

HENRYK MIZEREK

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Olsztyn

Forum Pedagogiczne
2018/1

Wpłynęło: 17.11.2017

Zatwierdzono do druku: 31.03.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.1.15

TWORZENIE REFLEKSYJNEJ WIEDZY W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH. DYLEMATY-KONTEKSTY-PUNKTY ODNIESIENIA

Streszczenie: Autor podjął próbę analizy procesu tworzenia wiedzy pedagogicznej, która spełnia metodologiczne rygory wiedzy naukowej, a jednocześnie jest społecznie użyteczna. Punktem wyjścia zaprezentowanych tu rozważań jest koncepcja nauki określana w literaturze jako *mode – 2 science*. Model ten został zaprezentowany na tle zasad tworzenia wiedzy postulowanych przez klasyczny, neopozytywistyczny paradygmat naukowy. Zasadniczą część artykułu stanowią analizy koncepcji refleksyjnej wiedzy pedagogicznej. Autor przedstawia epistemologiczne oraz metodologiczne dylematy związane z tworzeniem tego typu wiedzy w badaniach edukacyjnych oraz zadania pedagogiki ogólnej w tym procesie.

Słowa kluczowe: wiedza refleksyjna; refleksyjność; metodologia pedagogiki; nowy paradygmat nauki; tworzenie wiedzy naukowej.

Wprowadzenie

Nauka współczesna coraz częściej staje przed koniecznością rozważenia kwestii, które – jak się dotychczas wydawało wielu – są już ostatecznie rozstrzygnięte. Przykładem takiego problemu jest pytanie o sposób tworzenia wiedzy. Krytyczny namysł nad kulturotwórczą rolą wiedzy naukowej wymaga zmiany akcentów prowadzonych analiz. Nie wystarczy skupienie uwagi jedynie na kwestiach metodologicznych – poszukiwanie metod dochodzenia do wiedzy, które gwarantują jej rzetelność i trafność. Potrzebna jest szersza, pogłębiona refleksja, w której proces tworzenia wiedzy analizuje się jednocześnie w perspektywie ontologicznej, epistemologicznej, metodologicznej, aksjologicznej oraz etycznej (Mertens 2010).

Istnieją mocne podstawy do twierdzenia, że sygnalizowany wyżej problem odnosi się również do pedagogiki – w tym szczególnie do pedagogiki ogólnej. Krytyczna refleksja nad wiedzą, którą tworzą subdyscypliny pedagogiki, nie jest czymś nowym. Jest ona przedmiotem analiz w pracach Andrei Folkierskiej (1990,

2001), Bogusława Śliwerskiego (2009, 2015), Lecha Witkowskiego (2013), Romana Schulza (2009), Stanisława Palki (2003, 2010), Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (2010, 2017), Dietricha Bennera (2015). Przywoływane wyżej dzieła dowodzą, iż konieczne jest stałe oraz uważne „przyglądanie się pedagogiki samej sobie”. Jednocześnie jest to podstawowe zadanie pedagogiki ogólnej. Jak trafnie zauważa D. Benner, „Pedagogika ogólna nie jest subdyscypliną nauki wychowaniu, w której wyjaśnia się podstawowe pytania myślenia i działania pedagogicznego niejako w zastępstwie innych subdyscyplin. Jej zadaniem jest prowadzenie namysłu nad specyficznymi sposobami formułowania problemów pedagogicznych, które to sposoby muszą być jednocześnie reflektowane i analizowane przez te subdyscypliny zgodnie z ich profesjonalnym ukierunkowaniem” (Benner 2015, s. 355).

Realizacja takiego zadania wymaga uważności w analizie kwestii decydujących o tożsamości oraz odrębności pedagogiki ogólnej. W szczególności dotyczy to:

- relacji pedagogiki ogólnej z innymi subdyscyplinami pedagogiki;
- relacji pedagogii ogólnej z innymi naukami o człowieku (filozofią, psychologią, socjologią, ekonomią, naukami politycznymi, historią itp.);
- relacji pedagogiki ogólnej z praktyką;
- metodologicznej swoistości badań pedagogicznych;
- procesu tworzenia, transmisji oraz wykorzystywania wiedzy o wychowaniu w procesie zmiany społecznej.

Uważność „w przyglądaniu się sobie” wymaga przyjęcia wielu punktów odniesienia. Nie wystarcza tutaj analiza „z wnętrza” własnej dyscypliny i przyjmowanych w niej założeń ontologicznych i epistemologicznych. Może okazać się niewystarczające również podejście interdyscyplinarne, realizujące wymóg holistycznego oglądu badanych zjawisk. Wartościowe jest także podejście transdyscyplinarne. Dowodzą tego analizy zamieszczone w wydanej niedawno książce pt. *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki* (Żłobicki, Włodarczyk 2011)

Celem tego skromnego szkicu jest analiza epistemologicznych oraz metodologicznych dylematów związanych z tworzeniem wiedzy refleksyjnej w badaniach edukacyjnych oraz identyfikacja zadania pedagogiki ogólnej w tym procesie. Punktem wyjścia do zaprezentowanych tu rozważań uczyniłem tworzenie wiedzy naukowej w ramach podejścia określanego w literaturze jako *Mode – 2 science*¹ (Gibbons 1997; Gibbons i in. 1994; van Aken 2005; Sousa 2011).

Twórcy tej koncepcji – Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott i Martin Trow argumentują, iż celem nauki jest tworzenie wiedzy, o której można powiedzieć, że jest rzetelna poznawczo oraz społecznie

1 Bardzo trudno jest zaproponować polskie tłumaczenie tej nazwy. Taką próbę podjęła Agnieszka Lekka-Kowalik, nazywając tę koncepcję nowym paradygmatem nauki (2011). Jednak sformułowanie „paradygmat” w odniesieniu do tej koncepcji jest ryzykowne – szczególnie jeśli zważyć na sposoby rozumienia paradygmatów w filozofii oraz metodologii badań naukowych.

„zdrowa” w tym sensie, że jest w stanie reagować na problemy ważne dla dobra jednostki i społeczeństwa oraz uczestniczyć w procesie ich rozwiązywania. Koncepcja *mode – 2 science*² stanowi rodzaj lustra, w którym obraz współczesnej pedagogiki jawi się w nowym, interesującym oraz inspirującym do krytycznej refleksji, świetle.

Pedagogika w lustrze założeń nowego paradygmatu nauki

Na początek warto podjąć kwestie natury epistemologicznej. Wiążą się one z pytaniem o charakter wiedzy tworzonej w badaniach pedagogicznych. Można to uczynić na wielu poziomach. Pierwszy wiąże się z pytaniem o to, do jakiego stopnia prowadzone współcześnie badania wpisują się w założenia koncepcji *mode – 2 science*. Pomocne w takim zadaniu jest odwołanie się do porównania założeń tej koncepcji z klasycznym paradygmatem prowadzenia badań naukowych (*mode – 1 science*). Dane te przedstawiam w tabeli 1.

Tabela 1. Tworzenie wiedzy w ramach klasycznego i nowego paradygmatu nauki

Klasyczny paradygmat nauki <i>Mode – 1 science</i>	Nowy paradygmat nauki <i>Mode – 2 science</i>
Akademicka	Akademicka i społeczna
Monodyscyplinarna	Transdyscyplinarna
Technokratyczna	Partycypacyjna
Pewna	Niepewna
Nastawiona na wyjaśnianie i przewidywanie	Eksploracyjna

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gibbons 1997.

Wiedzę, o której można powiedzieć, że jest rzetelna naukowo oraz użyteczna społecznie, charakteryzuje szereg cech. Po pierwsze – jest ona jednocześnie wiedzą akademicką oraz społeczną. Społeczny oraz akademicki charakter wiedzy określa sposób jej tworzenia. Nowy paradygmat nauki postuluje, aby wiedzę tworzyć w kontekście jej zastosowań. Implikuje to konieczność uwzględnienia – w trakcie projektowania badania – kontekstu, w którym:

- a) generują się problemy naukowe;
- b) opracowywane są metodologie ich rozwiązywania;
- c) podejmuje się decyzje o sposobie rozpowszechniania wyników;
- d) definiuje się możliwe zastosowania (por. Nowotny, Scott i in. 2003, s. 186).

Oznacza to, że w trakcie formułowania problematyki trzeba mieć na uwadze trzy typy pytań badawczych. Odnoszą się one do: a) genezy problemu – trzeba

2 Próbę rekonstrukcji założeń tej koncepcji przedstawiam w innym miejscu (por. Mizerek 2017, s. 81–84).

tutaj ustalić, jakie procesy wygenerowały problem i ewentualnie mogą wpłynąć na jego dalszy rozwój; b) wartości i norm, które muszą zostać uwzględnione w trakcie ustalania celów badań (dzięki temu można znaleźć odpowiedź na pytanie o to, jakiej wiedzy właściwie poszukujemy); c) sytuacji problemowej – w jaki sposób istniejący stan rzeczy może zostać zmieniony i ulepszony.

Łatwo zauważyć, że potraktowanie wiedzy naukowej jako jednocześnie akademickiej i społecznej pociąga za sobą konieczność rewizji ustalonych linii demarkacyjnych między naukami podstawowymi a stosowanymi, między teoretycznymi i praktycznymi itp. Jeśli badania pedagogiczne mają tworzyć wiedzę „społecznie zdrową”, trzeba w jednym projekcie badawczym połączyć walory badań podstawowych i stosowanych. Argumentów na rzecz takiej tezy dostarcza uważna lektura tekstów będących pokłosiem VI Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP – „Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne” (Kubinowski, Chutorański 2017).

Po drugie, wiedza, którą postuluje koncepcja *mode – 2 science*, ma charakter transdyscyplinarny. Zakłada się tutaj, iż uprawianie współczesnej nauki wymaga mobilizacji teorii oraz metodologii przekraczających ustalone granice między jej dyscyplinami. Transdyscyplinarność jest czymś jakościowo innym niż interdyscyplinarność czy multidyscyplinarność. Nie chodzi o „zwykłe” łączenie dyscyplin lub tworzenie zespołów badaczy reprezentujących różne dyscypliny nauki, lecz o coś znacznie więcej – o mobilizację badaczy, którzy koncentrując się na rozwiązaniu konkretnego, doniosłego problemu, są gotowi przekroczyć granice „rodzimych” dyscyplin oraz wyzbyć się przyzwyczajzeń narosłych w trakcie tworzenia „konwencjonalnych” produktów naukowych.

Respektowanie wymogu transdyscyplinarności w procesie tworzenia wiedzy jest poważnym wyzwaniem, ponieważ transdyscyplinarność jest przede wszystkim postawą badacza wobec problemu do rozwiązania oraz wobec innych członków zespołu. Przyjmuje się tutaj, że nauka jest sztuką rozwiązywania ważnych społecznie problemów. Jest to możliwe wtedy, gdy rzeczywistość społeczną analizuje się nie z „wnętrza” własnej wąskiej subdyscypliny, lecz z perspektywy, którą oferuje umieszczenie się badacza ponad granicami dyscyplin naukowych. Jak uczy doświadczenie, zadanie takie nie należy do najłatwiejszych. Każda z dyscyplin naukowych odwołuje się do własnego, wypracowanego w toku rozwoju języka, własnych teorii z ich założeniami paradygmatycznymi (Slife, Williams 1995) oraz do „własnej” metodologii badań. Każda dyscyplina ma ambicję szczycenia się tym, że odróżnia ją od innych specyficzny dla niej przedmiot badań, język oraz metodologia. W ramach poszczególnych dyscyplin tworzone są, jak podkreśla Michele Lamont, odrębne kultury dyscyplinarne (*disciplinary cultures*) – w tym kultury epistemiczne (por. Lamont 2009, s. 53–106). Utrudnia to komunikację między członkami zespołu oraz koncentrację na problemie do rozwiązania. Jak pokazują wyniki badań M. Lamont, problemy z komunikacją wynikają także z faktu, że relacje między członkami zespołów złożonych z przedstawicieli różnych

dyscyplin uwikłane są – w sposób mniej lub bardziej widoczny – w walkę o status i o „posiadanie monopolu” na prawdę i sposób docierania do niej. Pobrzmiwają tutaj nadal echa „wojny paradygmatów”. Jednocześnie proces „wyłaniania się heterogeniczności” (Paulston 2000, s. 71) w nauce następuje bardzo powoli.

Po trzecie – cechą współczesnej nauki jest jej partycypacyjność. Wiedza tworzona w ramach klasycznego paradygmatu nauki ma charakter technokratyczny. Tworzy się ją w ramach wyspecjalizowanych instytucji naukowych (są to głównie instytucje szkolnictwa wyższego). Sposób ich zarządzania, w którym przyjmuje się rozwiązania typowe dla instytucji biznesowych, powoduje, że jak z troską zauważa Bill Readings, analizując technokratyczno-biznesowy sens nadawany wszechobecnej – także w Polsce – kategorii „doskonałość”, „Uniwersytet nie jest jak gdyby korporacją, ale jest nią naprawdę. Na uniwersytecie doskonałości studenci nie są jak gdyby klientami, lecz są nimi naprawdę” (Readings 2017, s. 46).

Rezygnacja z wizji uniwersytetu traktowanego jako „świątynia wiedzy” oraz z eksponowania kulturotwórczej roli wyników prowadzonych badań powoduje, że znikają systemowe zachęty do tworzenia transdyscyplinarnej wiedzy służącej społeczeństwu. Systemy parametryzacji, punktowa ocena „produktów” naukowych, przyjęcie wskaźników bibliometrycznych (liczba cytowań, indeks Hirscha, *impact factor*) mają wyzwać konkurencję między badaczami, dyscyplinami oraz instytucjami. Margines dla podejmowania projektów naukowych zakładających współpracę między badaczami pozostaje bardzo niewielki.

Nowy paradygmat nauki podkreśla rosnące zróżnicowanie miejsc, w których tworzona jest wiedza. Społeczność badaczy ma współcześnie coraz częściej charakter społeczności „wirtualnych”, z łatwością przekraczających granice narodowe i kulturowe. Obecnie, w związku z żywiołowym rozwojem technologii informatycznych oraz komunikacyjnych, zmieniła się również dynamika oraz charakter interakcji między badaczami. W istocie są one nieograniczone i mają walor natchmienności. Nowe, otwarte dla wszystkich kanały komunikowania się (ich przykładem może być np. *Researchgate* czy *Academia.edu* – platformy o światowym zasięgu) powodują, że na scenie, na której tworzy się wiedzę naukową, pojawiają się nowi aktorzy.

W badaniach pedagogicznych czynnikiem, który podkreśla partycypacyjny charakter procesu tworzenia wiedzy naukowej, jest odwoływanie się do założeń paradygmatu transformatywnego oraz pragmatycznego (Mertens 2010) oraz do jakościowych strategii badawczych. Ich przykładem mogą być badania w działaniu (*action-research*) (Cervinkowa, Gołębiak 2010; Dudgeon, Scrine i in. 2017; Fenimore-Smith 2004; Giorgino 2015; Mizerek 2012; Olubiński 2015) oraz badania etnograficzne – w tym szczególnie etnografia wizualna (Nowotniak 2012; Pink 2009), a także performatywna (Domańska 2007). Odrzuca się tutaj podział na badaczy i badanych. Dawni „badani” występują w roli aktywnych członków zespołu.

Okazuje się, że gorset, jaki tworzy dla pedagogiki klasyczny paradygmat nauki, jest zdecydowanie za ciasny. Od wielu lat obserwujemy próby podejmowania badań

wpisujących się założenia *mode – 2 science* (por. Sousa 2011). Pomimo że jest to proces powolny i uwikłany w liczne trudności³, sądzę, że jest on nieodwracalny.

Wiedza tworzona w badaniach pedagogicznych

Drugą płaszczyzną analiz może być przyjrzenie się pedagogice z perspektywy typów wiedzy tworzonej przez jej poszczególne subdyscypliny. Na użytek tego opracowania można przyjąć, iż istnieją dwa typy wiedzy pedagogicznej – instrumentalna oraz refleksyjna. Adresatami obu wyróżnionych tu typów są odbiorcy wewnątrz akademii (inni badacze) oraz odbiorcy poza nią (praktycy). Wyniki tych analiz przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2. Matryca typów wiedzy pedagogicznej

	AUTONOMIA <i>Akademicy jako adresaci wyników badań.</i>	HETERONOMA <i>Odbiorcy poza akademią.</i>
Wiedza instrumen- talna	PROFESJONALNA <i>Źródłem wiedzy są badania empiryczne zaprojektowane z myślą o doskonaleniu prak- tyki edukacyjnej.</i>	POLITYCZNA <i>Wykorzystanie wyników badań nastawionych na zmianę praktyki edukacyjnej w sposób, który uwzględnia polityczne cele rządzących.</i>
Wiedza refleksyjna	KRYTYCZNA <i>Wiedza, której podstawą jest krytyczny namysł nad wy- nikami badań naukowych oraz tradycji badawczych, w ramach których poszukuje się sposobów zmiany praktyki edukacyjnej. Wiedza, w któ- rej badania są analizowane w poszerzonym kontekście intelektualnym.</i>	PUBLICZNA <i>Wiedza nasycona krytyczną refleksją i deliberacją nad zmianami praktyki eduka- cyjnej w sferze publicznej.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Koncept wiedzy instrumentalnej wpisuje się w program pedagogiki traktowanej jako nauka praktyczna lub stosowana. Jest to wiedza profesjonalna w tym sensie,

3 Źródłem wspomnianych trudności jest m.in. wprowadzana reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, zachęcająca do rywalizacji, przedsiębiorczości, umiędzynarodowienia i poprawy miejsca naszych uniwersytetów w światowych rankingach.

że jej źródłem są głównie badania empiryczne zaprojektowane z myślą o doskonaleniu praktyki edukacyjnej. „Praktyczność” takiej wiedzy mają zagwarantować cele badań. W trakcie projektowania badania trzeba precyzyjnie określić, jakie sfery praktycznego działania mogą być udoskonalone po wykorzystaniu ich wyników. Wiedza instrumentalna ma także wymiar polityczny. Zakłada się tutaj, że głównymi adresatami wyników badań są politycy, którzy wykorzystując posiadane instrumenty władzy – w tym szczególnie prawo oświatowe – są w stanie dokonać zmian praktyki edukacyjnej. Wiedza instrumentalna ma dostarczać danych do kształtowania i realizacji polityki edukacyjnej państwa.

Zasygnalizowany tutaj sposób myślenia o wiedzy naukowej ma swoje intelektualne zaplecze w postaci dominującej nadal – szczególnie w praktyce życia społecznego – racjonalności technicznej (Schön 1983). Zdaniem Donalda Schöna, jest to najbardziej wpływowy model epistemologii praktyki. Ukształtował on, jak się okazuje, na bardzo długo nasze myślenie o pracy profesjonalnej oraz relacjach między badaniami naukowymi, edukacją oraz praktyką. Dogmatem technicznej racjonalności jest założenie, iż to teoria poprzedza praktykę. Praktyka została sprowadzona do roli „poligonu”, gdzie testowane są odkrycia powstałe w pracowniach uczonych. Mimo licznych głosów krytyki techniczna racjonalność zyskuje stale wsparcie w postaci nowych prądów myślenia o relacjach między teorią a praktyką. Ich przykładem jest powstały w końcu ubiegłego stulecia na terenie nauk medycznych nurt określanej jako praktyka oparta na dowodach naukowych (*evidence-based-practice*). Obejmuje ona coraz to nowe obszary życia społecznego (oprócz medycyny również pracę socjalną, psychologię, politykę, a ostatnio także edukację) (por. Mizerek 2015; Moss 2005).

Wiedza refleksyjna w pedagogice

Alternatywę dla wiedzy instrumentalnej stanowi wiedza refleksyjna. Jest ona jednocześnie wiedzą krytyczną oraz publiczną. Potrzebę takiej wiedzy trafnie oddają słowa Bogusława Śliwerskiego: „Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu różnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Nie wystarczy «zakupić» jakąś teorię w «hipermarkecie wiedzy», tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom” (Śliwerski 2009, s. 321).

Podstawą wiedzy refleksyjnej jest krytyczny namysł nad wynikami badań naukowych oraz tradycji badawczych, w ramach których poszukuje się sposobów na zmianę praktyki edukacyjnej. Jest to jednocześnie wiedza, w której badania są analizowane w poszerzonym kontekście intelektualnym.

Namysł nad wiedzą pedagogiczną w szerokim kontekście intelektualnym wymaga przyjęcia adekwatnych instrumentów analitycznych. Waler użyteczności mają tutaj kategorie epistemologiczne, aksjologiczne oraz metodologiczne.

Z epistemologicznego punktu widzenia tworzenie wiedzy o wysokim stopniu refleksyjności jest możliwe w sytuacji, gdy badanie naukowe potraktuje się jako dialogiczny proces, intensywną i głęboką konwersację między jego podmiotami (badaczami i badanymi). Odrzuca się tutaj założenia pozytywistycznych paradygmatów, w których przyjęto, że istotą badania jest „obiektywna” analiza świata człowieka i środowiska jego życia oraz „chłodny”, redukcjonistyczny rachunek zależności między arbitralnie dobranymi zmiennymi.

Wiedzę refleksyjną charakteryzuje inny niż w przypadku wiedzy instrumentalnej stosunek do wartości. Wartości i twierdzenia wartościujące nie są tutaj „obcym”, nienaturalnym, selektywnie dobieranym i z konieczności tolerowanym składnikiem „czystej” nauki. Przeciwnie – są one traktowane jako nieodłączny element każdego etapu postępowania badawczego. W trakcie formułowania przedmiotu, problematyki i celów badań dają one podstawę do wyboru modelu, strategii oraz metod, a także decydują o sposobie komunikowania oraz zakresie aplikacji ich wyników.

Trzeba jednak pamiętać, że w trosce o spełnienie wymogu tworzenia rzetelnej oraz społecznie „zdrowej” wiedzy pedagogicznej konieczne jest krytyczne i refleksyjne rozważenie wielu kwestii sygnalizowanych przez współczesną filozofię nauki. Znajdują się one po stronie obaw, jak i nadziei.

Wątpliwości budzi pytanie o zakres wartości, które mogą stać się potencjalnie składnikiem wiedzy naukowej. Zwraca na to uwagę A. Lekka-Kowalik, formułując następujące pytania: „1. Czy wszystkie wartości – do jakiegokolwiek typu by nie należały (moralne, społeczne, estetyczne, polityczne itd.) – mogą nabrać w pewnej sytuacji charakteru funkcjonalnie poznawczego?; 2. Czy zgoda na dopuszczenie do obecności sądów wartościujących w argumentacji naukowej ostatecznie podda naukę interesom politycznym, ideologicznym, państwowym czy społecznym?” (A. Lekka-Kowalik 2011, s. 24). Wątpliwości tego typu są zasadne. Zgoda na obecność wartości w nauce może naruszyć czy zatrzeć granicę między wiedzą naukową, ideologią i wiedzą potoczną.

W świetle prowadzonych tutaj analiz trudno byłoby bronić ideału „czystej” nauki oraz naukowca jako – poddanego magii „szkiełka i oka” – mieszkańca „wieży z kości słoniowej”. Nie da się również – i to nie tylko w naukach społecznych – przyznawać pierwszeństwa sądom empirycznym (twierdzeniom o faktach) nad sądami wartościującymi. Zwraca na to uwagę A. Lekka-Kowalik: „ignorowanie obecności w nauce wartościowań pozapoznawczych nie zwiększa (...) obiektywności i racjonalności nauki; przeciwnie – ponieważ są one elementem koniecznym badań naukowych, udawanie, że ich nie ma, naraża naukę na ideologizację w tym sensie, że dopuszcza wtedy wszelkie wartości jako „funkcjonalne poznawczo”, a nie żąda dla ich respektowania uprawomocnienia” (A. Lekka-Kowalik 2011, s. 25).

Po stronie nadziei ulokować można kwestie związane z budowaniem wiedzy pedagogicznej nasyconej wartościami. Jest to jednak, biorąc pod uwagę realia, długi i żmudny proces. Konieczny jest wysiłek wyzwalaający naukę – w tym także pedagogikę – z dwojakiego rodzaju izolacji. Pierwszą z nich jest izolacja społeczna. Traktuje ona naukę tak, jakby nie miała ona żadnych związków ze społeczeństwem i nie była składnikiem kultury. Widać to boleśnie w przypadku pedagogiki. Teorie pedagogiczne oraz wyniki prowadzonych badań empirycznych rzadko są wykorzystywane w praktyce⁴.

Drugi rodzaj izolacji ma charakter metodologiczny. Skutkiem takiej izolacji jest to, że dyscypliny akademickie tworzą rodzaj „samotnych wysp”. Każda – zapewne w trosce swój naukowy status i prestiż – szczyci się tym, że posiada swój odrębny przedmiot badań, specyficzne dla niej metody oraz język.

Wspomniane wyżej izolacjonizmy nie chronią nauki przed obecnością wartościowań, a jedynie deformują nasze rozumienie natury wiedzy naukowej. Ratunkiem jest podporządkowanie nauki, w tym szczególnie pedagogiki, prawdzie. Zabieg taki pozwala uprawomocnić obecność wartości w nauce, zapewnia jej racjonalność oraz przywraca właściwe miejsce w kulturze.

Tworzenie refleksyjnej wiedzy pedagogicznej, która jest jednocześnie rzetelna poznawczo (jest podporządkowana prawdzie), wymaga szczególnej rozwagi w podejmowaniu decyzji metodologicznych. W badaniach jakościowych trafność i rzetelność jako kryteria oceny okazały się zawodne. Konieczne stało się odwołanie się do rodzaju krytycznej refleksji, jaką jest refleksyjność (*reflexivity*). Stała się ona współcześnie jedną z centralnych kategorii metodologii badań jakościowych (Ball 2016; Bott 2010; Finlay 2002; Ralph, Birks i in. 2015). Przedmiotem refleksji są tutaj kolejne etapy prowadzonych badań naukowych – ich przedmiot i cele, założenia metodologiczne, metody analizy i interpretacji danych empirycznych oraz formy prezentacji wyników badania.

Refleksyjność jest rodzajem refleksji skierowanej „do wewnątrz” – jej celem jest kształtowanie świadomości metodologicznej badacza – ujawnienie wszystkich warunkowań i sił (ideologii, przyjmowanych podświadomie założeń), które kształtują sposób myślenia i działania badaczy jakościowych, którzy – z natury rzeczy mogą być bardziej zależni od tych wpływów niż reprezentanci badań ilościowych.

Refleksyjność, w analizowanej tu perspektywie, może się przejawiać w trzech postaciach – refleksyjności personalnej, funkcjonalnej oraz dyscyplinarnej. Refleksyjność personalna pozwala na ujawnienie wpływu indywidualności badacza (np. jego osobowości, biografii) na przebieg procesu badawczego. Przykładem tego typu rozwiązań mogą być badania antropologów zapoczątkowane w latach 70. ubiegłego stulecia. Rozpoczęły one proces odchodzenia od „realistycznych opowieści”, w których badacze (w trosce o naukową wiarygodność) starali się dokumentować prowadzone w terenie obserwacje, na rzecz form prezentacji danych przyjmujących

4 Dowodzą tego m.in. wyniki badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Zalewską-Bujak (2017).

postać osobistych „wyznań badacza” (*confessional tales*). W raportach pojawiła się przestrzeń na opis doświadczenia zdobytego w toku badań terenowych oraz ujawnienie pojawiających się dylematów. Tego typu postawa przyczyniła się do upowszechnienia w środowiskach badaczy jakościowych wagi samoświadomości metodologicznej (Finlay 2002). Współcześnie coraz liczniej prowadzone badania autoetnograficzne oraz autobiograficzne są tego doskonałym przykładem.

Refleksyjność funkcjonalna nakazuje rozważyć, do jakiego stopnia występowanie w roli badacza rzutuje na przebieg samego badania, jak i jego wyniki. Z perspektywy refleksyjności funkcjonalnej szczególnie ważna jest świadomość różnic statusu, pozycji oraz władzy występujących między badaczem a uczestnikami badania. Podkreśla się, że w praktyce badacz może nieświadomie narzucać badanym swój sposób widzenia problematyki, którą podjął. Tego typu „ingerencja” może wystąpić na wielu etapach procesu badawczego, decydując o:

- pytaniach, które się zadaje i tych, które ignoruje;
- tekstach, które analizuje i tych, które uznaje się za niegodne uwagi;
- sposobie formułowania problematyki badawczej;
- metodach analizy materiału empirycznego;
- wyborze rozwiązań zastosowanych w trakcie prezentacji wyników.

Dlatego, jak podkreśla Linda Finlay (2002), w trosce o to, aby własne przekonania i osobiste wizje społecznego świata nie zakłócały obrazu badanej rzeczywistości, konieczne jest ich wcześniejsze uświadomienie i ujawnienie. Możliwe jest to m.in. dzięki refleksyjności. Ważne jest także przyjęcie założenia, że w badaniach jakościowych badacz nie występuje tylko jako twórczy, autonomiczny akademik i wiedzący prawie wszystko odkrywca, lecz również (a może przede wszystkim) jako „materialne ciało”, osoba, która ujawnia zróżnicowane narracje (Finlay 2002, s. 211).

Refleksyjność dyscyplinarna ma charakter *stricte* metodologiczny. Pozwala ona na określenie miejsca konkretnego projektu badawczego w przestrzeni prowadzonych debat na temat teorii i metodologii badań naukowych.

Sprostanie wymogom refleksyjności w praktyce badań jakościowych stanowi prawdziwe wyzwanie dla badaczy. Linda Finlay, wskazując na skalę trudności, odwołuje się do określenia *negotiating the swamp*. Sugeruje w ten sposób, że nie tylko u początkującego badacza prowadzenie badania jakościowego można porównać z próbą bezpiecznego pokonania trzęsawiska lub mokradeł. Analizując doświadczenia badaczy, którzy metaforyczne „mokradła” odważyli się przebyć, można – zdaniem L. Finlay (2002) – zrekonstruować „mapy” pięciu rodzajów refleksyjności. Są nimi:

- introspekcja;
- intersubiektywna refleksja;
- wzajemna współpraca;
- krytyka społeczna;
- dyskursywna dekonstrukcja.

W każdej z tych odmian refleksyjności badacz zmuszony jest podjąć się swego rodzaju „misji niewykonalnej”. W refleksyjności rozumianej jako introspekcja głęboki wgląd we własne doświadczenia życiowe oraz zrozumienie własnego losu jest ona punktem wyjścia do procesu rekonstrukcji emocjonalnych i społecznych wizji świata uczestników badania. Jednocześnie nie może to być odczytane jako zgoda (mimo ogromnej pokusy) na „tarzanie się” we własnym subiektywizmie (*wallow in subjectivity*) (Finlay 2002) ani też zachęta do zaangażowania się i ujawniania własnych emocji. Wyzwaniem, przed którym stoi badacz odwołujący się do refleksji w postaci introspektywnej, jest spowodowanie tego, aby wgląd w siebie nie był celem samym w sobie, lecz punktem wyjścia, rodzajem wstępu do pogłębionej interpretacji i wieloaspektowego wglądu w zjawisko, które uczynił przedmiotem własnych dociekań.

Refleksyjność ujmowana jako intersubiektywna refleksja uruchamia namysł nad charakterem relacji w uczestnikami/uczestnikiem badania w trakcie realizacji projektu badawczego. Zadaniem badacza staje się tutaj wnikięcie w istotę wspomnianych relacji. Wynika to bezpośrednio ze sposobu widzenia relacji między badaczem a „badanym” w badaniach jakościowych. Nie mamy tu do czynienia z relacją typu „rola–rola”, lecz przeciwnie – z dwupodmiotową relacją «człowiek–człowiek» (Kelly, 1994). Badacz i uczestnik badania wchodzi w interakcje jako dwa niezależne podmioty, a jednocześnie istoty reprezentujące autonomiczne, odrębne światy założenia i różniące się od siebie „światy” uwewnętrznionych (często ukrytych) i uzewnętrznionych znaczeń oraz dyskursów. Tego typu zadanie otwiera – jak to określa L. Finlay – „kolejną warstwę nieprzejrzystości” (L. Finlay 2002, s. 216). W praktyce bardzo trudno jest uzyskać wgląd w osobiste i często nieuświadomiane motywacje stron wchodzących w interakcje w trakcie procesu badawczego. Wymaga to od badacza bardzo wysokiego poziomu samoświadomości. Jednak zrozumienie dynamiki relacji, ustalenie do jakiego stopnia określają one sposób prowadzenia badania jest niezmiernie ważne. Chcąc mieć trafne wnioski z badania, trzeba podjąć się próby ustalenia, jak „wewnętrzne” (często nieuświadomiane przez badacza) oraz „zewnętrzne” (jawne) założenia odnośnie natury badanych zjawisk przekształcają się w wielobarwną rzeczywistość znaczeń, dyskursów oraz interakcji.

Refleksyjność jako wzajemna współpraca otwiera pole do namysłu nad podobnymi, aczkolwiek odmiennymi niż to miało miejsce poprzednio obszarami wiedzy. W przypadku refleksyjności intersubiektywnej uwaga badacza kieruje się na głębokie interakcje tworzące się w procesie badawczym. Tutaj mamy do czynienia z formą interakcji, jaką jest współpraca. Refleksyjność w omawianej tu postaci staje się nieodzowna w badaniach o charakterze partycypacyjnym. Tworzy ona możliwość wglądu w zróżnicowane, uznawane jako równoprawne punkty widzenia oraz systemy aksjologiczne uczestników badania. Z punktu widzenia praktyki badawczej ważne jest to, że proces badawczy skłania do dzielenia się osobistym i społecznym doświadczeniem. Badacz opowiada historię respondenta w kontekście tworzącej się więzi między nimi, którą nadal rozwijają.

Refleksyjność w perspektywie teorii krytycznej pozwala na uświadomienia sobie, do jakiego stopnia nierównowaga statusów i władzy występująca między badaczem a uczestnikiem może utrudniać zarówno przebieg badania, jak i zniekształcać jego wyniki. Ujawnia ona napięcia w relacjach międzyludzkich, wynikające ze zróżnicowania pozycji społecznych. Przykładem mogą być takie, których źródłem jest płeć, rasa, religia, poglądy polityczne itp. Tego typu refleksji w praktyce sprzyja fakt, że doświadczenia badań terenowych można interpretować, odwołując się do solidnych fundamentów konceptualnych, jakich dostarczają teorie społecznej konstrukcji władzy.

Refleksyjność jako dyskursywna dekonstrukcja pozwala badaczom jakościowym uświadomić sobie niejednoznaczność znaczeń zawartych w języku, w którym wyrażane są reprezentacje świata uczestników badania. Pytaniem, jakie sobie zadaje prowadzący badanie, jest kwestia: w jaki sposób wychwycić oraz zaprezentować dynamiczne, różnorodne znaczenia, których nośnikiem jest język?

Uwagi końcowe – pytania, które nadal warto stawiać

W tym skromnym szkicu stawiam więcej pytań niż daję gotowe odpowiedzi. Moją intencją jest wywołanie dyskusji nad kwestiami, które jakkolwiek obecne w naszym przyglądaniu się kondycji współczesnej polskiej pedagogiki nadal czekają na swoją kontynuację oraz wzbogacanie o nowe wątki. Nauki o wychowaniu, a w tym szczególnie pedagogika ogólna, mają obowiązek rozważania kwestii podstawowych. Ich lista jest pokaźna. Jeśli jednak bliska nam jest wizja nauki, która służy przede wszystkim zmianie człowieka i jego świata, która nie zapomina o tym, że jest częścią kultury i została powołana do tego, aby nadal pełnić kulturotwórcze funkcje, trzeba stawić czoła trudnym zadaniom. Wśród nich nawet tym stanowiącym przykład misji niewykonalnej.

Bibliografia

- Aken J. E. van (2005). *Management research as a design science: Articulating the research products of mode 2 knowledge production in management*. „British Journal of Management”, 16 (1), s. 19–36.
- Ball S. J. (2016). *Neoliberal education? Confronting the slouching beast*. „Policy Futures in Education”, 0 (0), s. 1–14.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bezwińska-Hejnicka T. (2010). *Tworzenie–przekazywanie–wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Schmidt K. J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*, s. 41–53. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Bezwińska-Hejnicka T. (2017). *Konsekwencje teoretyczno-metodologiczne w pojmowaniu praxis*. W: Kubinowski D., Chutorański M. (red.). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: Konsekwencje metodologiczne*, s. 95–114. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bott E. (2010). *Favourites and others: reflexivity and the shaping of subjectivities and data in qualitative research*. „Qualitative Research”, 10 (2), s. 159–173.
- Cervinkowa H., Gołębiak D. B. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Domańska E. (2007). „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce. „Teksty Drugie”, 5, s. 48–61
- Dudgeon P., Scrine C., Cox A., Walker R. (2017). *Facilitating Empowerment and Self-Determination Through Participatory Action Research: Findings From the National Empowerment Project*. „International Journal of Qualitative Methods”, 16, s. 1–11.
- Fenimore-Smith J. K. (2004). *Democratic Practices and Dialogic Frameworks: Efforts Toward Transcending the Cultural Myths of Teaching*. „Journal of Teacher Education”, 55 (3), s. 227–239
- Finlay L. (2002). *Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice*. „Qualitative Research”, 2 (2), s. 209–230.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Folkierska A. (2001). *Czy pedagogika może być nie-normatywna*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” (nr specjalny), s. 33–44.
- Gibbons M. (1997). *What kind of university? Research and teaching in the 21st century*. Melbourne: Victoria University of Technology.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage.
- Giorgino V. M. B. (2015). *Contemplative Methods Meet Social Sciences: Back to Human Experience as It Is*. „Journal for the Theory of Social Behaviour”, 45 (4), s. 461–483.
- Kelly M. (red.). (1994). *Critique and power: recasting the Foucault/Habermas debate*. Cambridge: MIT press.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubinowski D., Chutorański M. (red.). (2017). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lamont M. (2009). *How Professors think. Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press.

- Lekka-Kowalik A. (2011). *Wartości pozapoznawcze jako wehikuł racjonalności nauki*. W: Drozdowicz Z. Sztajer S. (red.). *Religia–nauka–kultura*. Poznań: Wydawnictwo Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mertens D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (3rd wyd.). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC: Sage Publications, Inc.
- Mizerek H. (2012). *Od wiedzy do Mądrości. Badania w działaniu jako impuls dla rozwoju praktyków i praktyki społecznej*. W: Skrzypczak B., Kasprzak T. (red.). *Scenariusze rozwoju lokalnych polityk kultury*, s. 18–29. Warszawa: CAL.
- Mizerek H. (2015). *Evidence-Based Practice in Education : Premises, Dilemmas, Prospects*. „Forum Oświatowe”, 27 (2), s. 25–40.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moss P. A. (2005). *Toward Epistemic Reflexivity in Educational Research: A Response to Scientific Research in Education*. „Teachers College Record”, 107 (1), s. 19–29.
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olubiński A. (2015). *Rola nauk pedagogicznych w reformowaniu rzeczywistości i ulepszaniu ludzkiego życia (Na przykładzie funkcjonowania szkolnictwa wyższego)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXIV, z. 2, s. 224–240.
- Palka S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka S. (2010). *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Schmidt K. J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*, s. 15–25. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paulston R. G. (2000). *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Kwieciński Z. (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, s. 67–96. Warszawa: IBE.
- Pink S. (2009). *Etnografia wizualna: obrazy, media i przedstawienie w badaniach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ralph N., Birks, M., Chapman Y. (2015). *The Methodological Dynamism of Grounded Theory*. „International Journal of Qualitative Methods”, 14 (4), s. 1–6.
- Readings B. (2007). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schulz R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. III: *Logos edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Slife B., Williams R. (1995). *What's behind the research?: discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. London: Sage Publications, Inc.

- Sousa S. B. (2011). *The transformation of knowledge production and the academic community. Playing the game and (still) being an academic?* „Educacao, Sociedade & Culturas”, 32, s. 55–71.
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2015). *Nauki o wychowaniu a pedagogika*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 1, s. 14–41.
- Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zalewska-Bujak M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu u nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żłobicki W., Włodarczyk R. (red.). (2011). *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki — wymiary teoretyczny i praktyczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

CREATING REFLECTIVE KNOWLEDGE IN PEDAGOGICAL STUDIES. DILEMMAS–CONTEXTS–REFERENCE POINTS

Abstract: The author has attempted to analyse the process of creating knowledge in education, which meets the methodological rigor of scientific knowledge and at the same time is socially useful. The starting point of the reflections presented in the paper is the concept of science called *mode – 2 science*. This model was presented in the context of the principles of knowledge creation postulated by the classical, neo-positivistic paradigm. The main part of the article is an analysis of the concept of reflexive educational knowledge. The author presents epistemological and methodological dilemmas related to the creation of this type of knowledge in educational research and the role of general pedagogy.

Key words: reflexivity; methodology of educational research; mode-2 science; knowledge production.

Henryk Kazimierz Mizerek – dr hab., prof. nadzwyczajny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych. Jego zainteresowania badawcze obejmują m.in.: pedeutologię, metodologię jakościowych badań społecznych oraz ewaluację edukacyjną. Najważniejsze monografie: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością* (Olsztyn 1999); *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. (Kraków 2017). Adres do korespondencji: Katedra Pedagogiki Ogólnej UWM, ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn. Adres e-mailowy: mizerek@uwm.edu.pl.