

**Beata Borowska-Beszta**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **1.2. O wieloparadygmatyczności w tradycjach badawczych pedagogiki i pedagogiki specjalnej**

Tradycja światowych badań jakościowych w naukach społecznych sięga ponad stu lat wstecz. Prawdopodobnie pojawiła się równoległe z formowaniem się samych nauk społecznych (Tesch, 1990). R. Tesch (1990) pisze, iż badania jakościowe w antropologii konstituowały się od roku 1871 i łączy je z nazwiskiem Edwarda Taylora, autora pracy „Kultura Prymitywna” (Tesch, 1990, s. 985). W socjologii jakościowe podejście badawcze łączy Tesch (1990) z rokiem 1842 i jej twórcą (według niektórych badaczy) Augustem Comtem. Trzeci, psychologiczny nurt badań jakościowych zapoczątkował William James (Tesch, 1990, s. 372). Autorka wskazuje, iż „od początku pojawienia się tych nurtów badawczych pojawiły się napięcia pomiędzy badaczami w każdym z nurtów. Jedni skłaniali się ku np.: rezultatom obiektywnym, osiąganym w znacznie starszych naukach przyrodniczych. Inni odczuwali, że nauki dotyczące człowieka potrzebują odrębnego podejścia metodologicznego w badaniach, z powodu swej kompleksowości oraz istnienia fenomenu nieznanego światu mechanistycznemu czyli świadomości” (Tesch, 1990, s. 9). W pedagogice istniało i istnieje wiele prób usystematyzowania badań jakościowych. W artykule zamieszczam w cytowanych tabelach koncepcje modeli badawczych, obejmujące myślenie pozytywistyczne i tę tradycję badawczą oraz myślenie post-pozytywistyczne i charakteryzujące je tradycje badawcze. W Cziczkowski (2000) precyzuje współczesne polskie orientacje i tradycje badań pedagogicznych. Autor cytuje N. Denzina i Y. Lincoln (1994) oraz za nimi określa relacje między czterema orientacjami w myśleniu o rzeczywistości pedagogicznej. Poświęca uwagę paradygmatom nauk społecznych i paradygmatom metod naukowych.

### **Paradygmat**

Czym jest zatem paradygmat? „Paradygmat - w rozumieniu wprowadzonym przez filozofa T. Kuhna w książce pt.: Struktura rewolucji naukowych (1962) jest zbiorem pojęć i teorii tworzących podstawy danej nauki. Charakterystyczne jest to, że nie kwestionuje się raczej teorii i pojęć tworzących dany paradygmat, przynajmniej do czasu kiedy paradygmat jest twórczo poznawczo - tzn. za jego pomocą można tworzyć teorie szczegółowe zgodne z danymi doświadczalnymi (historycznymi), którymi zajmuje się dana nauka. Najogólniejszym paradygmatem jest paradygmat metody naukowej, czyli kryterium uznania jakiejś działalności za naukową. Paradygmat od dogmatu naukowego odróżnia kilka zasadniczych cech: (1) nie jest on dany raz na zawsze lecz jest przyjęty na zasadzie konsensusu większości badaczy; (2) może okresowo ulec zasadniczym przemianom prowadzącym do głębokich zmian w nauce, zwanych rewolucją naukową; (3) podważa sens absolutnej słuszności”. (Wikipedia <http://pl.wikipedia.org>). Earl Babbie (Babbie, 2003) uważa, że paradygmaty, leżące u podstaw teorii naukowych to fundamentalne modele czy układy odniesienia, których badacze używają w celu uporządkowania własnego rozumowania i obserwacji. Zdaniem autora trudno jest niekiedy rozpoznać paradygmaty, ponieważ bywają głęboko ukryte, przyjmowane jako oczywiste i mil-

cząco zakładane (tamże, s. 56). Przypominają zatem wiedzę *tacit* w ujęciu J. Spradleya (1979). E. Babbie zauważa, że istnieją korzyści z faktu uzmysłowienia sobie tego, że funkcjonujemy w ramach paradygmatu. „Po pierwsze jesteśmy w stanie zrozumieć na pozór dziwne poglądy i działania tych, którzy funkcjonują w ramach innego paradygmatu. Po drugie czasem przydaje się wychodzenie poza własny paradygmat. Nagle możemy ujrzeć nowe sposoby rozumienia i wyjaśniania rzeczy” (tamże, s. 56). Paradygmat podejścia badawczego będzie zatem głęboko ukrytym i niekiedy niewypowiedzianym wzorem postępowania i myślenia badawczego jakie badacz pedagog zaakceptował i uważa za ważny w badaniach pedagogicznych. Tabela 1. ilustruje cztery teoretyczne paradygmaty nauk społecznych w kontekście ontologii, epistemologii i metodologii.

**Tabela 1. Paradygmaty w kontekście wybranych aspektów filozofii nauki**

Wybrane aspekty filozofii nauki	Pozytywizm	Post-pozytywizm	Teorie krytyczne	Konstrukttywizm
<b>Ontologia</b>	Założenie o obiektywnej rzeczywistości (realizm naiwny)	Założenie o obiektywnej rzeczywistości (realizm krytyczny)	Założenie o kształtowaniu rzeczywistości przez struktury i wartości polityczne, kulturalne, etniczne (realizm historyczny)	Założenie o rzeczywistości konstruowanej lokalnie i specyficznym (relatywizm)
<b>Epistemologia</b>	Badacz bada „przedmiot” bez wpływania na niego i bez pozostawiania pod jego wpływem; generalizacje przyczynowo- skutkowe	Badacz bada prawdopodobną rzeczywistość, ale nigdy nie będzie miał pełnej wiedzy o „przedmiocie”; generalizacje przyczynowo- skutkow	Wyniki badań mają wartość subiektywną; generalizacje przez prawdopodobieństw	Wiedza jest kreowana w interakcjach pomiędzy badaczem i badanymi, transakcyjność wiedzy, pośrednie doznawanie, doświadczeni
<b>Metodologia</b>	Weryfikacja hipotez; głównie wykorzystane metody ilościowe; stabilizacja aktów i praw	Weryfikacja hipotez, obok metod ilościowych mogą być wykorzystywane metody jakościowe	Rekonstrukcja poprzednio powstałych konstrukcji (struktur); głównie wykorzystane metody jakościowe	Rekonstrukcja, hermeneutyka, dialektyka; głównie wykorzystane metody jakościowe

Źródło: Denzin N., Lincoln Y. Handbook of Qualitative Research . Thousand Oaks, London s. 109-112 za: Cziczkowski W. (2000) Modele badawcze w pedagogice, [w:]Prace promocyjne z pedagogiki. Olsztyn 1994, s. 56.

Wiesław Cziczkowski wskazuje istnienie dwóch zasadniczych modeli współczesnych polskich badań pedagogicznych. Pierwszy pozytywistyczny, został przez niego nazwany dominującym z racji tej, że dominował a drugi model badań jakościowych, nazwany alternatywnym z racji tej, że stanowił alternatywę oraz modele tzw. eklektyczne (tamże, s. 59-70), czyli łączące oba podejścia. Autor konkluduje, za M. Malewskim, że modele badawcze w polskiej pedagogice ilustrujące zmiany teoretycznych paradygmatów badawczych, można określić jako przejście od „wierności naturze” do „wierności kulturze” (Cziczkowski, 2000, s. 70). Co można rozumieć jako przejście od paradygmatu pozytywistycznego do innych, które pojawiły się po pozytywizmie np.: konstruktywistycznego. Wskazuje dalej ostrożnie, za S. Palką, iż różnorodność podejść badawczych stanowi dla pedagogiki bogactwo. Te ostrożne wnioski prawdopodobnie wiążą się z dominującą psycho- i socjometryczną tradycją badawczą paradygmatu pozytywistycznego jako jedynego uprawnionego naukowego podejścia w badaniach pedagogicznych. Trzeba jednak powiedzieć, że wieloparadygmatowość w naukach społecznych nie jest czymś na świecie nowym. Na przestrzeni lat XX w. wieloparadygmatowość w naukach społecznych (pedagogice) w Stanach Zjednoczonych zaistniała szczególnie intensywnie w latach 70-tych i do tej pory ma się dobrze. Wiąże się to prawdopodobnie z tym, że „paradygmaty mogą tracić lub zyskiwać popularność, rzadko natomiast bywają całkowicie odrzucone” (Babbie, 2003, s. 57), tak jak to się dzieje w naukach przyrodniczych.

Co oznacza, że wieloparadygmatyczność jest w naukach społecznych od lat akceptowana. Mówiąc o polskiej pedagogice trzeba zauważyć, że odwaga wieloparadygmatyczności pojawiała się w dziedzinach szczegółowych pedagogiki, gdzie badane kwestie, fenomeny i zjawiska, zważywszy na wielopłaszczyznowe skomplikowanie, wymagały skoncentrowanej na epistemologii uwagi badaczy oraz podejścia nie tylko pozytywistycznego. Działo się tak w pedagogice społecznej, specjalnej i opiekuńczo-wychowawczej. Zwrot w kierunku wieloparadygmatyczności metod badawczych jest widoczny na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej zwłaszcza od początku lat 90-tych, co wydaje się być konsekwencją zmian społecznych, mentalnych zmian paradygmatów teoretycznych samej pedagogiki i pedagogiki specjalnej oraz wymagań społecznych wskazujących m.in. międzykulturowość, komunikację międzykulturową, różnorodność, wykluczenie, marginalizację lub niepełnosprawność jako kategorie badawcze. Wskazane kategorie wymagały strategii badań wzbogaconych o rozumiejący wgląd w rzeczywistość badanych fenomenów społecznych oraz bezpośrednie dłuższe uczestnictwo badacza w badanej rzeczywistości.

Badania jakościowe eksplorujące niepełnosprawność i jej konteksty rozwijają się od początku lat 90-tych dynamiczniej w niektórych polskich ośrodkach akademickich. Należy wskazać środowisko gdańskich, lubelskich, toruńskich badaczy i pedagogów specjalnych. Prekursorem biograficznych badań jakościowych w polskiej pedagogice specjalnej jest M. Chodkowska. Autorka realizowała badania biograficzne wśród kobiet niepełnosprawnych. Przedstawiciele gdańskiego środowiska naukowego realizowali m.in. badania: biograficzne dotyczące psychospołecznych aspektów związków małżeńskich osób niepełnosprawnych intelektualnie z pełnosprawnymi (Nowak-Lipińska, 2003.). Ponadto w środowisku gdańskich pedagogów pojawiły się prace fenomenologiczne i fenomenograficzne (Rzedzicka, 2003.) ilustrujące zjawisko dorosłości osób niepełnosprawnych, oraz etnograficzna, poświęcona kodowi językowemu i dyskursowi osób upośledzonych umysłowo (Krzemińska, 2002.). W toruńskim środowisku akademickim jakościową tradycję badawczą i paradygmat konstruktywistyczny w badaniach pedagogicznych reprezentują A. Wojciechowski i B. Borowska-Beszta (2002). Autorzy realizowali w 2000/2001 w Małopolsce badania nad niepełnosprawnością w kontekście podejścia etnograficznego i etnometodologicznego, oraz badanie historii życia. Studia obejmowały m.in. badania rzeczywistości i codzienności osób niepełnosprawnych oraz formowania się i funkcjonowania wspólnot terapeutycznych. Trzeba jednak powiedzieć, że wcześniejsze, pierwsze ważne próby toruńskich badań terenowych (field research) jako obserwację uczestniczącą podejmowała w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia W. Szuman (1890-1994), toruniańska, pedagog specjalny i badacz terenowy. Autorka realizowała na zlecenie Polskiej Akademii Nauk badania nad rozwojem mowy chłopców wychowujących się w warunkach skrajnej izolacji.

### Symboliczny interakcjonizm

Jednym z głównych jakościowych podejść badawczych wśród socjologów jest symboliczny interakcjonizm, pochodzący z tzw. Szkoły Chicagowskiej lat 1920-1930. Jednym z pierwszych twórców idei symbolicznego interakcjonizmu był G. H. Mead. Jego prace spopularyzował H. Blumer, który w 1937 r. jako pierwszy użył pojęcia symbolicznego interakcjonizmu, a następnie w 1969 roku opublikował jego założenia. Pierwszym było to, że „ludzie podejmują działania wobec rzeczy na podstawie znaczenia jakie te rzeczy dla nich mają, drugie to przypisywanie znaczenia obiektom przez symbole jako proces ciągły oraz trzecie przypisywanie znaczenia jest produktem interakcji społecznych w społeczeństwie ludzkim” (Woods, 1992 s. 338). Symbolami będą zatem „znaki, język, gesty lub cokolwiek, co jest nośnikiem znaczenia. Znaczenie jest konstruowane w interakcjach społecznych” (Woods, 1992, s. 338). Istotą było to, że „osoba, człowiek stawał się konstruktorem, twórcą stale będącym w interakcji ze światem, wpływającym i będącym pod wpływem struktur” (tamże, s. 338). W latach 20-tych ubiegłego stulecia uczeni uniwersytetu stanowego w Chicago ustalili podstawy badań terenowych

(field research) w socjologii (tamże, s. 338). W tamtych latach Thomas i F. Znaniecki opublikowali pracę „Polski chłop w Europie i Ameryce” (1927). Dalsze lata 1940-50 były zdominowane badaniami kwantytatywnymi. Natomiast w latach 60-tych nastąpił renesans badań jakościowych, ukierunkowany na rozwijanie ich metodologii, prowadzenie polemik naukowych, oraz publikacji. W tamtym czasie hasłem podejścia badawczego było dotykanie głębi problemów metaforycznie ujmowane „brudzeniem sobie rąk” („gettin’ hands dirty”) podczas badań, oraz rozwijaniem teorii po badaniach terenowych (Woods, 1992, s. 339). Trzeba powiedzieć, iż badanie jakościowe integralnie włączające badacza trudno jest realizować w garniturze i z metaforycznymi „czystymi mankietami”, chociażby ze względu na uwikłanie jakiemu podlega badacz kulturowy. Niejednokrotnie osobiście przez wiele tygodni gromadzi dane i jak mówi H. Wolcott (1992) sam staje się niestandardowym „narzędziem badawczym”. Badacz dzięki własnej wrażliwości, percepcji i określonemu talentowi gromadzi dane w sposób unikatowy czyli sobie tylko właściwy, co oznacza, że dotyka osobiście problemu i metaforycznie „brudzi sobie ręce” wikłając się w wewnętrzne problemy poznawanej kultury, dylematy etyczne, konfrontując niekiedy własną wrażliwość emocjonalną z zastaną, czasem zaskakującą lub szokującą rzeczywistością badanej sceny kulturowej. Teren jest terenem i mimo, iż Blumer nazwał go laboratorium ma inne standardy, niż faktyczne uniwersyteckie laboratoria np. fizyczne, chemiczne, psychologiczne etc. Jest naturalnym miejscem z żywymi, myślącymi, czującymi ludźmi, mającymi własne widzenie świata oraz wewnętrznych reguł nim rządzących, a także własny język. W terenie zatem ważne jest „poprzebywanie” w interakcji z indywidualnym człowiekiem, rodzinami, wspólnotami, ludźmi w różnym wieku, różnymi sprawnościami lub niepełnosprawnościami i talentami. Ważny jest również osobisty czas badacza dla indywidualnej osoby czyli informatora oprowadzającego go po poznawanej kulturze i uczącego metaforycznego „czasu” danej kultury. Badacz terenowy (np. pedagog, antropolog) kolejno oswaja się, przełamuje obawy i opory oraz poznaje rzeczy nowe, zachwycające, nieprzewidywalne, dramatyczne oraz inspirujące. Teren i faza gromadzenia danych w badaniach naukowych nie są zbyt atrakcyjne dla pedagogów badaczy preferujących badania typu „desk-research”, osadzone w ramach teorii lub koncepcji naukowych. Same badania projektowane są przez pedagogów pozytywistów głównie poza terenem, co jest zgodne z paradygmatem badawczym pozytywistycznym, uprzednio zaakceptowanym. Kontakt z terenem bywa w takim przypadku zakreślony do zebrania danych ankietowych, lub kwestionariuszowych nawet gdyby chodziło o setki ankiet i kwestionariuszy. Badacz kwantytatywny ma pozostać niezależny, odrębny wobec terenu, który bada i niewikłany zgodnie z paradygmatem pozytywistycznym. Dla badaczy jakościowych, pracujących w tradycjach interpretatywnej, etnograficznej, fenomenologicznej teren jako blumerowskie laboratorium wymaga odwagi i zgody badacza na uznanie informatorów za spradleyowskich ekspertów odnośnie badanych i poznawanych zjawisk oraz kwestii interesujących badacza w terenie. Informatorzy będą ekspertami od reguł kulturowych i fenomenów konstruujących scenę kulturową, własnego języka, gestów i pojęć. Badacz natomiast nawiązuje więzi, uczy się terenu i dąży do opisanego go oraz zinterpretowania.

Wracając do istoty symbolicznego interakcjonizmu ważne jest to, że samo wyrażenie „inwrowadzony proces interpretacji” (Blumer, 1984; Woroniecka, 2003, s. 20). Jak wspomniamy natomiast dalej rozwijanie przez H. Blumera, H. Beckera, B. Glasera, A. Straussa i wielu innych znakomitych uczonych. Jednym z kluczowych pojęć wprowadzonych jest pojęcie: ja (self). Czym jest ja (self)? Ja (self) jest „soczewką przez którą dokonuje się refrakcja świata społecznego” (Blumer, 1984, s. 20).

nego. Jest medium które, postrzega i rozumie świat społeczny, jakkolwiek ja (self) wyłania się z formy” (Rock, 1979; Woods, 1992 s. 339). Na czym polega wyjątkowość symbolicznego interakcjonizmu? Interakcyoniści zauważają, że „między człowiekiem a rzeczywistością rozciąga się system znaczeń jakie przypisuje on elementom otoczenia, zarówno obiektom materialnym jak i ideom abstrakcyjnym (Ziółkowski, 1981, s. 96-97; Woroniecka, 2003, s. 20). Ponadto, między innymi na tym, że ta orientacja badawcza zmierza do „opisania procesów przypisywania znaczeń i wiąże to zjawisko z interakcją społeczną. Takie założenie pozwala określić relacje między elementami interakcji jako układ nie do końca zdeterminowany kulturowo, pozwalający uczestnikom na dokonywanie uzgodnień podczas dialogu” (tamże, s. 20). Czym jest interpretacja? Grażyna Woroniecka (2003) uznaje, że „interpretacja oddziela podmiot od symbolu komunikacyjnego. Ten ostatni pośredniczy między partnerami, sam przez się jednak nie przynależy do doświadczenia żadnego z nich. [...] Symbol wykorzystywany w interakcji stanowi formę wzajemnego przedstawienia doświadczeń uczestników i w tym celu zostaje uprzednio zinterpretowany, a treść przekazu sama staje się przedmiotem dalszych interpretacji” (tamże, s. 20). Autorka pisze dalej, że „działanie interakcyjne nie jest prostym wyzwoleniem reakcji, ale rozwijającą się w czasie i przestrzeni konstrukcją. Konstruowaniu podlega przedmiot działania, zyskujący znaczenie w efekcie wskazania; nadane znaczenie modyfikuje się na skutek późniejszych ocen, pod wpływem kontekstów interakcji” (tamże, s. 20). Nurt i tradycja badawcza interpretatywna ma swe dalsze rozwinięcia fenomenologiczne np. przez W. Jamesa, etnometodologiczne np. H. Garfinkela, hermeneutyczne jako hermeneutyka interakcyjna (lub interakcjonizm interpretatywny) np.: przez N. Denzina (Woroniecka, 2003, s. 33-44). Drugim kluczowym elementem symbolicznego interakcjonizmu jest definiowanie sytuacji. Woods pisze, że „symboliczny interakcjonizm obejmuje wszystkie interakcje włączające: konfrontację, indyferencję, i konflikt” (Woods, 1992, s. 343).

### **Badania jakościowe w pedagogice i pedagogice specjalnej**

Jedną z cech badań jakościowych rozumianych jako pełna strategia badawcza jest akcentowanie fazy gromadzenia danych oraz wykonania interpretacji kulturowej jako równie ważnych fazy analitycznej. W przypadku badań etnograficznych o charakterze sekwencyjnym faza gromadzenia danych i analityczna są ze sobą sprzężone (Spradley, 1979; Borowska-Beszta, 2005). Istotnym momentem badań jakościowych jest pisanie raportów dla audytoriów naukowych oraz samych uczestników badań. Danymi jakimi posługuje się badacz będą inne niż wyrażone liczbowo (Tesch, 1990). Jeśli zaakceptujemy tę definicję, mówi Tesch (1990, s. 55) zakres danych jakościowych rozszerzy się, włączając również dane inne niż słowa. Według tak zaproponowanej definicji „obrazy są danymi jakościowymi, rysunki, fotografie, filmy, nagrania wideo, jeśli są używane w celach naukowych. Muzyka, ścieżki dźwiękowe, nagrania audio również mogą być postrzegane jako dane jakościowe” (Tesch, 1990). Takimi danymi pedagog - badacz posługuje się w codziennej praktyce pedagogicznej, nauczycielskiej, terapeutycznej jeśli oczywiście jest praktykiem, nauczycielem lub terapeutą. Nie bez znaczenia jest określenie standardów etycznych podczas gromadzenia danych w terenie oraz kwestii etycznych realizacji badań naukowych (Borowska-Beszta, 2005). Tabela 2 wskazuje pozytywistyczną, etnograficzną, fenomenologiczną, konstruktywistyczną tradycję badawczą w kontekście pytań filozoficznych oraz metod stosowanych w ramach danej tradycji. Wskazany poniżej klasyczny podział badań na ilościowe, odniesione do tradycji badawczej pozytywistycznej i jakościowe osadzone na etnograficznej, fenomenologicznej i konstruktywistycznej, obecne są w pedagogice i pedagogice specjalnej.

Tabela 2. Relacje paradygmatu i metod oraz przykładowe konstrukcje badań.

	Zagadnienia filozoficzne	Metoda
<b>Pozytywizm</b>	Pozytywizm jest szkołą myślenia filozoficznego, pozwalającą na realizację badań humanistycznych z wykorzystaniem metod przyjętych z nauk przyrodniczych	Praca empiryczna: badania surveyowe, eksperymenty, epidemiologia; hipotezy i plany muszą być zdefiniowane a priori; rezultaty badań są możliwymi do uogólnienia „faktami
<b>Etnografia</b>	Etnografia jest strategią metodologiczną związaną z leżącą u jej podłoża fenomenologią i symbolicznym interakcjonizmem	Badania realizuje się w naturalnych miejscach: praca terenowa (field work), wywiady, obserwacje, podkreśla się symbole i perspektywy międzykulturowe. Plany i istotę badań rozwija się w trakcie realizacji badań. Rezultaty pojawiają się jako możliwe do uogólnienia interpretacje
<b>Fenomenologia</b>	Fenomenologia jest szkołą myślenia filozoficznego która podbudowuje wiele badań jakościowych	Badanie realizuje się z użyciem analizy dyskursu lub metod etnometodologicznych. Podkreśla się holistyczne rozumienie rzeczywistości i orientacji podmiotu. Istotę badań rozwija się w trakcie postępu badań. Rezultaty mają postać deskrypcji i rozumienia fenomenów
<b>Konstruktywizm</b>	Konstruktywizm jest perspektywą teoretyczną, która sprzeciwia się pozytywizmowi, post-pozytywizmowi i teorii krytycznej. Czasami znany bywa jako tzw. „czwarty paradygmat”	Podkreśla zarówno konstrukcję rzeczywistości badacza jak i respondenta. Istota badań nie może być przewidywalna od początku badań; rezultaty pojawiają się jako powiązane z kontekstem, specyficzne w sytuacjach rozumienia
<b>Przykładowe konstrukcje badań</b>		
<b>Teoria ugruntowana</b>	Teoria ugruntowana jest strategią operowania danymi w badaniu. Nie ma leżących u podstawy założeń filozoficznych lecz może być związana z symbolicznym interakcjonizmem.	Teoretyczne próbkę, stała analiza porównawcza i teoretyczna nasycenie – muszą wszystkie być obecne. Istota badań nie może być przewidywalna w momencie ich rozpoczęcia. Prowadzi do odkrywania nowej teorii, która uwiarygodnienia sposobem w generonia
<b>Badanie przez doświadczanie (experiential research)</b>	Badanie przez doświadczanie bazowane jest na tzw. „piątym paradygmacie badawczym” - rzeczywistości uczestniczącej. Czasami znane jako badanie kooperacyjne	Badanie przez doświadczanie jest cykliczne i rozwojowe. Istota badań ujawnia się w pierwszym cyklu. Może się zmieniać w trakcie badań. Generuje rozumienia odniesione do kontekstu
<b>Badanie w działaniu (action research)</b>	Może pochodzić z różnych założeń filozoficznych leżących u podłoża badań, w zależności od dziedziny, istoty i wstępnego zamiaru	Zarówno badanie jak i studium indywidualnego przypadku są badaniami cyklicznymi, rozwojowymi. Leżące u podłoża założenia filozoficzne wpływają na konstrukcję badań. Podkreślają zmiany, są odniesione do kontekstu. Istota badań może być przewidywalna w momencie rozpoczęcia badań lub niekoniecznie. Rezultaty i ich natura uzależnione są od leżących u podstaw założeń filozoficznych
<b>Studium indywidualnego przypadku</b>	Może pochodzić z różnych założeń filozoficznych leżących u podłoża badań, w zależności od dziedziny, istoty i wstępnego zamiaru	

Źródło: C.N. Parke., *Biography. Writing Lives*. New York 1996

Inny sposób uporządkowania badań jakościowych wskazuje U. Flick (2002). Autor skonstruował tabelę przyjmując za punkt wyjścia teoretyczne podstawy badań, metody gromadzenia danych, metody interpretacji oraz pola i obszary zastosowania badacza. Te kategorie zostały rozpatrzone przez pryzmat subiektywnego punktu widzenia, opisów tworzenia sytuacji społecznych oraz analizy hermeneutycznej struktur leżących u podstawy. Konstrukcje i wzory wskazane w tabeli są obecne w pedagogice i pedagogice specjalnej.

**Tabela 3. Perspektywy badawcze w badaniach jakościowych.**

	Podjęcia do subiektywnego punktu widzenia	Deskrypcje i opisy tworzenia sytuacji społecznych	Analiza hermeneutyczna struktur leżących u podstawy
<b>Pozycja teoretyczna</b>	– symboliczny interakcjonizm – fenomenologia	– etnometodologia – konstruktywizm	– psychoanaliza – strukturalizm genetyczny
<b>Metody gromadzenia danych</b>	– strukturalizowane wywiady – wywiady narracyjne	– grupy fokusowe – etnografia – obserwacja uczestnicząca – rejestrowanie interakcji – gromadzenie dokumentów	– rejestrowanie interakcji – fotografia – film
<b>Metody interpretacji</b>	– teoretyczne kodowanie – analiza treści – analiza narracyjna – metody hermeneutyczne	– analiza konwersacji – analiza dyskursu – analizy kategorii – analiza dokumentów	– hermeneutyka obiektywna – hermeneutyka pogłębiona – hermeneutyczna socjologia wiedzy
<b>Pola i obszary zastosowania</b>	– badania biograficzne – analiza wiedzy potocznej	– analiza światów życia i organizacji – ewaluacja – studia kulturowe	– badania nad rodziną, badania biograficzne i generacyjne – badania typu gender

Zródło: Flick U., v Kardoff E., & Steinke I., *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt 2000

### **Pedagog badacz**

Badanie jakościowe ma szczególny charakter. Traktowane jako pełna strategia badawcza (Spradley, 1979 za: Borowska-Beszta, 2005) [nie jako część analiz jakościowych w fazie analitycznej kwantytwnego procesu badawczego] wymaga od badacza jego wewnętrznej zgody na to, że jakościowy sposób badania i poznawania polega na percypowaniu, zdekodowaniu, zrozumieniu danych i zinterpretowaniu sceny kulturowej. Następnie opisaniu oraz przedstawieniu audytorium naukowemu i uczestnikom terenu w formie raportu. Ponieważ podstawowym założeniem wielu badań jakościowych jest ich podbudowa fenomenologiczna oznacza to dla badacza m.in. potrzebę dążenia do świeżości percepcji. Badacz porusza się w terenie, który jest określoną przestrzenią nasyconą symbolami, myślami, przeżyciami emocjami jego uczestników - czyli również badacza. Teren jest fascynującym miejscem i nigdy nie bywa nudny, ponieważ znajdzie się w nim coś czego badacz nie wie, nie zna lub początkowo nie rozumie. Teren jest dziki bywa nieprzewidywalny lub co najmniej ryzykowny. W terenie znakomicie odnajdzie się badacz, który potrafi obserwować, słuchać i przyjąć trudną postawę ignoranta, o której mówił J. Spradley (1979). Przede wszystkim jednak terenowe badania pojmie badacz, który chciałby zrozumieć czyjś punkt widzenia (Spradley, 1979), na co badania jakościowe pozwalają. Dla pedagoga terenem będą środowiska rodzinne, lokalne, szkoły,

osrodkach opiekuńczych, placówkach terapeutycznych, rehabilitacyjnych, dziennych, stacjonarnych oraz wielu innych wiążących się z działaniami wobec dzieci, młodzieży, dorosłych, osób w wieku starszym. Badania jakościowe zakładają ważny moment przyjęcia pozycji badawczej, potem stosowanie technik wywiadu narracyjnego, etnograficznego, obserwacji uczestniczącej, analizy artefaktów oraz pisania raportu. Badania takie projektowane jako studia terenowe charakteryzują się integralnym zaangażowaniem badacza w proces badawczy (Spradley 1979; Wolcott, 1992; Tesch, 1990). Wymagają zatem szczególnych predyspozycji lub uzdolnień quasi artystycznych, różnych od instrumentalnego (nauczenia się) podejścia lub poszczególnych technik (Woods, 1992). Jak wspomniałam powyżej badacz jakościowy interesuje się zrozumieniem fenomenów kulturowych, nie dąży do ich statystycznego opracowania (Dabbs, 1982), [tak jak czynią to badacze jakościowi logiczni pozytywiści - Miles i Huberman (2000) wyrastający z gruntu badań kwantytwnych], lecz objaśnienia, opisanie i przedstawienia obszernej interpretacji rozumienia znaczeń i organizowania wiedzy kulturowej przez uczestników badań. Jakich zdolności należałoby zatem poszukiwać w sobie samym nim wybierze się w metaforyczną podróż po jakościowych orientacjach badawczych? Przypuszczam, że badania jakościowe zostaną wybrane przez pedagogów mających odwagę realizować teorię i koncepcję „po badaniach” (Wolcott, 1992; Borowska-Beszta, 2005). Wśród ważnych umiejętności badacza są pogłębione zdolności obserwacji terenu, wsłuchiwanie się w to o czym „mówi” scena kulturowa i chęć zrozumienia i akceptowania zjawisk z czyjeś punktu widzenia (Spradley, 1979, 1980). Pomocna jest spora doza empatii, coś do czego starannie przygotowuje się pedagogów oraz trudna umiejętność postrzegania kwestii oczywistych w sposób fenomenologiczny, czyli biorący dotychczasową wiedzę w nawias. Pomocna jest umiejętność dostrzegania związków i odejście od przyzwyczajania do konkretnej pełnej zamkniętej wiedzy na temat badanych zjawisk, jako jedynie pewnej i pełnowartościowej nie wartiej ponownego przemyślenia i zbadania. Dążenie do maksymalnej świeżości własnego widzenia rzeczywistości, którą badacz ogląda, słucha lub wyczuwa to niesłychanie trudna umiejętność sprawiąca kłopoty zwłaszcza tym pedagogom - badaczom, którzy z przyzwyczajania nie poświęcają „oczywistym” fenomenom uwagi, ponieważ już je poznali i sądzą, że to co już wiadomo na temat zjawiska jest wystarczająco dokładnie opracowane teoretycznie. Sądzę, że określony styl pracy badawczej w studiach jakościowych wymaga przede wszystkim odwagi na niedookreśloną, otwartości na nowość pewną metaforyczną „nieoczywistość oczywistości” i przede wszystkim wewnętrznej zgody na to, że fenomeny są w swoisty sposób konstruowane podczas metaforycznego „aktu mierzenia” (Heisenberg, za: Cupchick, 2000) czyli na konstruowanie jako tworzenie.

Badania i podejścia jakościowe, stosowanie tzw. miękkich metodologii wymagają zatem odwagi na własną twórczą postawę badawczą. Badacz jakościowy - pedagog jest twórcą własnego oryginalnego stylu (zob.: Wolcott, 1992) co może być dla niego najtrudniejszym wyzwaniem. Nie bez znaczenia jest konstrukcja psychiczna badacza (Wolcott, 1992) i faktyczne przyjęcie oraz zrozumienie tego, co naprawdę oznacza naukowość i spełnienie jej standardów w podejściach badawczych reprezentujących różne paradygmaty badawcze w pedagogice. Dla jednych (badaczy kwantytwnych) będą to standardy pozytywistyczne dla innych (badaczy jakościowych) etnograficzne, fenomenologiczne, konstruktywistyczne. Oczywiście w pedagogice tak jak i w innych naukach społecznych współlinię ludzie z różnymi predyspozycjami, mózganiami i habitusami, dlatego też uważam, że chybione byłoby wymuszanie u wszystkich pedagogów badaczy warsztatu „desk-research” i „field-research” jednocześnie, jako świadczących o profesjonalizmie. To zupełnie tak, jakby wszyscy badacze w rodzimej kulturze uczonych musieli spełniając standardy badawcze jednocześnie metaforycznie jeździć na rowerze i na nartach bez zwrócenia uwagi na kontekst samej jazdy, sprzęt, predyspozycje do niej oraz teren. Ważniejsze raczej jest określenie własnych talentów przez pedagogów i zgodnie z własną psychiką stosowanie odpowiednich strategii badawczych. Mam

na myśli „desk-research” (badania projektowane przy biurku, sam badacz jako spradleyowski poszukiwacz ropy naftowej - spełniający standardy pozytywistyczne) jeśli się ma do tego predyspozycje lub „field-research” (badania terenowe, badacz jako spradleyowski odkrywca - spełniający np.: standardy etnograficzne, fenomenologiczne, konstruktywistyczne) jeśli się rozumie i czuje teren. Atrakcyjne są oczywiście propozycje pragmatyków preferujących stosowanie badań ilościowych i jakościowych jako komplementarnych, umożliwiających poznanie badanych zjawisk według nich bardziej kompleksowo. Myślę, że taka propozycja jest do rozważenia zwłaszcza przez badacza nie znającego jeszcze własnych preferencji odnośnie paradygmatów badawczych i głębokiego przekonania dotyczącego własnego stylu badawczego. Mam na myśli badacza stosującego wiele różnorodnych technik badań społecznych, dla którego nie stanowi prawdopodobnie znaczenia sprzeczność polegająca na tym, że w podejściu pozytywistycznym i np.: konstruktywistycznym, trzeba by radykalnie zaprzeczyć przyjętemu paradygmatowi, własnej postawie badawczej, roli badacza oraz całej strategii badawczej, czy wreszcie sobie. Skłaniam się ku propozycji H. Wolcotta (1992), który postawę badawczą wiąże z konstrukcją psychiki badacza, czyniącego zeń specjalistę w badaniach ilościowych lub jakościowych, co zupełnie nie oznacza, że praca zespołowa pedagogów akceptujących odmienne paradygmaty i modele badawcze byłaby nieinspirująca.

### Streszczenie

Artykuł akcentuje wieloparadygmatyczność modeli badawczych w naukach społecznych, szkicuje problematykę tradycji jakościowych orientacji badawczych w socjologii, pedagogice i pedagogice specjalnej z uwzględnieniem symbolicznego interakcjonizmu. W części końcowej poświęca uwagę pedagogowi jako badaczowi.

### Abstract

This paper contains issues concerned with paradigms of scientific research models in social sciences, describes qualitative approach traditions in sociology, pedagogy and special pedagogy. In the final part attention is given to pedagog as a researcher.

### Bibliografia:

1. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003.
2. Blumer H., *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall 1969.
3. Borowska-Beszta B., *Etnografia dla terapeutów- (pedagogów specjalnych) szkice metodologiczne*, Kraków 2005.
4. Borowska-Beszta B. (red.) *Wanda Szuman-pedagog specjalny-szkice do portretu*, 2006. (praca w toku wydawniczym)
5. Chodkowska M., *Postawy kobiet niepełnosprawnych wobec własnego kalectwa*, „Kultura i Edukacja”, Toruń, 1993.
6. Cziczkowski W., *Modele badawcze w pedagogice*, [w:] Cziczkowski W., *Prace Promocyjne z Pedagogiki*, Olsztyn 2000.
7. Cupchick G., *Constructivist Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences*, [w:] *Forum: Qualitative Social Research. Theories, Methods, Applications. Vol 2, No.1- Febr 2001*.
8. Dabbs., *The rescue from relativity: Two failed attempts an the alternative strategy*, *Educational Researcher* 14 (1) 1982.
9. Denzin N., Lincoln Y., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London 1994
10. Flick U., *Qualitative research- state of art*, [w:] *Social Science Information*. 41(1), pp. 5-24 Sage Publications 2002.
11. Flick U., v Kardoff E., & Steinke I., *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt 2000.

12. Krzemińska D., Kod językowy i dyskurs osób z upośledzeniem umysłowym. Ku dekonstrukcji naznaczającego porządku w postrzeganiu jednostek z niepełnosprawnością intelektualną, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności.* pod redakcją E. Górniewicz., A. Krause, Olsztyn 2002.
13. Nowak-Lipińska K., Psychospołeczne aspekty małżeństw osób niepełnosprawnych intelektualnie z pełnosprawnymi, [w:] *Dorosłość niepełnosprawność, czas współczesny.* pod redakcją K. Rzedzicki i A. Kobyłańskiej, Kraków 2003.
14. Małewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej,* Wrocław 1998.
15. Miles M., Hubermann M., *Analiza danych jakościowych,* Białystok 2000.
16. Parke C., *Biography. Writing Lives.* New York, 1996.
17. Rzedzicka K., Kobyłańska A. (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny,* Kraków 2003.
18. Spradley J., *The Ethnographic Interview,* Philadelphia 1979.
19. Tesch R., *Qualitative Research Analysis Types & Software Tools,* New York 1990.
20. Wojciechowski A., Borowska-Beszta B., *Formowanie się wspólnoty w Radwanowicach,* Kraków 2002.
21. Wolcott H., *Posturing in Qualitative Research,* [w:] LeCompte, M., Millroy W., Preissle J., (eds) *Handbook of Qualitative Research in Education,* New York 1992.
22. Woods P., *Symbolic Interactionism: Theory and Method.* (in) Le Compte M., Millroy W., Preissle J., (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego 1992.
23. Woroniecka G., *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przedrozumienia,* Warszawa 2003.