony barwą, ale jego zasadniczy kształt nie ulega zmianie³. Innymi słowy, w wynikach badań mogą pojawić się tylko te kwestie, które badacz wcześniej uznał za istotne. Dotyczy to w równym stopniu badań prowadzonych metodą sondażu, jak i metodą charakterystyk indywidualnych (czy też, w terminologii Kamińskiego, studium indywidualnych przypadków), o ile prowadzona jest ona według z góry ustalonego planu, czyli zmierza do opisu przypadku za pomocą przyjętych zmiennych. A tak z reguły się dzieje, chodzi bowiem o porównywalność badanych przypadków, o wydobycie cech takich samych i różnych.

Zabiegiem technicznym stanowiącym kwintesencję modelu pozytywistycznego jest pomiar zmiennych. Jego stosowanie w badaniach pedagogicznych traktowano jako wskaźnik ich nowoczesności (Mieczysław Łobocki (2005: 17) nadal uważa, że dydaktyka jest najlepiej rozwinięta spośród subdyscyplin pedagogicznych, ponieważ w największym zakresie posługuje się pomiarem), a jednocześnie jako sposób na – co najmniej – ograniczenie subiektywizmu ocen i interpretacji formułowanych przez badacza. Przyjęcie istnienia obiektywnej rzeczywistości, rządzącej się określonymi prawami, których odsłonięcie ma być nadrzędnym efektem badań empirycznych, należy do podstawowych założeń pozytywistycznego modelu badań. Subiektywizm nie tylko badacza, ale również badanych postrzegany jest w jego ramach jako przeszkoda przysłaniająca obiektywność (subiektywny oznacza bowiem zafałszowany).

Podsumowując, zalecenia mające konstytuować organizację badań empirycznych w pedagogice (prezentowane w podręcznikach wydawanych w latach 70. i 80. XX wieku), pochodziły z metody naukowej stworzonej na gruncie przyrodoznawstwa (pozytywistyczny model nauki), ale jednocześnie podkreślano specyfikę przedmiotu, który pedagogika bada, co miało uzasadniać przyjmowanie przez jej reprezentantów szczególnych rozwiązań. Brak refleksji metodologicznej powodował, że w praktyce badawczej metodom z jednej strony przypisywano niezależność, a z drugiej nie zastanawiano się na ile pre-konstytuują badane przedmioty. W efekcie wytworzył się specyficzny styl myślowy, w ramach którego aprobuje się poznawanie poprzez „wżywanie się w środowisko”, przy jednoczesnym ar-

³ Jeśli badania prowadzone są w ramach modelu hipotetyczno-dedukcyjnego, którego elementem jest dążenie do falsyfikacji hipotez, to konsekwencją falsyfikacji jest odrzucenie stworzonego przez badacza obrazu rzeczywistości, czyli poddawanej sprawdzeniu teorii. Ów model nie jest popularny wśród polskich pedagogów.

bitralnym „rozbijaniu” owego środowiska na elementy składowe, których waga i znaczenie uzasadniane są wynikami wcześniejszych badań empirycznych albo wcześniejszymi doświadczeniami badacza. Hasło „specyfika przedmiotu badań” dopuszcza dowolne relatywizowanie „twardych reguł” przyrodoznawstwa. W efekcie niemal każde rozwiązanie metodyczne staje się możliwe⁴.

Moje badania do pracy doktorskiej w całej rozciągłości reprezentowały ten styl myślowy. Szukając związku między wydolnością wychowawczą środowiska rodzinnego a poziomem zagrożenia wykojeniem społecznym dzieci, określiłam zbiór zmiennych szczegółowych opisujących dwie główne zmienne, określiłam kierunek zależności między nimi, przeprowadziłam również ich pomiar (budując dwa narzędzia pomiaru, czyli dwie skale skumulowanych ocen). Wykonywałam tym samym czynności właściwe dla badań mieszczących się w modelu pozytywistycznym. Dopiero jednak po krytyce recenzenta dokonałam statystycznej weryfikacji hipotez, która wcześniej przeprowadzana była „na oko”. Dzisiaj uważam, że recenzent rozprawy i tak wykazał się dużą dozą wyrozumiałości, wytykając tylko podstawowe niedostatki. Mógł podważyć również wiarygodność przeprowadzonego pomiaru, ponieważ obie stworzone przeze mnie skale skumulowanych ocen nie zostały wystandaryzowane. Nie miały one też uzasadnienia w żadnej określonej teorii. Tym samym dobór zmiennych traktowanych jako wskaźniki mierzonego stanu rzeczy (np. struktura rodziny, sytuacja materialna rodziny jako wskaźniki mierzonej wydolności wychowawczej rodziny) mógł być kwestionowany. Niezależnie od tego, że wybór każdego pojedynczego wskaźnika był uzasadniany, zawsze jednak można postawić pytanie, dlaczego uwzględniono jedne czynniki, a inne pominięto.

Niezależnie od podporządkowania kluczowych czynności badawczych modelowi pozytywistycznemu, zastosowaną metodą badawczą było *studium indywidualnego przypadku* w rozumieniu Aleksandra Kamińskiego. Przedmiotem zainteresowań były indywi-

⁴ O wyraźnym braku konsekwencji w praktyce badawczej pedagogów pisałam już w innym miejscu: „Dla przykładu: prowadzi się pomiary badanych stanów rzeczy (jako sposób na obiektywizację poznania), ale – najczęściej – bez standaryzacji skal pomiarowych (patrz np. Lepalczyk, Badura 1987), formułuje hipotezy, ale bez określenia warunków ich przyjęcia lub odrzucenia (Urbaniak-Zajac 2009), bada indywidualne sytuacje życiowe, ale z zaleceniem ich obiektywnej oceny. (...) «rozmiękczenie» procedur badawczych spowodowało, że niemal każde rozwiązanie badawcze staje się dopuszczalne bez konieczności teoretycznie uzasadnionej argumentacji” (Urbaniak-Zajac, Kos 2013: 31).

dualne sytuacje życiowe uczniów, powiązane z poziomem wydolności wychowawczej ich rodzin. Odzwierciedleniem tych specyficznych sytuacji miały być opisy wybranych przypadków, reprezentujących – wyodrębnione w wyniku pomiaru – typy zagrożenia wykołajeniem społecznym uczniów. Należy podkreślić, iż treść owych opisów była znormalizowana – ich źródłem był bowiem ten sam kwestionariusz wywiadu z wychowawcą klasy, który stanowił podstawę zbudowania skali skumulowanych ocen, mierzącej stopień zagrożenia wykołajeniem. Wybór metody badawczej uznawanej za jakościową (jej wskaźniki: niewielka, celowo dobrana próba badawcza, co najwyżej częściowo standaryzowane techniki badawcze), zwalniał z obowiązku konsekwentnego podporządkowania się wymogom modelu badawczego – brak statystyki był na tyle oczywisty, że nie wymagał nawet komentarza.

Warunki dokonywania się zmiany w myśleniu

Traktowanie techniczno-warsztatowego wymiaru badań jako wymiaru metodologicznego, usuwa ten drugi wymiar z pola refleksji. Prowadzenie badań staje się rutynową realizacją „opracowanego przepisu”, nie ma w nich miejsca na stawianie pytań o teoretyczne uzasadnienie czynności badawczych i ich powiązanie między sobą (koronnym argumentem staje się przywoływanie klasyków: „już Radlińska czy Kamiński uważali, że...”). Socjalizacja w ramach takiego stylu myślowego nie pozwoliła mi jako młodemu badaczowi, odebrać uwag recenzenta w sposób umożliwiający zmianę moich poglądów, a więc uczenie się. Nie potrafię jednoznacznie wskazać momentu, w którym ta zmiana się rozpoczęła, mogę przywołać jedynie sprzyjające jej warunki. Nie była ona konsekwencją epifanii czy odkrycia, a raczej nawarstwiania się kolejnych doświadczeń wynikających z nowych lektur, rozmów. Podstawową rolę odegrały dyskusje toczne w – nowo wówczas powstałym – Zakładzie Badań Edukacyjnych w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ, którego kierownikiem został Jacek Piekarski. Zwłaszcza w początkach jego istnienia, spotkania członków Zakładu służyły przede wszystkim samokształceniu. Treści tekstów, nad którymi dyskutowaliśmy, zdecydowanie wykraczały poza zakres zajęć prowadzonych ze studentami i „codziennych potrzeb” badawczych. Nie były to teksty tworzące jakiś zamknięty kanon, reprezentujące określoną orientację badawczą. Istotne znaczenie odegrały opracowania przed-

stawiające rozwój nauki, pokazujące zmienność teorii i stanowisk. Otwarcie na różnorodność stało się dla mnie/dla nas punktem wyjścia do kruszenia większych i mniejszych barykad, chroniących przywołany styl myślenia.

W mojej biografii naukowej równie ważna okazała się współpraca z kolegami z Niemiec. Niemiecka pedagogika społeczna stała się przedmiotem moich wieloletnich badań, których wyniki przedstawiłam w rozprawie habilitacyjnej. Przywołując doświadczenia dotyczące pracy nad teorią niemieckiej pedagogiki społecznej, wbrew pozorom nie odchodzę od problematyki metodologicznej. Cechą niemieckiej pedagogiki społecznej jest duża zmienność koncepcji teoretycznych. W porównaniu z tym nasz dorobek charakteryzuje się zadziwiającą stabilnością. To, co w teorii polskiej pedagogiki społecznej pełni nieomalże funkcję dogmatu, z niemieckiej perspektywy jest tylko jedną z możliwości. Zderzenie się z taką odmiennością dostarczyło empirycznego poparcia dla tez współczesnych filozofów głoszących, że koncepcje teoretyczne nie tyle świat społeczny odzwierciedlają, co go konstruują. Świat ów i przebiegające w nim działania człowieka opisywane są na różne sposoby, w zależności od przyjmowanej perspektywy analitycznej. Aby nie zagubić się w relatywizmie, postawiłam sobie kantowskie pytanie: jakie są warunki możliwości tworzenia owych teoretycznych konstrukcji? Sposób odpowiadania na to pytanie stał się podstawą przyjętej przeze mnie metody rekonstrukcji rozwoju niemieckiej pedagogiki społecznej. Traktując subdyscyplinę akademicką jako formę praktyki społecznej, analizowałam jej rozwój w kontekście przemian społeczno-kulturowych (innymi słowy, przemiany w teorii i praktyce pedagogiczno-społecznej analizowałam w relacji do innych wybranych praktyk społecznych). Tę kwestię jedynie sygnalizuję (więcej patrz Urbaniak-Zajac 2003), by zwrócić uwagę, że warunkiem przeprowadzenia uporządkowanej analizy dorobku niemieckiej pedagogiki społecznej, a następnie prezentacji jej efektów, było przyjęcie określonych założeń, pozwalających „ująć” badany przedmiot, a tym samym stworzyć adekwatną metodę jego opisu. Przyjęcie innych założeń (np. traktowanie pedagogiki społecznej jako nauki) prowadziłyby do innej charakterystyki jej rozwoju.

Przywołane badania miały charakter teoretyczny, a nie empiryczny, ale nie jest tak, że te dwa typy badań są niewspółmierne we wszystkich wymiarach, toczącego się w ich ramach procesu poznawania. Moje doświadczenia wynikające z „mierzenia się” z dorobkiem niemieckiej pedagogiki społecznej pozwoliły mi zrozumieć

wypowiedzi odnoszone do badań empirycznych, np. wypowiedź Anny Giza-Poleszczuk, brzmiąca: „(...) żadna doktryna czysto i wyłącznie metodologiczna nie może legitymizować praktyki badawczej (...) może to uczynić tylko przedmiotowa, substancjalna teoria życia społecznego” (Giza-Poleszczuk 1990: 36). Autorka głosi pierwotność teorii przedmiotu (w jej przypadku jest nim życie społeczne) wobec metodologii jego poznawania. Teza ta została sformułowana jako krytyka socjologicznych badań empirycznych, wywodzących się z pozytywistycznego modelu uprawiania nauki, zakładającego m.in. jedyność metody naukowej (a tym samym konieczność dostosowania przedmiotu do metody). Tymczasem, w praktyce badań relacja między konceptualizacją przedmiotu (jego teoria) a sposobem jego poznawania/badania (stosowaną metodą) jest obustronna, a nie jednostronna. Z reguły koncepcja teoretyczna nie pozwala się bezpośrednio „przełożyć” na czynności metodyczne prowadzące do empirycznego poznania opisywanego przez nią stanu rzeczy. Określanie empirycznych warunków posługiwania się pojęciami teoretycznymi nierzadko modyfikuje ów teoretyczny przedmiot. Na efekt poznania prócz przyjmowanej teorii i metody wpływa również cel badań, którego istotne znaczenie bywa przez niektórych badaczy niedostrzegane.

Czytając niemiecką literaturę przedmiotu, poznałam również teksty traktujące o tzw. badaniach jakościowych. Chęć poznania nowych metod badań empirycznych wynikała nie tylko z ciekawości, ale także z nadziei, że istnieją doskonalsze sposoby empirycznego poznawania świata niż te, którymi dotąd się posługiwałam. Prowadząc badania empiryczne wielokrotnie doświadczałam poczucia nieadekwatności między stosowanym instrumentarium a złożonością poznawanej rzeczywistości społecznej. Mając świadomość, że obrazy rzeczywistości powstające w wyniku badań rzeczywistości społecznej są bardzo odległe od „oryginału”, początkowo myślałam, że jest to konieczne uproszczenie, które odzwierciedla jednak realność społeczną. Później pod wpływem lektur i dyskusji z kolegami uświadomiłam sobie, że owe obrazy uzyskiwane w klasycznych badaniach empirycznych w większym stopniu odzwierciedlają wiedzę badacza, niż życiowe doświadczenia badanych. Stąd właśnie wywodziło się to zainteresowanie innymi sposobami prowadzenia badań empirycznych.

Warto zauważyć, iż badacze niemieccy inspiracje dla tworzenia nowej metodologii badań empirycznych, bardziej adekwatnej dla rekonstruowania specyfiki świata społecznego, czerpali z literatury amerykańskiej. Jednakże sposób rozwoju badań jakościowych

w Niemczech był relatywnie niezależny od wpływów anglosaskich. Trzy najpopularniejsze w tym kraju metody opracowane zostały przez niemieckich socjologów: wywiad narracyjny przez Fritza Schützego (Glinka 2003), metoda dokumentarna przez Ralfa Bohnsacka (2004), obiektywna hermeneutyka przez Ulricha Oevermanna (1993) (co nie oznacza, że nie stosuje się innych metod np. teorii ugruntowanej czy analizy konwersacyjnej). Istotne jest, że każda z tych metod poza konstytuującymi ją założeniami teoretycznymi, wskazuje zalecenia metodyczne, co powoduje, że przebiegi procesów badawczych stosujących dane metody są ustrukturyzowane, a to z kolei wydaje się być pomocne zwłaszcza dla niedoświadczonych badaczy⁵.

Zakończenie

W tym niewielkim szkicu przywołałam dwojakie doświadczenia biograficzne, potwierdzające znaczenie wspólnoty myślowej dla kształtowania się młodego badacza. Styl myślowy obowiązujący we wspólnocie z pierwszego okresu mojej drogi zawodowej był w tym sensie „niejednorodny”, że dominowało w nim przekonanie, iż wszystko w zakresie planowania i organizacji badań empirycznych zostało ustalone. Jednocześnie te ogólne ustalenia można było relatywnie dowolnie modyfikować, powołując się na specyfikę poznawanego przedmiotu. W efekcie nie było wiadomo, dlaczego raz jakąś czynność badawczą należy wykonywać, a innym razem niekoniecznie.

⁵ Ponieważ moja „socjalizacja do badań jakościowych” przebiegała w Niemczech, trudno jest mi zaakceptować całkowity brak metodyczności w rozwijanych głównie w Stanach Zjednoczonych badaniach etnograficznych czy autoetnograficznych (tę ocenę formułuję na podstawie lektury opracowania pod redakcją Yvonne S. Lincoln i Normana K. Denzina (2009)). Od zwolennika rezygnacji w badaniach jakościowych z jakiegokolwiek metodyki postępowania, dla którego głównym źródłem wiedzy o tej orientacji badawczej jest literatura anglosaska, usłyszałam kiedyś uwagę, będącą w istocie zarzutem, że moje myślenie o tym typie badań ma „charakter pozytywistyczny”. Nie chcę z tym poglądem dyskutować pomimo tego, że nie widzę dla niego żadnego uzasadnienia, a przywołuję go, by zwrócić uwagę na groźbę schematyzmu dokonywanych ocen i zbyt łatwe „szufladkowanie”, dokonujące się na podstawie łatwo dostrzegalnych, ale nierzadko drugorzędnych czynników oraz na swego rodzaju przypadkowość podzielanych przez nas stanowisk.

By uniknąć potencjalnych nieporozumień, chcę podkreślić, że nie zgłaszam pretensji do moich nauczycieli. Wykorzystałam swoje doświadczenie jako *casus* odzwierciedlający istniejące tendencje. Przywołując terminologię Thomasa Kuhna (2001), można by powiedzieć, że sytuacja w metodologii pedagogiki odpowiadała wówczas sytuacji nauki normalnej, czyli była etapem rozwoju, w którym stanowiska odbiegające od głównego nurtu nie mogą być „poważnie traktowane” przez uznanych badaczy. Według Kuhna świadomość istnienia paradygmatu konstytuującego naukę normalną pojawia się dopiero wraz z jego podważaniem.

Zmiana społeczno-polityczna 1989 roku otworzyła polskie środowiska naukowe na kontakty z badaczami z zagranicy, stworzyła również sprzyjającą atmosferę dla wypracowania „alternatywnych” poglądów i stanowisk. W pedagogice niezależnie od nadal obowiązującego dawnego „głównego nurtu” dopuszczalne stały się nowe metody badawcze, podjęte zostały dyskusje metodologiczne⁶. Obecnie mamy do czynienia z realną różnorodnością orientacji (czy paradygmatów) badawczych. Trudno sobie jednak wyobrazić sytuację, że młoda badaczka czy młody badacz dokonuje ich (nieuprzedzonego) przeglądu, a następnie wybiera taki, który uzna za najwłaściwszy dla badanego przez siebie problemu. Poznają oni dyscyplinę, uczą się jej teorii, metod od określonych osób i wkraczają w podzielany przez nie styl myślenia. Tym samym to biograficzne zbiegi okoliczności decydują o tym, w jakiej perspektywie, w jakiej orientacji myślowej ktoś się znajdzie. Wydaje się jednak, że współczesna wielość stanowisk teoretyczno-metodologicznych sprzyja większej refleksyjności badaczy, bardziej świadomemu posługiwaniu się daną metodą, a także dostrzeganiu jej ograniczeń.

Bibliografia

Bohnsack R.

- 2004 *Metoda dokumentarna — od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia*, Wrocław, s. 17–35.

⁶ W tym kontekście warto wspomnieć o odbywających się od 2004 roku „Seminariach Metodologii Pedagogiki”, zainicjowanych przez Dariusza Kubinowskiego i Mariana Nowaka.

- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.)
2009 *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, Warszawa.
- Glinka H.J.
2003 *Narrative interview. Eine einföhrung für sozialpädagogen*, Weinheim.
- Giza-Poleszczuk A.
1990 *Teoretyczna krytyka badan empirycznych*, [w:] A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, Warszawa, s. 33–55.
- Kamiński A.
1974 *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław, s. 49–80.
- Kuhn T.
2001 *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromecka, Warszawa.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (red.)
1989 *Rodzina z problemem alkoholowym: pomoc, profilaktyka*, Wrocław.
- Lepalczyk I., Badura J. (red.)
1987 *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Warszawa.
- Łobocki M.
2005 *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Oevermann U.
1993 *Die objektive hermeneutik als unverzichtbare methodologische grundlage für die analyse von subjektivität*, [w:] T. Jung, S. Müller-Doohm (red.), *Jenseits der utopie*, Frankfurt a.M., s. 106–189.
- Pilch T.
1974 *Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław, s. 97–132.
- Sady W.
2000 *Fleck. O społecznej naturze poznania*, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D.
2003 *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź.
2009 *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(45), s. 7–28.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E.
2013 *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa.
- Wroczyński R.
1974 *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław, s. 11–30.
- Zaborowski Z.
1973 *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław.