

Orientacje w metodologii badań pedagogicznych i ich znaczenie w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów

LUCYNA DZIACZKOWSKA¹

Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, Polska

Prezentowany tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o możliwości kształtowania myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów, czyli takiego ich namysłu nad rzeczywistością wychowawczą, który ma oparcie w teorii pedagogicznej i w niej znajduje życiodajne impulsy do refleksji nad praktyką wychowania, nad możliwymi jej przemianami. Kluczowa teza, która zostaje tu postawiona, wskazuje na potrzebę poszukiwania prawdy o wychowaniu (zwłaszcza w jej wymiarach aksjologicznym i etycznym) przez badaczy reprezentujących zróżnicowane orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Autorka wskazuje na pułapki i ograniczenia tych poszukiwań w poszczególnych orientacjach. Ukazuje również propozycje i przykłady rozwiązań badawczych proponowanych przez pedagogów reprezentujących różne orientacje metodologiczne, ukierunkowanych na krytyczne przybliżanie się do prawdy o wychowaniu albo osiągnięcie poziomu intersubiektywności w procesie uwiarygodniania wyników własnych poszukiwań naukowych.

SŁOWA KLUCZOWE: orientacje w metodologii badań pedagogicznych, prawda, myślenie teoretyczno-praktyczne.

Methodological orientations in educational research and their significance for the shaping of the theoretical and practical thinking of educators

The presented text serves as an attempt to answer the question about the possible ways of shaping the theoretical and practical thinking of educators, i.e., such considerations regarding the educational reality that are supported

¹ E-mail: lucyna.dziaczkowska@usz.edu.pl ORCID: 0000-0002-6387-8609

by educational theory and for which it provides vital impulses for reflection on educational practice and its possible transformations. The key thesis that has been formulated here indicates the need for researchers representing diverse methodological orientations in educational research to seek the truth about education (especially in its axiological and ethical dimensions). The author indicates the traps and limitations of such searches performed in each orientation. She also presents some proposals and examples of research solutions developed by educators representing different methodological orientations, aimed at critically approaching the truth about education or reaching the level of intersubjectivity in the process of giving credence to the results of their own scientific quest.

KEYWORDS: methodological orientations in educational research, truth, theoretical and practical thinking.

Wprowadzenie

Jednoznaczne zdefiniowanie wskazanych w temacie tych rozważań „orientacji w metodologii badań pedagogicznych” nie jest proste. W 1998 roku pod takim właśnie tytułem została wydana praca zredagowana naukowo przez Stanisława Palkę. Redaktor tej zbiorowej monografii we *Wstępie* wyjaśnił pośrednio tytułową kategorię: „ukazujemy dwa wielkie skrzydła badawcze współczesnej pedagogiki: badania hermeneutyczno-fenomenologiczne i badania empiryczne ilościowe i jakościowe” (Palka, 1998, s. 7). Palka wskazał owe „skrzydła” jako dwie zasadnicze orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Zatem dokonał tu wyróżnienia orientacji hermeneutyczno-fenomenologicznej oraz orientacji empirycznej. Ta pierwsza została tym samym przywrócona oficjalnie polskiej pedagogice po latach niełaski związanej z jej obecnością w twórczości naukowej przedwojennych klasyków polskiej pedagogiki, naznaczonej etykietą „pedagogiki burżuazyjnej”.

Określeń „orientacje metodologiczne” oraz „orientacje badawcze” używał w swoich pracach także Janusz Gnitecki (1945–2008). Wyróżnił on w całej pedagogice trzy obszary – „dziedziny”: 1) pedagogikę empiryczną – skupiającą się na wyjaśnianiu tego, co jest w rzeczywistości wychowawczej; 2) pedagogikę hermeneutyczną – przyjmującą zadanie fenomenologiczno-hermeneutycznej interpretacji wychowania i 3) pedagogikę prakseologiczną – zajmującą się poszukiwaniem warunków skuteczności działań wychowawczych. Odpowiednio

do nich wskazywał na: 1) empiryczne orientacje w pedagogice, 2) orientacje hermeneutyczne, 3) orientacje prakseologiczne. W ich obszarze poszukiwał przeciwstawnych sobie podtypów: orientacji fundamentalnych – przyjmujących założenie o kreowaniu wiedzy pewnej – oraz antyfundamentalnych – akcentujących względność wiedzy (Gnitecki, 2006). Gnitecki swoją twórczością z zakresu metodologii badań pedagogicznych wyraźnie ożywił dyskusję na temat systematyzacji orientacji badawczych w tej dyscyplinie.

Istotne znaczenie w tej dyskusji odegrała również udostępniona polskiemu czytelnikowi monografia-podręcznik Heinza-Hermana Krügera pt. *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Autor ten nie używał wprawdzie pojęcia „orientacji w metodologii badań pedagogicznych”, ale posługiwał się terminem bliskoznacznym, choć o szerszym zakresie (wskazującym nie tylko na pedagogikę, ale na nauki o wychowaniu w ogóle). Mówiąc tu o „głównych kierunkach w naukach o wychowaniu”, wyróżnił: 1) pedagogikę humanistyczną, 2) empiryczną naukę o wychowaniu, 3) krytyczną naukę o wychowaniu (Krüger, 2005, s. 15–69). Propozycja Krügera jest dość czytelna w perspektywie tradycji uprawiania pedagogiki w Niemczech, a także w Polsce. Świadczy o tym przywołana wyżej propozycja Gniteckiego, choć dostrzegamy tu zasadniczą różnicę dotyczącą nieobecności w głównych typach wskazanych przez pedagoga polskiego krytycznej teorii wychowania. Ta bowiem w swoim zróżnicowaniu korzysta zarówno z badań empirycznych, jak i wypracowanych przez pedagogikę humanistyczną metod hermeneutyczno-fenomenologicznych, a także podejmuje wysiłek prakseologiczny polegający na wypracowaniu m.in. metody kształcenia emancypacyjnego – przede wszystkim w postaci toku kształcenia wyzwalającego. Niemal tożsama z propozycją Krügera jest typologia naukowej wiedzy o edukacji wskazana przez Teresę Hejnicką-Bezwińską. Autorka bowiem wyróżniła w jednej ze swoich prac: 1) wiedzę empiryczną, 2) wiedzę hermeneutyczną i 3) wiedzę emancypacyjną, akcentując przy tym, że ta pierwsza ukierunkowuje się na „instrumentalne wykorzystanie wyników badań”, druga „służy krytycznemu rozumieniu rzeczywistości edukacyjnej w określonej perspektywie poznawczej, świadomej swej kontekstualności”, trzecia „służy krytyce zastanego stanu z punktu widzenia określonych wartości, idei, celów” (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 148).

Powyższe propozycje można porównawczo zestawzić z innym ujęciem wiedzy o edukacji, oddającym perspektywę anglo-amerykańską, do której dość wyraźnie nawiązują dziś polscy pedagodzy. Można ją odnaleźć m.in. w ujęciu brytyjskiego naukowca – Mike’a Radforda. Zamiast o „orientacjach w badaniach pedagogicznych” pisał on o „perspektywach teoretycznych we współczesnych badaniach edukacyjnych”, zamiennie używając również pojęć

„stanowiska”, a także „paradygmaty”. Radford wyróżnił: 1) stanowisko pozytywistyczno-realistyczne, 2) stanowisko pragmatyczno-interakcjonistyczne, 3) stanowisko konstruktywistyczno-interpretatywne (Radford, 2003). Głębsze ich rozumienie zostanie ukazane w dalszej części prezentowanego tekstu.

Jak wskazują powyżej przywołane przykłady, typologie orientacji/stanowisk/paradygmatów w metodologii badań pedagogicznych są zróżnicowane, a reprezentanci poszczególnych ich odmian przyjmują specyficzne założenia badawcze. W sposób oczywisty można tu założyć, że różnorodność w tym zakresie przynosi też zróżnicowane konsekwencje w myśleniu teoretyczno-praktycznym pedagogów, w rzutowaniu wypracowanego w ramach danej orientacji spektrum wiedzy pedagogicznej na rzeczywistość wychowawczą, a także na projektowane (lub nie) ze względu na nią działania.

Prawda jako kluczowa wartość w kształtowaniu myślenia teoretyczno-praktycznego pedagogów

Pedagogiczny namysł nad wychowaniem tradycyjnie ukierunkowany był na praktykę wychowania. Jako nauka pedagogika podjęła oczywiście zobowiązania teoretyczne, próbując wiązać ze sobą wyjaśnienie i/lub rozumienie „tego, co jest” w rzeczywistości wychowawczej z „tym co w niej być powinno”. Próby takiego łączenia zazwyczaj jednak podlegały w nauce surowej krytyce. Za sprawą Davida Hume’a już od XVIII wieku przyjmowano w logice założenie, że z „tego, co jest”, nie można wnioskować o „tym, co być powinno”. Czy pedagogika może zatem przechodzić od myśli teoretycznej do myśli praktycznej – ukierunkowanej na szukanie możliwości intencjonalnego dynamizowania rzeczywistości wychowawczej? Z pomocą w odpowiedzi na to pytanie przychodzi etyka, która musi rozwiązywać analogiczne trudności. Jej reprezentant – Tadeusz Styczeń – przyznaje, że założenie Hume’a jest logiczne i uzasadnione w świetle skrajnego empiryzmu. Nie może być jednak przyjęte na gruncie etyki jako nauki filozoficznej. Ta bowiem, tłumacząc zasadność powinności moralnej, odwołuje się najpierw do powinności ontycznej wyjaśnianej przez metafizykę. W jej świetle każdy byt przygodny „z racji swej niekonieczności i związanej z tym potencjalności «dąży» – działając do właściwego mu aktu”. Styczeń tłumaczy to dalej w następujący sposób:

Tę związaną z dynamicznym aspektem bytu potencjalnego sytuację, którą się wyraża zazwyczaj w twierdzeniu, że każdy byt przygodny jest w swym

działaniu z konieczności podporządkowany do właściwego mu aktu, można by wyrazić również w ten sposób, że każdy byt powinien realizować swój własny akt. Akt ten bowiem z natury rzeczy jest normą, miarą właściwego dlań działania.

Oznacza to również, że „moment powinności wchodzi w samą strukturę bytu w jego dynamicznym aspekcie, tym samym stwarza najszerszą podstawę negatywnej oceny poglądu o nieprzekraczalnej przepaści oddzielającej zdania powinnościowe od orzekających” (Styczeń, 2012, s. 415). Moment ten jest niezależny od ludzkiej woli, ale jest do niej „adresowany” i na jej gruncie powinność może być afirmowana albo odrzucona, to tu staje się ona dla człowieka („w odróżnieniu od innych bytów”) powinnością moralną. Rozpoznanie powinności ontycznej – uświadomienie jej sobie, a następnie „przejęcie jej przez wolę” – to warunki, w których ta ostatnia staje się „terenem próby” dla „aktów wolności” (Styczeń, 2012, s. 417). Analiza przeprowadzona przez Styczenia w obszarze etyki jest również istotna dla myślenia pedagogicznego i uzasadnia możliwość tworzenia wiedzy normatywnej odniesionej do rzeczywistości wychowawczej. Istnieje jednak pewien fundamentalny warunek umożliwiający budowanie przejścia między etyką a pedagogiką. Jest nim ukierunkowanie pedagoga-badacza na poszukiwanie prawdy.

Prawda należy do najczęściej podważanych dzisiaj wartości. Truizmem stało się twierdzenie, że „każda prawda jest względna”. Józef Bocheński zaliczył to twierdzenie, podobnie „jak mówienie o «mojej prawdzie»” do zabobonów, bowiem – jak argumentuje:

W rzeczywistości żadna prawda nie jest względna [...]. Mówimy bowiem, że dane zdanie jest prawdziwe dokładnie wtedy, kiedy to, co ono znaczy, jest tak, jak ono znaczy. Np. zdanie „grzmi teraz w Krakowie” [...] jest prawdziwe, dokładnie o tyle, o ile w Krakowie rzeczywiście teraz grzmi. Jest prawdziwe, względnie fałszywe, całkiem niezależnie od tego, co ja albo ktokolwiek inny o owym grzmocie wie i sądzi (Bocheński, 1994, s. 102–103).

Mówienie o względnej prawdzie jest „bełkotem w pełnym tego słowa znaczeniu, podobnie jak bełkotem jest powiedzenie «Wisła płynie względnie przez Polskę»” (Bocheński, 1994, s. 103).

Marian Nowak, odwołując się do filozofii Arystotelesa oraz współczesnych reprezentantów humanistyki, przypomina o trzech wymiarach prawdy zarówno w odniesieniu do teorii, jak i do praktyki ludzkiego działania. Pierwszym z nich jest *theoria*. Na jej gruncie prawda „jest uzgodnieniem intelektualnego

poznania i rzeczy” (Krąpiec, 1990, za: Nowak, 2019, s. 67). To „uzgodnienie” ukierunkowane jest na rozpoznanie sfery faktów. Prawda i jej poznawanie – jak przypomina psycholog Jerzy Brzeziński – to fundamenty uniwersytetu, tradycyjna podstawa aktywności badawczej naukowców (Brzeziński, 2012, za: Nowak, 2019). Wielu badaczy z zakresu nauk społecznych zwraca uwagę na spełnianie w „wiedzy prawdziwej” waloru praktyczności – „nie ma nic bardziej praktycznego jak wiedza prawdziwa” (Brzeziński, 2012, za: Nowak, 2019, s. 68). Nie znosi tego waloru nawet fakt, że zastosowanie wiedzy nie następuje natychmiast, czasem trzeba na to czekać przez wiele lat (Nowak, 2019). Dochodzenie do prawdy w wymiarze *theoria* wymaga spełnienia warunku podążania drogą „logiki i doświadczenia, bez oglądania się na jakiegokolwiek względy uboczne”. O tej istotnej wskazówce sformułowanej przed laty przez polskiego filozofa Klemensa Szaniawskiego również przypomina Jerzy Brzeziński, a Marian Nowak dostrzega w niej impuls do ukierunkowania działalności wychowawczej na samego wychowanka, a nie na określoną intencję (Nowak, 2019, s. 68).

Drugim wymiarem prawdy jest *praxis* – nazwana przez Gniteckiego „prawdą, która się staje” (konstytuuje się jako dobro). Wymaga ona poznania fronetycznego (gr. *phronesis* – ‘zdrowy rozsądek, mądrość praktyczna, cnota’) ukierunkowanego na szukanie odpowiedzi na pytania o moralną zasadność ludzkiego postępowania. W odniesieniu do wychowania urzeczywistnianie *praxis* łączy się z odczytywaniem, identyfikowaniem dobra uczestników wychowania. Dobro to „nie jest czymś abstrakcyjnym, nierealnym, lecz jest konkretnym bytem wyzwalającym w nas działanie [...], motywem, dla którego owo działanie zaistniało” (Nowak, 2019, s. 69–70).

Trzeci wymiar prawdy to *poiesis* – przez Gniteckiego określona „prawdą, która ma być” (Gnitecki, 2006, za: Nowak 2019, s. 70). Ukierunkowana jest ona na osiąganie wartości piękna, które urzeczywistnia się poprzez „właściwe działanie, przedstawienie, produkowanie jakiegoś wytworu czy dzieła” (Nowak, 2019, s. 70). Wiąże się z potencjalnością człowieka (ludzkie „móc” stanowi tu o granicach twórczego działania intencjonalnie nastawionego na urzeczywistnianie „wartości i sensów”), wymaga postawy realistycznej – „zachowania więzi z rzeczywistością” (Nowak, 2019, s. 70), by móc realizować cele (piękno) osiągalne w ramach posiadanego potencjału.

Prawda w tych trzech wymiarach znajduje swoje uspoźnienie na gruncie „profesjonalnej praktyki pedagogicznej” i zostaje „podstawą i fundamentem realizowania się dobra, które w człowieku jest aktualizacją potencjalności według *optimum potentiae*, co samego człowieka czyni dobrym i pięknym i zarazem pięknym i dobrym czyni jego działanie” (Nowak, 2019, s. 72).

Orientacje w metodologii badań pedagogicznych w perspektywie poszukiwania prawdy o wychowaniu

Przyjmując (niełatwe dziś do przyjęcia) stanowisko podkreślające konieczność zabiegania przez pedagogów-teoretyków o prawdę w poznawaniu rzeczywistości wychowawczej jako niezbędny warunek budowania mostów między teorią a praktyką, należałoby się przyjrzeć pułapkom, w których ugrzęźnięcie grozi reprezentantom poszczególnych orientacji w metodologii badań pedagogicznych.

Może wydawać się, że najmniej takich niebezpieczeństw czyha na empiryków oraz badaczy reprezentujących paradygmat realistyczno-pozytywistyczny. Wnikliwa analiza badań prowadzonych w tym paradygmacie ukazuje jednak, iż przynoszą one zazwyczaj zdeformowany obraz rzeczywistości, gdzie statystyczne wielkości (np. przeciętna) nie pozwalają zobaczyć realnego, zindywidualizowanego wymiaru istnienia i działania poszczególnych uczestników aktów i procesów edukacyjnych. Reprezentanci tego paradygmatu mogą ulegać złudzeniu, że zgodność wyników osiągniętych przez wielu badaczy oznacza odkrycie prawdy o badanym przedmiocie. Tymczasem oznaczać może to jedynie identyczność zastosowanych procedur metodologicznych (Radford, 2003). Kolejne odmiany empiryzmu, które kształtowały się krytycznie w odniesieniu do jego klasycznej postaci, przyniosły argumenty potwierdzające słabe punkty empiryzmu wobec możliwości poznania prawdziwościowego. Jednocześnie ich reprezentanci wnosili nowe reguły wzmocnienia takiego poznania. Neopozytywiści z Koła Wiedeńskiego jako twórcy empiryzmu logicznego byli już świadomi subiektywnego momentu w poznaniu zmysłowym. Dlatego wnieśli postulat odwzorowania, dokładnego opisu „tego, co jest przeżywane i postrzegane” (Krüger, 2005, s. 35–36; Górska, 2008, s. 76). Reprezentanci racjonalizmu krytycznego na czele z Karlem R. Popperem dostrzegli zawodność indukcyjnej drogi gromadzenia doświadczeń empirycznych i uogólniania na tej podstawie wniosków. Popper wykazywał, iż badacze stosujący taką procedurę wpadają w pułapkę tworzenia artefaktów, formułują na ich podstawie fałszywe uogólnienia. Stąd jego postulat, by empirię wykorzystać w procesie falsyfikowania dedukcyjnie formułowanych teorii i składających się na nie twierdzeń. Pierwszoplanowym zadaniem badacza byłoby zatem uczciwe poszukiwanie argumentów (tkwiących w empirii) obalających sformułowane twierdzenia. Nieznalezienie takich argumentów umożliwia czasowe uznanie prawdziwości danej teorii i świadome uznanie, że przyszłość może jednak pozwolić je odnaleźć i podważyć słuszność twierdzeń przyjętych w określonym czasie i sytuacji (Krüger, 2005; Palka, 1989; Górska, 2008).

Próba pedagogicznego wykorzystania racjonalizmu krytycznego, jakiej dokonał w latach 70. ubiegłego wieku w Niemczech Wolfgang Brezinka, pokazała jednak, że zredukowanie obszaru badań naukowych pedagogiki do takiego, w którym punktem wyjściowym są problemy natury głównie dydaktycznej (pozbawione konotacji aksjologicznych i etycznych), a sposobem weryfikacji ich rozwiązań jest empiria, znoszą niejako troskę pedagogów o kwestie wychowania moralnego, łączącego się z poszukiwaniem wartości i norm jako istotnych wektorów wysiłków wychowawczych. Hans Berner argumentował, iż tak uprawiana pedagogika doprowadziła praktykę edukacyjną w Niemczech do głębokiego kryzysu. Wyznaczała ona bowiem nauczycielom zadanie skutecznego przekazu treści przedmiotowych i kształtowania kompetencji intelektualnych, zaś odwracała uwagę od potrzeby szerszego rozumianego wychowawczego wspomaganie uczniów w procesach kształtowania ich autonomii moralnej (Berner, 2006; Górska, 2008).

Swoistą próbę uporania się z trudnościami zabiegania o prawdę w wychowaniu, a właściwie próbę ich ominięcia wypracowali reprezentanci orientacji hermeneutycznej. Bogusław Milerski jako znawca tego stanowiska, przypomniał, że: „hermeneutyka zanegowała obiektywizm poznania w naukach humanistycznych. Zadaniem pedagogiki hermeneutycznej nie jest dowodzenie obiektywnych twierdzeń, lecz formułowanie wiarygodnych, uprawomocnionych interpretacji rzeczywistości wychowawczej” (Milerski, 2015, s. 57). Mając to na uwadze, Milerski przyjął jako cel własnych metodologicznych poszukiwań „opracowanie podstaw metodyki uwiarygodnienia interpretacji” w hermeneutycznych badaniach pedagogicznych (Milerski, 2015, s. 57).

Kluczowym elementem tej metodyki jest dążenie do intersubiektywności poznania. Stanowi ona „poziom pośredni” między subiektywizmem a obiektywizmem. Obiektywizm – jak stwierdza Milerski – jest „z założenia nieosiągalny dla poznania humanistycznego”. Troska o poznanie intersubiektywne ma chronić pedagogikę hermeneutyczną przed „zamknięciem w rewirze subiektywności” i „anarchią interpretacyjną” (Milerski, 2015, s. 59, 63). W tym miejscu warto zwrócić uwagę na potrzebę zróżnicowania dwóch pokrewnych pojęć – „subiektywizmu” oraz „subiektywności”, których cytowany autor używa właściwie zamiennie. Tymczasem niektórzy filozofowie niosą tu ważną podpowiedź w rozumieniu zróżnicowania ludzkich postaw poznawczych – zwracają uwagę na dwie istotowo różne postawy: 1) subiektywizm – postawę nieograniczonej niczym stronnictwo, zniewolenia poprzez własną świadomość i uznania tej ostatniej za jedyne narzędzie tworzenia „własnej prawdy” oraz 2) subiektywność – postawę podmiotowości umożliwiającą wyjście poza ograniczenia własnej świadomości, otwierającą na głębsze przeżywanie

własnego myślenia i działania – na przeżycie sprawczości i wartości moralnej dokonywanych czynów (Wojtyła, 2000, s. 106–107). Ta pierwsza postawa uniemożliwia wypracowanie intersubiektywności, druga zaś otwiera się na nią, jest z nią integralnie związana.

Mając na uwadze tę dygresję i podążając dalej za myślą Milerskiego, należałoby dostrzec w rozumieniu, które stanowi istotę poznania hermeneutycznego, drogę do wypracowania intersubiektywności w badaniu rzeczywistości wychowawczej. Rozumienie to w „dialektycznym procesie konfrontowania tego, co jednostkowe z tym, co ogólne” nie stanowi „jednorazowego aktu”, ale „ma charakter ciągły i spiralny” (Milerski, 2015, s. 63). Dalej przywoływany autor tłumaczy:

Rozumienie jest [...] nierozzerwalnie złączone z odkrywaniem sensu. Sens nie jest bowiem ostatecznie dany, lecz zadany. Nie jest dowolnie konstruowany przez interpretatora, kierującego się własną subiektywnością, lecz odczytywany na podstawie matrycy wielu pokrewnych zdarzeń znaczących. Matryca ta reprezentuje perspektywę całości i wprowadza intersubiektywny plan [...] w gmatwaninę jednostkowych wątków (Milerski, 2015, s. 65).

Ważnym sposobem na pogłębienie intersubiektywnego charakteru hermeneutycznych badań pedagogicznych jest odejście od tradycyjnej idealistycznej hermeneutyki (charakterystycznej szczególnie dla pedagogiki niemieckiej) i podejmowanie „hermeneutycznych badań empirycznych, w których porządkiem badań rządzi myślenie dedukcyjne” (Milerski, 2015, s. 66).

Bliskie powyższemu postulatowi zabiegania o intersubiektywność mogą być badania pedagogów związanych ze stanowiskiem konstruktywistyczno-interpretatywnym, którzy w swoisty dla siebie sposób wykorzystują sztukę interpretowania zakorzenioną w hermeneutyce. Reprezentanci tego stanowiska świadomie rezygnują z idei prawdy rozumianej jako obiektywne odzwierciedlenie rzeczywistości. W jej miejsce wprowadzają możliwość wielorakiej interpretacji rzeczywistości wychowawczej. Radford odczytuje ich główną intencję jako dążenie do uporządkowania skomplikowanego obrazu wspomnianej rzeczywistości, ułatwienie jej rozumienia praktykom. Ta – z założenia szlachetna – intencja nie niweluje jednak takich pułapek czyhających na badaczy reprezentujących omawiane stanowisko jak:

- daleko idące myślenie relatywistyczne, gubiące z pola widzenia namysł nad powinnością w wychowaniu,
- stroniczy, nieuzasadniony dobór danych do badań,

- niebezpieczeństwo ideologicznej manipulacji w związku z możliwością przyjęcia postawy anarchizmu interpretacyjnego (Radford, 2003; Górska, 2008).

W związku z ostatnim zagrożeniem niektórzy filozofowie wpisujący się w konstruktywizm albo z nim sympatyzujący zwracają uwagę na konieczne w tym miejscu odniesienia do etyki i jej argumentacji. Andrzej Szahaj stwierdza: „niektóre interpretacje niektórych tekstów mogą być haniebne w sensie etycznym” – stąd ograniczenie nałożone przez etykę „na dowolność interpretacji zyskuje kapitalne znaczenie w obliczu fiasza ograniczeń teoretycznych” (Szahaj, 2004, s. 112; Górska, 2008, s. 87). Ów wątek można połączyć z uzasadnieniem potrzeby szukania przez badaczy penetrujących rzeczywistość wychowawczą prawdy w jej wymiarze etycznym i aksjologicznym. Na tę potrzebę zwracał uwagę Karol Wojtyła w swojej pracy *Osoba i czyn*². Autor podkreślał, że „prawdziwe spełnienie” osoby ludzkiej następuje w jej działaniu. Jednak ma to miejsce nie w każdym działaniu, a jedynie w dobrym czynie. Czyn moralnie zły oznacza „nie-spełnienie się” człowieka (Wojtyła, 2000, s. 197). Można z tego wywieść wniosek o szczególnej wadze w poznawaniu ludzkiej rzeczywistości szukania odpowiedzi nie tyle na pytanie o to, czym jest (w sensie ontologicznym) dana rzeczywistość i jej składowe, ile jaką ona ma wartość, jaka jest prawda o dobru, które w niej się realizuje (sens etyczny i aksjologiczny).

Pomimo zwątpienia w możliwość dotarcia do obiektywnej prawdy o rzeczywistości wychowawczej, charakterystycznego dla stanowiska konstruktywistyczno-interpretatywnego, jego pedagogiczni reprezentanci nie rezygnują całkowicie z dążenia do poznania tej idei, zwłaszcza w postulowanym wyżej wymiarze aksjologiczno-etycznym. Jako przykład można tu wskazać stosunkowo niedawne badania fenomenograficzne Wiesławy Martyniuk, mające za swój przedmiot doświadczenie codzienności szkolnej przez uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. Za cel swoich badań autorka obrała „opisanie, przeanalizowanie i zinterpretowanie sposobów doświadczenia szkolnej codzienności przez uczniów [...], nakreślenie obrazu szkolnej codzienności widzianej z ich perspektywy” (Martyniuk, 2019, s. 88). Perspektywa ta – w badaniu fenomenograficznym, inaczej niż w klasycznej fenomenologii – nie koncentruje się na

² Przywołanie osoby i filozofii Karola Wojtyły w tym miejscu nie oznacza oczywiście wpisania tego autora w nurt myślenia konstruktywistycznego, ale ma na celu podkreślenie możliwości dialogu i porozumienia pomiędzy badaczami reprezentującymi najbardziej oddalone od siebie orientacje w badaniach rzeczywistości, w której żyje człowiek.

„pojedynczej istocie zjawiska”, ale wiąże się z ukazaniem „jakościowo różnych aspektów tego samego fenomenu” (Jurgiel, 2009, za: Martyniuk, 2019, s. 91).

Autorka w wypowiedziach badanych uczniów (zebranych zarówno w pracach pisemnych, jak i za pomocą wywiadu) zidentyfikowała „trzy obrazy szkolnej codzienności: «rówieśniczy archipelag», «szkolny survival», «eskapistyczna zabawa». W opisach tych obrazów znajdziemy jednak ich wartościowanie, ewaluację, próbę określenia aksjologicznego wymiaru poznawanej prawdy o wychowaniu. Autorka pisze np.:

Nie ulega [...] wątpliwości, że każdy ze zrekonstruowanych obrazów szkolnej codzienności ujawnia na swój sposób określoną prawdę o codziennym byciu ucznia w szkole. W komparatystycznym zestawieniu zdecydowanie trzecia odłona – eskapistyczna zabawa – zyskuje w mojej ocenie notę najbardziej pozytywnego obrazu. Ukazuje bowiem uczniowską codzienność w lekkiej, czasami wręcz zabawnej konwencji, co sprawia, że jest ona bardziej radosna, przyjazna dziecku, bo harmonizuje z jego rozwojowymi potrzebami w tym wieku. Dwa pierwsze obrazy prezentują z kolei raczej tę ciemniejszą stronę codziennego bycia ucznia w szkole, pokazując jej bardziej negatywne wcielenia. [...].

Szkolny survival zasmuca, ponieważ opisywana w nim strategia uczniów w odpowiedzi na zastaną rzeczywistość w szkole okazuje się dla nich samych niezwykle obciążająca. Trudno bowiem znieść sytuację, kiedy człowiek zmuszany jest do izolowania się, pozostawania w ustawicznej apatii, z obliczem obojętnym i niemym, kiedy chciałoby się krzyknąć.

Rówieśniczy archipelag rodzi z kolei niepokój, albowiem obnażając niedolność szkoły w sferze nauczania, paradoksalnie wręcz ujawnia, że w szkolnej rzeczywistości panuje deficyt edukacji formalnej, co tym bardziej zdumiewające, iż dzieje się to w instytucji, która do realizacji tej funkcji została przecież powołana” (Martyniuk, 2019, s. 282).

Bez zagłębiania się w prakseologiczny aspekt prezentowanych wyników badań własnych przywoływana autorka formułuje konkluzję, która jest niejako zachętą dla pedagogów praktyków do odczytania i rozwijania potencjału wychowawczego tkwiącego w każdej zdiagnozowanej sytuacji (opinii ucznia o szkolnej codzienności, w której on sam uczestniczy): „choć na pierwszy rzut oka codzienne bycie ucznia w szkole z dziecięcej perspektywy często okazuje się dla niego nieprzyjemne, to jednak w każdym ze zrekonstruowanych

obrazów szkolnej codzienności w moim przekonaniu dostrzec można wyraźnie prorozwojowe momenty” (Martyniuk, 2019, s. 285–286). Prześledzenie założeń poszukiwań badawczych Wiesławy Martyniuk, a także później opisanej procedury badań, pozwala zobaczyć wysiłek badaczki związany z wydobywaniem aksjologicznej prawdy o doświadczaniu przez uczniów szkolnej rzeczywistości. Taka prawda staje się warunkiem wyznaczania dróg etycznego działania uczestników tej rzeczywistości – przede wszystkim dorosłych wychowawców, zwłaszcza nauczycieli, ale również samych uczniów. Tę część poszukiwań (etycznych) autorka jednak pozostawia praktykom.

Na koniec jeszcze rozważania warto uzupełnić o krótką analizę stanowiska pragmatyczno-interakcjonistycznego w badaniach pedagogicznych i jego odniesienia do prawdy o wychowaniu. Pragmatyzm oraz interakcjonizm są tymi nurtami myśli filozoficznej i działania społecznego, które wyraźnie zdominowały życie społeczności w krajach rozwiniętych, zwłaszcza w drugiej połowie XX wieku oraz na przełomie tysiącleci. W myśl ich założeń prawdą jest „to, co się sprawdza”, co prowadzi do osiągnięcia pewnej równowagi/harmonii w relacjach między dążeniami jednostek i grup społecznych (Radford, 2004, s. 28–29). Jak pokazuje praktyka, kryteria owej sprawdzalności czy równoważenia interesów indywidualnych ze zbiorowymi nie są oczywiste, a jeśli takimi czasem się wydają, bywają bardzo mylące. Jako jedno z takich „oczywistych” kryteriów można wskazać np. atrakcyjność metody dydaktycznej, jej oryginalność. Nie zawsze jest to kryterium trafne.

Ważnych impulsów do przemyślenia tej kwestii dostarcza przykład przywołany przez inicjatorce akcji „Cała Polska czyta dzieciom”:

Badania amerykańskie opisane w książce Malcolma Gladwella *Punkt przełomowy* pokazały, że niezwykle atrakcyjny program dla dzieci *Ulica Sezamkowa*, stworzony z intencją wspierania ich rozwoju i edukacji, przykuwał ich uwagę szybkim ruchem obrazu i dźwiękiem, a nie treścią, której często zupełnie nie rozumiały! Stworzony następnie program *Śladem Blue* (*Blue's Clues*), wolny od ciągłych gagów, nagłych zmian i mnóstwa atrakcji, z jednym głównym tematem i jednym prowadzącym, który zadawał dzieciom pytania, a po chwili na nie odpowiadał, który to program (sic!) powtarzany był pięciokrotnie w niezmienionej wersji od poniedziałku do piątku, gromadził znacznie większą widownię niż *Ulica Sezamkowa*. Dzieci w poniedziałek czegoś się uczyły, przez kolejne dni utrwały wiedzę, a w piątek były już ekspertami i potrafiły odpowiedzieć na pytania, zanim padła odpowiedź z ekranu (Koźmińska, Olszewska, 2019, s. 26).

Amerykańscy badacze porównujący efekty korzystania przez dzieci z obu przeznaczonych dla nich programów konkludowali, że dzieci potrzebują do rozwoju nie tyle ciągu zaskakujących, atrakcyjnych zmian, ile wsparcia w wypracowywaniu interpretacji oraz rozumienia rzeczywistości, zaangażowania osoby dorosłej, czy bardziej dojrzałej, w pośrednictwo w relacjach ze światem.

Zakończenie

Prezentowany tekst – w którym przyjęto założenie, że rozpoznawanie prawdy, zwłaszcza w wymiarze etyczno-aksjologicznym, stanowi zasadniczy warunek budowania pomostów między teorią a praktyką wychowania – ukierunkowany jest na analizę efektów poszukiwań badawczych wypracowywanych przez pedagogów reprezentujących zróżnicowane orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Analiza ta zmierza do uchwycenia efektów związanych z wysiłkiem i możliwościami poznawania prawdy o rzeczywistości wychowawczej lub przybliżania się do niej w ramach wybranych orientacji. Próbując wskazać dwa umowne bieguny postaw teoretyków wychowania wobec wartości prawdy, można by tu mówić z jednej strony o postawie nieuzasadnionej pewności w dochodzeniu do niej, a z drugiej strony o postawie krańcowego zwątpienia w możliwość jej odkrywania, ostatecznie nawet jej odrzucenia i rezygnacji z osobistego wysiłku na rzecz jej poznania. Są to jednak skrajne postawy. Pomiędzy nimi – jak pokazują przywołane wyżej przykłady – znajduje się całe spektrum postaw pośrednich, ukierunkowanych na szukanie prawdy o wychowaniu czy przybliżanie się do niej poprzez zabieganie o intersubiektywność kreowanej wiedzy z nadzieją na jej wykorzystanie w obszarze praktyki wychowawczej. Postawy te wymagają z pewnością dużej dozy autokrytycyzmu badaczy wobec osiągniętych przez siebie wyników, a także otwartości na krytykę innych badaczy oraz na komunikację z nimi. Ostatecznie jednak najważniejszymi odniesieniem dla kształtowania tych postaw jest troska o uczestników wychowania i świat, w którym oni żyją.

Bibliografia

- Berner, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. Tł. K. Natoniewska. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bocheński, J. (1994). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Wydawnictwo PHILED.
- Brzeziński, J. (2012). Po co Akademia? O dostojności nauki. *Nauka*, 2, 21–31.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych* (t. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Górska, L. (2008). *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*. Szczecin: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Jurgiel, A. (2009). Doświadczanie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 142–148.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2019). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Prószyński Media.
- Krapiec, M. (1990). Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne. W: B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna* (s. 41–63). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Krüger, H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Wstęp i oprac. B. Śliwerski. Tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Martyniuk, W. (2019). *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski, B. (2015). Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(256), 56–73.
- Nowak, M. (2019). Theoria – praxis – poiesis jako wyzwanie i perspektywy krytyki metodologicznej w pedagogice. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 65–77). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Bibliografia cd.

- Palka, S. (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Palka, S. (1998). Wstęp. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 7). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Radford, M. (2003). Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych. Tłum. Z. Sidorkiewicz. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(121), 21–39.
- Styczeń, T. (2012). *Etyka niezależna*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL, Instytut Jana Pawła II.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL.
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*. Toruń: Wydawnictwo UMK.