Tadeusz Pilch
Uniwersytet Warszawski

OD SZKOŁY PODSTAWOWEJ DO UNIWERSYTECKIEJ PROFESURY
DROGA TERENI BAUMAN Z CIESZANOWA
NA UNIWERSYTET GDAŃSKI

Opowieść o drodze życiowej człowieka to z jednej strony bardzo indywidualna i osobista narracja. Z drugiej strony to historia indywidualna konkretnej osoby uwikłana w niesłychanie złożony splot zdarzeń, okoliczności i uwarunkowań, które naznaczają każde życie swoistym, indywidualnym piętnem. Ta refleksja nasunęła mi się w sytuacji, gdy zacząłem się zastanawiać, jakie czynniki i okoliczności zdecydowały o tym, że dziecko z małego miasteczka na obrzeżach kraju, z niezbyt zamożnej rodziny podejmuje decyzje, które doprowadzą je do godności akademickich, do faktycznego bycia globtroterem i Europejczykiem, swobodnie funkcjonującym w wielokulturowej rzeczywistości, w kształceniu studentów i doktorantów z innych kontynentów.

Teresa Bauman była jedyną córką Stefanii i Kazimierza Pilchów. Urodziła się w malutkim miasteczku - Cieszanowie na południowym Roztoczu. Tutaj się wychowywała, tu skończyła szkołę podstawową. Średnie, ogólnokształcące wykształcenie zdobyła w Liceum w pobliskim Lubaczowie, gdzie poznała swego przyszłego męża Pawła Baumana. Jej matka - urzędniczka gminna była świadkiem dramatycznych losów regionu zamieszkałego, od zawsze, przez Polaków i Ukraińców. Powojenne regulacje graniczne rozdzieliły rodziny. Część rodziny ze strony matki Teresy pozostała po wschodniej stronie granicy, na Ukrainie. Mimo dość rygorystycznej izolacji

© Autor/Autorzy © Jakościowe Badania Pedagogiczne 2017 Tom II Numer 2.

rodzina Teresy utrzymywała ze swoimi krewnymi na Ukrainie stałe kontakty i odwiedziny.



Fotografia 1. Terenia z mamą (1956)

Ojciec Tereni – Kazimierz trafił na wschodnie rubieże w bardzo osobliwych okolicznościach. Żołnierz AK, więziony i torturowany przez UB, po „wydobywczym", wielomiesięcznym areszcie wypuszczony na wolność wyjechał na tzw. „ziemie odzyskane", gdzie w panującym powojennym rozgardiaszu łatwiej można było się ukryć przed wszechmocnym urzędem bezpieczeństwa. W Opolu rozpoczął naukę w technikum ekonomicznym. Wytropiony przez UB dostał zakaz dalszej nauki i przystąpienia do matury. Życzliwy dyrektor szkoły poradził mu, aby napisał podanie/prośbę do prezydenta Bieruta o pozwolenie na naukę i maturę. I takie pozwolenie otrzymał.



Fotografia 2. Terenia z dziadkami, ojcem i z tyłu autorem artykułu (1959)

Piszę o tym, aby ukazać istniejące, kuriozalne stosunki formalno-administracyjne i atmosferę owych czasów. Po maturze znika z Opola, aby podjąć pracę w „socjalistycznym sektorze gospodarki", gdzie można liczyć na pewien rodzaj ochrony. Podejmuje pracę księgowego w PGR-ach. Tam poznaje swoją przyszłą żonę, matkę Tereni. Na początku lat 70. XX wieku spełnia swoje marzenia, rozpoczyna studia prawnicze w filii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Rzeszowie. Teresa jest świadkiem, jako uczennica szkoły podstawowej, najpierw marzeń ojca o studiach, a potem, jako uczennica szkoły średniej, tego mozolnego wysiłku ojca, który w dojrzałym już wieku, bez konieczności formalnych zdobywa wykształcenie wyższe. Takie doświadczenia osobiste nie pozostają bez śladu w pamięci dziecka. Mogą determinować i wyznaczać drogi życiowe w trwały sposób. Terenia przez przekaz ojca i matki, przez obserwację ich życia wypełniona była dojmującymi doświadczeniami czasów, które dla większości współczesnych Polaków są już tylko mglistą historią.



Fotografia 3. Teresa Bauman z rodzicami (1993)

Drugim ważnym środowiskiem, obok rodziny, które determinuje indywidualny los dziecka może być szkoła i jej nauczyciele. Zarówno ta podstawowa w Cieszanowie, jak i Liceum Ogólnokształcące w Lubaczowie, do

których uczęszczała Tereska, to dobre szkoły dzięki swoim nauczycielom. Przykładem takiej szczególnej roli nauczyciela była Pani profesor Alina Ciemięgowa, polonistka, która oglądanie poniedziałkowych spektakli teatralnych w telewizji uczyniła obowiązkiem i na dodatek zadawała obowiązkowe recenzje z dowolnego artykułu z „Życia Literackiego". Warto tu wspomnieć, że w ówczesnych czasach Teatr Telewizji miał rangę jednej z najwspanialszych instytucji kulturalnych w kraju. W efekcie, kiedy Teresa przyjechała na studia do Warszawy była znakomicie zorientowana w życiu teatralnym i kulturalnym kraju. Ale taka wiedza odgrywa nie tylko rolę informacyjną i orientacyjną. Jest fundamentem, na którym wyrastają emocje społeczne i aspiracje poznawcze. W tych początkowych fazach życia, w tych ludziach i w tych okolicznościach można szukać odpowiedzi skąd u późniejszej nauczycielki akademickiej tyle pasji poznawczej, tyle zaangażowania w sprawy publiczne, zupełnego braku obojętności na to, co dzieje się w jej otoczeniu zawodowym, społecznym, publicznym. Psychologia społeczna i pedagogika społeczna uważają, że obojętność jest jedną z najgroźniejszych chorób społeczeństwa, jest zarazą niszczącą społeczeństwo obywatelskie. Większość wspomnianych, pozytywnych cech osobowych, na które zwracają uwagę przyjaciele Teresy Bauman ma swoje źródło w tych dwu czynnikach wychowania - w jej rodzinie i w jej szkołach: podstawowej i średniej.

Droga życiowa współczesnego człowieka przestała być wyznaczana przez przynależność klasową. W pewnym stopniu została uwolniona także od uwarunkowań materialnych, przestrzennych i wielu innych okoliczności, które w przeszłości determinowały szanse indywidualnej kariery zawodowej i społecznej. Nie znaczy to oczywiście, że mamy w naszym kraju swoistą odmianę amerykańskiego mitu „od pucybuta do milionera". Nie znaczy to, że dla każdego otwarta została nieograniczona niczym możliwość swobodnego poruszania się w przestrzeni awansu społecznego. Wystarczy zagłębić się w niuanse demograficznych prawidłowości, aby przekonać się o silnych związkach zależności między zamożnością rodziny a dynamiką w pionowej ruchliwości jej członków. Wystarczy analiza składu społecznego studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, aby dostrzec, że w tej pierwszej grupie dominują dzieci z rodzin wielkomiejskich, relatywnie zamożniejszych, o korzeniach inteligenckich. Podczas gdy w drugiej grupie spotkamy dominację młodzieży wiejskiej, małomiasteczkowej, w starej nomenklaturze zwanej młodzieżą chłopsko-robotniczą.

Prawidłowości statystyczne są dość bezwzględne i pokazują pozorne oblicze równości i paskudną filozofię władzy politycznej, która niewiele lub nic nie robi, aby szanse dostępu i udziału były w naszym kraju równe. Pod tym względem okres rządów komunistycznych, przy wszelkich ułomnościach tamtego systemu, pełniej realizował zasadę równego dostępu. Nawet w początkowym okresie transformacji władze starały się szukać rozwiązań wyrównujących szanse równego dostępu do studiów wyższych przez system tzw. punktów za pochodzenie. Było to swoiste kuriozum, ale miało swój promocyjny i psychologiczny sens. Siła sprawcza owych punktów była dość nikła, ale sens wymowy społecznej duży. Naciski i manipulacje różnych sił i grup polityczno-społecznych, którym się wydawało, że punkty są czynnikiem dyskryminacji dla ich interesów grupowych, spowodowały ich likwidację. Według mego rozeznania badawczego, rzeczywiste skutki promocyjne „punktów za pochodzenie" była nieznaczne, ale uwierały „poczucie sprawiedliwości" rodzącej się oligarchii władzy, pieniądza i dyspozycji. Punkty zostały zlikwidowane, ale owe grupy i władza polityczna palcem nie kiwnęły, aby stworzyć jakiekolwiek realne mechanizmy wyrównywania szans edukacyjnych dla środowisk defaworyzowanych i spauperyzowanych. Wręcz odwrotnie. Zaczęto stopniowo wprowadzać różne regulacje i mechanizmy, które spowodowały polaryzację możliwości i szans awansu społecznego w zależności od położenia społecznego dziecka i młodego człowieka. Prowadzony przeze mnie w latach 80. sondaż nad uczestnictwem młodzieży wielkich miast i młodzieży wiejskiej w pozaszkolnych zajęciach rozwojowych, mierzony jednostkami godzinowymi, układał się jak 1:3, na korzyść młodzieży wielkomiejskiej. To musiało się przekładać na głębokie zróżnicowanie poziomu przygotowania tych dwu grup do awansu społecznego przez wykształcenie. W świetle takich prawideł i regulacji procesu edukacyjnego szanse dziecka z małego miasteczka lub ze wsi były kilkakrotnie niższe niż dziecka wielkomiejskiej inteligencji w dostępie do wyższego wykształcenia.

Te anomalie pogłębiły się w wyniku sławetnego „programu przystosowawczego", którego skutki wyraziły się ogromną skalą komercjalizacji zajęć rozwojowych i wykluczyły z szans równego startu młodzież uboższą. Ten legislacyjny „wyczyn" ministrów edukacji był źródłem dewastacji polskiego systemu oświatowego. Był unikalny w skali europejskiej, a w swej wymowie cyniczny. Został wprowadzony pod naciskiem ministerstwa finansów,

rozporządzeniami ministrów edukacji: Roberta Głębockiego w 1991 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji nr 18 z dnia 24 sierpnia 1991 roku w sprawie realizacji zajęć ponadobowiązkowych i pozalekcyjnych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych) oraz Zdobysława Flisowskiego w 1993 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji nr 23 z dnia 6 sierpnia 1993 roku w sprawie warunków realizacji zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w szkołach). Pierwsze rozporządzenie z 1991 roku wprowadzało restrykcyjne ograniczenia w zajęciach nadobowiązkowych i pozalekcyjnych, które odtąd mogły być finansowane tylko w granicach posiadanych środków. Taka regulacja oznaczała w gminach ubogich „wyrok śmierci" na zajęcia pozalekcyjne i nadobowiązkowe. Kolejne dwa rozporządzenia w 1992 roku „porządkowały" system, organizację i finansowanie zajęć pozalekcyjnych w taki sposób, że ich realne znaczenie kompensacyjne stało się iluzoryczne. Drugie rozporządzenie z roku 1993, między innymi, dopuszczało zajęcia rozwojowe w szkołach podstawowych pod warunkiem, że będą miały charakter międzyszkolny. Taki warunek w rzeczywistości szkół wiejskich trudno nie nazwać cynicznym, a samą nazwę programu („przystosowawczy") klasyczną kategorią Orwelowską. Bo akurat zróżnicowania między szkołami miejskimi i wiejskimi są w naszym kraju szczególnie drastyczne i od dziesiątków lat nienaruszane żadną racjonalną polityką równości. Jeśli szkoła wiejska działa funkcjonalnie i rozwojowo na swych wychowanków, to dzieje się tak dzięki indywidualnym staraniom konkretnych nauczycieli, czasem dzięki światłemu wspomaganiu ich pracy przez samorząd. Późniejsze regulacje prawne znoszące niektóre negatywne skutki działania ustaw „przystosowawczych" nie były już w stanie cofnąć negatywnych konsekwencji programu przystosowawczego, którego owoce widoczne są do dzisiaj w systemie wspierania rozwoju dzieci. Aktualnie system wsparcia rozwojowego, wszelkie zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne zostały w dużej mierze skomercjalizowane i są dostępne głównie w mieście, wyłącznie dla dzieci zamożnych rodziców. Praktycznie niedostępne są dla młodzieży dojeżdżającej do szkół na terenach wiejskich. Według wyników moich badań realizowanych na Warmii i Mazurach oraz na Podlasiu, z zajęć rozwojowych korzysta 34% dzieci dojeżdżających do szkół. Tam gdzie dzieci mają dostęp do takich zajęć, dzieje się to dzięki wysiłkom lokalnym szkoły lub samorządu; nigdy dzięki rozwiązaniom systemowym.

Takie mechanizmy „promocji" i utrwalania „równości szans" rodziły się jeszcze w czasach „świetności" władzy ludowej, a twórczo rozwijane w czasach transformacji ustrojowej prowadzą obecnie do trwałej stratyfikacji społecznej i narastających nierówności. Nie znajdziemy dzisiaj, w żadnym roczniku statystycznym danych obrazujących zróżnicowanie młodzieży studiującej ze względu na jej status materialny ani pochodzenie środowiskowe. To jest jawna hipokryzja władz politycznych, które głosząc szumne hasła o sprawiedliwości społecznej budują społeczeństwo nierówności i stratyfikacji wedle różnych kryteriów. Jednym z nich jest tzw. prekariat, klasa ludzi pozbawionych godności pracy, godziwej płacy i ograniczonych praw obywatelskich. Innym mechanizmem budowania nierówności jest organizacja obowiązków szkolnych przez dzieci i młodzież wiejską, która w wyniku likwidacji około 10 tysięcy szkół skazana jest na uciążliwe dla zdrowia dojazdy, ma ograniczony dostęp do posiłków i prawie pełne wykluczenie z zajęć rozwojowych pozalekcyjnych, które dziś są powszechną formą uzupełniania kształcenia.

Dlaczego o tym wszystkim mówię, rozpoczynając opis drogi życiowej Teresy Bauman? Chcę na Jej przykładzie pokazać swoisty, optymistyczny mechanizm awansu niezależnego od zewnętrznych prawideł i uwarunkowań. Chcę pokazać, że droga życiowa nie musi być wyznaczona wyłącznie decyzjami politycznymi i nieprzyjazną polityką władz oświatowych. Chcę wyrazić zasadnicze dla pedagogiki społecznej przekonanie o fundamentalnym znaczeniu środowiska rodzinnego i cech osobowych w wyborze drogi życiowej jednostki. Chcę także uświadomić nauczycielom, że są lub mogą być prawdziwymi kreatorami indywidualnych karier i awansu. A podnoszę tę kwestię dlatego z pewną dobitnością, ponieważ okres kształcenia Teresy Bauman przypada na czas zasadniczych momentów tworzenia się barier na drodze do wykształcenia i awansu społecznego.

W roku 1974 rozpoczyna studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Staje się członkiem mojego drugiego seminarium magisterskiego po uzyskaniu przeze mnie samodzielności akademickiej. To mała grupka 8 seminarzystów, z którymi wspólnie eksperymentuję, rozpoczynając swoją przygodę z teorią badań empirycznych. Wedle panującego wówczas paradygmatu w naukach społecznych, dominującą orientacją badawczą były badania ilościowe, nurtu pozytywistycznego. Teresa Pilch podejmuje badania na temat aspiracji

edukacyjnych młodzieży zróżnicowanych środowisk. Może to ówczesne doświadczenia badawcze uświadamiają Jej pewne ograniczenia poznawcze, jakie są udziałem badań ilościowych. Dokonujemy pewnego eksperymentu badawczego. Dla poszczególnych prac, z których połowa podejmuje jeden temat - aspiracje edukacyjne młodzieży, a druga połowa inny - rodzinne uwarunkowania kształtowania się systemu wartości młodzieży, zostają zastosowane odmienne metody badań: metoda sondażu diagnostycznego oraz metoda indywidualnych przypadków. Przyznam, że dla mnie było to fascynujące doświadczenie. Moi magistranci także świetnie się bawili, porównując swoje doświadczenia, uzyskaną wiedzę, wynikające z badań wnioski, a także stopień wysiłku i czasu poświęcanego badaniom. Nawet charakter nawiązywanych relacji z badanymi osobami i środowiskiem były komentowane i traktowane jako istotne zmienne badań i wiedza uzupełniająca.

Sądzę, że to wówczas narodziło się w umyśle mojej Magistrantki - Teresy przeświadczenie o szczególnym znaczeniu badań jakościowych. Nota bene w swojej pracy zastosowała sondaż diagnostyczny jako metodę badań, co być może, pogłębiło jej sceptycyzm dla walorów poznawczych badań ilościowych. Natomiast szczegółowo poznała walory metody jakościowej w pracach swoich koleżanek. Przyznam, że dla mnie ten eksperyment, który później powtórzyłem w innych okolicznościach i w odniesieniu do innych tematów był bardzo pouczający i wyostrzył moje obserwacje w zakresie sztuki tworzenia warsztatu badawczego. Dzięki takim eksperymentom seminaryjnym zyskałem znaczną wiedzę i umiejętność formułowania cech, właściwości, typologii, definicji różnicujących poszczególnych technik, metod, procedur badawczych, które okazały się bezcenne przy redagowaniu publikacji oraz późniejszego podręcznika o zasadach badań pedagogicznych. To uwaga na marginesie, ale jakże ważna. W procesie dydaktycznym, także w szkole wyższej, nawet samodzielny pracownik nauki nie tylko naucza, ale i sam się intensywnie uczy.



Fotografia 4. Teresa Bauman na studiach w Warszawie z koleżankami z seminarium magisterskiego (1976)

Po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Warszawskim w 1978 roku poszła za głosem serca, które najpierw zawiodło Ją przed ołtarz, gdzie zawarła związek małżeński z Pawłem Baumanem, a potem do Gdańska, gdzie w Wyższej Szkole Morskiej studiował Jej mąż. Charakter wykształcenia Pawła wiązał go trwale z Gdańskiem, bo wynikiem Jego studiów był patent kapitana żeglugi morskiej. Stąd wybór miejsca Jej pracy i życia, którego nigdy nie żałowała. Droga kariery zawodowej Pawła Baumana wpisuje się idealnie w schemat aspiracyjnych prawidłowości, które były udziałem Jego żony - Teresy. Bo jak inaczej wytłumaczyć wybór studiów i przyszłej pracy młodego człowieka, urodzonego w najdalej od morza położonym regionie kraju, nieinspirowanego w tym kierunku tradycją rodzinną, oddziaływaniem szkoły, ani żadnymi innymi, empirycznie zidentyfikowanymi okolicznościami, niż osobistą determinacją, może młodzieńczym

marzeniem, zachowaniami wynikającymi z osobowych cech charakteru. Badania ilościowe absolutnie nie dałyby podstaw do uznania takiej decyzji Pawła za prawdopodobną. Prawdziwa odpowiedź jest możliwa tylko na gruncie badań jakościowych, metodami zindywidualizowanych analiz. Może i to małżeńskie doświadczenie utwierdzało Teresę w obdarzeniu jakościowej strategii badawczej swoistą estymą.



Fotografia 5. Teresa Bauman z mężem i bratanicą – Agatą Pilch w domu rodzinnym (1991)

Pierwszym miejscem Jej pracy, na Uniwersytecie Gdańskim, był Międzywydziałowy Zakład Badań Społecznych kierowany przez Profesora Mieczysława Guldę, doświadczonego badacza – socjologa, który był już znanym badaczem środowiska wiejskiego. Sądzę, że współpraca z Profesorem M. Guldą była bardzo pożytecznym doświadczeniem badawczym i ważną inspiracją w jej osobistym rozwoju. Sądzę, że ta współpraca oraz mini-eksperymenty metodologiczne na seminarium magisterskim były pożytecznymi przesłankami Jej późniejszej aktywności w seminarium metodologicznym – jednej z ciekawszych naukowo inicjatyw środowiska młodych pedagogów z całego kraju, wygłaszanych tam referatów oraz licznych publikacji z zakresu sztuki i metodyki badań jakościowych. Ze wzruszeniem i nieukrywanym podziwem wysłuchałem przemówienia pożegnalnego Profesora Guldy na pogrzebie Teresy Bauman.

Stwierdził on, że dumny jest z faktu pierwszej współpracy z Teresą i że z uznaniem obserwował, jak się rozwija i wyrasta na wybitnego nauczyciela akademickiego. Uważam, że jeśli nauczyciel uważa, że wychował kogoś, kogo uznaje za osobę wybitną i czerpie z tego satysfakcję, to takie przekonanie i jego publiczne wyrażenie świadczą o niezwykłej klasie intelektualnej i moralnej tego nauczyciela.

Muszę przyznać, że Teresa miała wyjątkowe szczęście do swoich szefów uczelnianych. Jej następny związek naukowy to Katedra Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego i Jej niezwykła kierowniczka - Profesor Joanna Rutkowiak. Klimat tej Katedry, osoba jej Kierowniczki oraz grono Koleżanek i Kolegów składały się na niezwykłą atmosferę pracy i żywe relacje międzyludzkie, daleko wykraczające poza formalne stosunki służbowe. Ta pełna życzliwych emocji atmosfera życia w Katedrze Dydaktyki nie osłabiała dynamiki działalności naukowej. Znam to z przekazów osobistych Teresy i sądzę, że takie wzorce życia naukowego winny być upowszechniane. Doświadczenia dowodzą, że klimaty w jednostkach naukowych wyznaczane takimi relacjami są znacznie bardziej owocne naukowo niż korporacyjne mechanizmy sformalizowanych reguł obowiązków i sprawozdawczej twórczości.

Właśnie w tych latach 80. powróciliśmy z Teresą do refleksji nad wyższością „świąt Bożego Narodzenia nad Wielkanocą". Ten kabaretowy bon mot oddaje nasze spory, w których ja ciągle opowiadałem się za wyższością strategii pozytywistycznej, a Teresa uważała, że badania ilościowe są bardzo ważne, ale odrobinę jednostronne, nie potrafią wyjaśnić wielu uwarunkowań i przebiegu procesów społecznych, a szczególnie indywidualnych. Natomiast wzbogacone rozpoznaniem jakościowym zyskują bardzo wiele na głębi i wszechstronności poznania. Po dłuższych debatach okazało się, że zasadniczo się zgadzamy i najlepszym rozwiązaniem dla sztuki badań naukowych jest poszukiwanie takiej strategii, która pozwoli na twórcze połączenie dwojakiego podejścia badawczego, gwarantującego dogłębne i wszechstronne rozpoznanie przedmiotu badań. Wtedy narodziła się idea opracowania podręcznika, będącego vademecum dla strategii badań ilościowych i jakościowych. Pierwszym podejściem do wspólnej prezentacji połączonych strategii badawczych był obszerny rozdział autorstwa Teresy Bauman zamieszczony w pracy mojego autorstwa *Zasadach badań pedagogicznych* pod tytułem: *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. Praca ukazała się w Wydawnictwie Akademickim „Żak"

w Warszawie w 1995 roku. Kilka lat później ukazuje się nasz wspólny podręcznik pod tym samym tytułem, na który składają się trzy części. Pierwsza będąca owocem wspólnych dyskusji i ustaleń, napisana przeze mnie pod tytułem *Filozoficzne i pragmatyczne pojęcie badań empirycznych*, druga część opracowana przeze mnie - *Strategie ilościowe w badaniach pedagogicznych*, trzecia część autorstwa Teresy Bauman - *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, złożona z czterech rozdziałów. Ta praca miała liczne wydania i dodruki. Jej łączny nakład przekroczył 60 tysięcy egzemplarzy. Myślę, że znaczna zasługa dla jej powodzenia leżała w fakcie owego połączenia dwu strategii badań empirycznych.

Oto co napisała moja współautorka w uwagach wstępnych do swojej części:

„Świadomość ograniczeń, jakie niesie ze sobą scjentystyczny sposób myślenia, skłoniły humanistów do poszukiwania innych dróg poznania i opisywania świata. Metody jakościowe powstały więc z jednej strony jako krytyka zarówno metodologii panującej w pedagogice, jak i metod stosowanych w badaniach pedagogicznych, z drugiej zaś jako propozycja innej możliwości badania empirycznego. Pozostawiając na uboczu wątek krytyczny – co prawda niezwykle ważny, ponieważ uświadamiający słabości i pęknięcia paradygmatu nauki nowożytnej, jednak na tyle bogaty, że wymagający oddzielnej rozprawy – zajmę się opisem innego sposobu postępowania badawczego. Nie chodzi jednak oto, że badania jakościowe mają zastąpić w pedagogice badania ilościowe (terminy jakościowe i ilościowe mają znaczenie wyłącznie symboliczne, ponieważ w badaniach jakościowych stosuje się także pewne obliczenia, a w ilościowych dokonuje jakościowej analizy danych). Idzie raczej o to, aby traktowane były jako równorzędny sposób badania zjawisk pedagogicznych, bez posądzania ich o nienaukowość czy powierzchowność" [Bauman, 2001, s. 267-268].

W tej deklaracji autorki zawarta została mądrość i umiarkowanie, której czasem brakuje adherentom jednej i drugiej orientacji poznawczej w badaniach społecznych. Kiedy rodziły się moje zainteresowania metodologią badań empirycznych, to dominującymi narzędziami wsparcia poznania były testy statystyczne. Zajęcia z metodologii badań na moim Wydziale Filozofii i Socjologii UW w połowie poświęcone były nauce statystyki, oprócz odrębnego i samodzielnego przedmiotu - Statystyka. Stopniowo ten rygoryzm pozytywistycznego poznania łagodniał. Zanim to jednak nastąpiło podręczniki metodologii badań w socjologii, psychologii, pedagogice były poznawczo

niedostępne bez rozszerzonego kursu statystyki społecznej. Równolegle z twórczością zwolenników pozytywistycznego, a ściślej mówiąc statystycznego sposobu wyrażania i opisywania natury rzeczywistości rodzi się krytyczna refleksja wobec tak jednostronnego przedstawiania związków i zależności w rzeczywistości społecznej. Teresa Bauman przytacza liczne grono teoretyków poznania, którzy podejmują krytyczną refleksję nad jednostronnością podejścia poznawczego w naukach społecznych. Profesor T. Bauman pisze:

„Sytuacja metodologiczna pedagogiki od lat budzi refleksje uczonych. Refleksje te dotyczą zarówno krytycyzmu wobec dotychczasowej metodologii, związanej silnie z metodami nauk przyrodniczych, jak i poszukiwań innych korzeni teoretycznych dla badań społecznych niż oferuje nauka pozytywistyczna. Por. np. T. Hejnicka-Bezwińska, Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce, [w:] Ku pedagogii pogranicza, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990; A. Folkierska, Pytanie o pedagogikę, Warszawa 1990; J. Kruk, Dychotomia metodologiczna w pedagogice i jej współczesna dyskwalifikacja, „Forum Oświatowe" 1994, nr 2; J. Rutkowiak (red.), Odmiany myślenia o edukacji, Kraków 1995; M. Malewski, Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność, „Kultura i Edukacja" 1997, nr 1-2; S. Palka (red), Orientacje w metodach badań pedagogicznych, Kraków 1998; H. Komorowska, Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, „Edukacja" 1989, nr 3" [Bauman 2001, s. 266].

To tylko kilka znanych nazwisk pedagogów/badaczy, którzy publikowali swoje wątpliwości i projekty nowego spojrzenia na paradygmaty poznania pedagogicznego. Aktualnie owa dychotomiczna postać badań pedagogicznych, niegdyś dyskwalifikowana, dziś pielęgnowana i rozwijana zyskała nawet swoją oryginalną nazwę: strategia triangulacji. Opisywana jest w licznych publikacjach i podręcznikach, a nawet w wyspecjalizowanych opracowaniach.

Poszukiwania nowych dróg poznania w naukach o wychowaniu są całkowicie uzasadnione. Wszak wychowanie, edukacja ma w pierwszym znaczeniu sens indywidualny. Wychowujemy konkretne dziecko, kształtujemy konkretnego młodego człowieka, wyposażamy w określone właściwości konkretną osobę. Logicznym następstwem tego faktu jest indywidualne poznanie konkretnego dziecka, młodego człowieka, pojedynczej, konkretnej osoby. Taki cel realizują skuteczniej badania jakościowe, zindywidualizowane. Dopiero gdy oddalamy się

od procesu wychowania oraz nauczania i przechodzimy w obszar obserwacji zjawisk i procesów zbiorowych, gdy chcemy poznać ogólne prawidłowości i mechanizmy kierujące rozwojem i zachowaniami grup społecznych z pomocą przychodzi nam obserwacja i poznawanie zbiorowe, czyli paradygmat poznania ilościowego. Takie przekonanie wyrażała wielokrotnie prof. T. Bauman w swoich licznych publikacjach poświęconych problemom metodologii badań pedagogicznych.

Nie potrafię ocenić, czy istniała koincydencja jej przeświadczeń metodologicznych i drugim nurtem jej zainteresowań, mianowicie dydaktyką. Jej twórczość wskazuje, że była znakomitym organizatorem procesów nauczania, pedagogiki szkoły wyższej. Potwierdzeniem jej kompetencji w tym zakresie jest nagroda indywidualna I stopnia Rektora Uniwersytetu Gdańskiego, przyznana w roku 2005, za „wkład w przygotowanie koncepcji organizacyjnej i programowej dwustopniowych studiów pedagogicznych oraz za aktywny udział w realizacji procesu bolońskiego". Pierwszy stopień nagrody Rektora Uniwersytetu to bardzo nobilitujące wyróżnienie. To właściwie potwierdzenie najwyższych kwalifikacji uniwersyteckich nauczyciela akademickiego. Dodać wypada, że podobną rolę „nagrody" naukowej pełni poczytność i użyteczność oraz wielotysięczne nakłady podręcznika metodologicznego, którego była współautorką. Można by więc rzec, że w każdej dziedzinie, której oddawała się z pasją osiągała sukcesy i uznanie.

Dydaktyce szkoły wyższej poświęciła wiele emocji i energii. Była organizatorką konferencji i różnych form doskonalenia nauczycieli zarówno akademickich, jak i szkolnych studiujących zaocznie. Wydaje mi się, że w tych działaniach wykazywała szczególną pasję, zaangażowanie, że te zagadnienia były jej emocjonalnie bliskie. Jak wiele jeszcze wspaniałych rzeczy mogła zrobić, ile celów osiągnąć, ile pożytku przynieść swoim wychowankom, swemu środowisku naukowemu, o najbliższej rodzinie nawet nie wspominam, gdyby nie okrutne wyroki nieuleczalnej choroby?

Na życie Teresy Bauman można patrzeć jak na szansę, jaką dostaje od losu człowiek, zwykły człowiek. Spotkaliśmy ją jako zwykłe dziecko, zwykłej rodziny w małym miasteczku zagubionym na wschodnich rubieżach kraju. Żegnamy ją jako cenionego profesora dużego uniwersytetu i nauczyciela akademickiego kilku innych uczelni, na których wykładała z mądrą pasją, jako twórcę licznych dzieł naukowych, które służą dobrze całym pokoleniom studentów i nauczycieli, jako

uczestnika i kierownika zespołów ludzkich, w które wnosiła twórczą energię, dobre emocje i życzliwe wsparcie, jako dobrego przyjaciela Najbliższych. Smutno, że tak wcześnie odeszła, ale dobrze, że z jej życia płynie tyle mądrej nauki. Stajesz się kim jesteś dzięki rodzinie, nauce i sobie. To konstatacja o filozoficznym sensie roli rodziny, szkoły i osobowości człowieka. Dla pedagogów bezcenna. Żyj z pasją dla spraw i ludzi! Porzuć poczucie obojętności – to będziesz żył w ich pamięci jeszcze bardzo długo i Twoje życie ciągle będzie przynosić bogate owoce.

Teresa Bauman swoją szansę wykorzystała w pełni!



Fotografia 6. Teresa Bauman (1997)

Wszystkie fotografie zamieszczone na stronie tytułowej całego numeru czasopisma oraz w niniejszym tekście pochodzą z rodzinnych zbiorów autora artykułu.

Bibliografia

Bauman T., 1995, O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych, [w:] T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa.

Bauman T., 2001, Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych, [w:] T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa.

Folkierska A., 1990, Pytanie o pedagogikę, Warszawa.

Hejnicka-Bezwińska T., 1990, Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce, [w:] Ku pedagogii pogranicza, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń.

Komorowska H., 1989, Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, „Edukacja" nr 3.

Kruk J., 1994, Dychotomia metodologiczna w pedagogice i jej współczesna dyskwalifikacja, „Forum Oświatowe" nr 2.

Malewski M., 1997, Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność, „Kultura i Edukacja" nr 1-2.

Palka S. (red), 1998, Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, Kraków.

Pilch T., 1977, Zasady badań pedagogicznych, Wrocław.

Pilch T., Bauman T., 2001, Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa.

Rutkowiak J. (red.), 1995, Odmiany myślenia o edukacji, Kraków.