JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE

2016
Tom I
Numer 1.

JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE

CZASOPISMO NAUKOWE ON-LINE

ISSN 2543-5655

RADA NAUKOWA:
Krystyna Ablewicz – Uniwersytet Jagielloński
Teresa Bauman – Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku
Beata Borowska-Beszta - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Hana Červinková – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Beata Cytowska – Uniwersytet Wrocławski
Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński
Wanda Dróżka – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Agnieszka Gromkowska-Melosik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Hanna Kędzierska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Lucyna Kopciewicz – Uniwersytet Gdański
Dorota Klus-Stańska – Uniwersytet Gdański
Barbara Kromolicka – Uniwersytet Szczeciński
Sławomir Krzychała – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Madalińska-Michalak – Uniwersytet Warszawski
Mirosława Nowak-Dziemianowicz - Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Ostrouch-Kamińska - Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Jacek Piekarski – Uniwersytet Łódzki
Elżbieta Siarkiewicz – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Krzysztof J. Szmidt – Uniwersytet Łódzki
Danuta Urbaniak-Zając – Uniwersytet Łódzki
Teresa Żółkowska – Uniwersytet Szczeciński

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:
Redaktor naczelny: Dariusz Kubinowski
Zastępca redaktora naczelnego: Justyna Nowotniak
Sekretarz redakcji: Aneta Makowska
Redaktorzy tematyczni:
Maksymilian Chutorański, Jacek Moroz, Oskar Szwabowski – studia filozoficzne
Joanna Król – badania historyczne
Marcin Wlazło – analiza i interpretacja tekstów kulturowych
Justyna Nowotniak – badania wizualne i studia ewaluacyjne
Elżbieta Perzycka – badania internetowe
Beata Bugajska, Joanna Nawój-Połoczańska – badania (auto)biograficzno-narracyjne
Aneta Makowska – etnografia
Joanna Buława-Halasz – fenomenografia
Agnieszka Materne – badania przez sztukę

ADRES REDAKCJI:
Uniwersytet Szczeciński
Wydział Humanistyczny
Instytut Pedagogiki
Ul. M. K. Ogińskiego 16/17
71-431 Szczecin
https://wnus.edu.pl/jbp

Pierwotną i jedyną postacią czasopisma jest wersja elektroniczna.

Projekt okładki: Marcin Puś

SPIS TREŚCI

DOCIEKANIA METODOLOGICZNE

Dariusz Kubinowski, *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie* 5

Tomasz Gmerek, *Badania edukacji z perspektywy pedagogiki porównawczej – kilka uwag teoretycznych* 15

Justyna Dobrołowicz, *Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych* 36

Janusz Krysztofik, Anna Piestrzyńska, Anna Walulik, *Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne* 49

KOMUNIKATY Z BADAŃ

Lucyna Kopciewicz, *Kultura* selfie*. Badania mobilne w zglobalizowanej kulturze współczesnej* 62

RECENZJE

Danuta Urbaniak-Zając, Ewa Kos, *Badania jakościowe w pedagogice – wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, ss. 304 (Dariusz Kubinowski) 89

SPRAWOZDANIA

Sprawozdanie z VI Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana – konsekwencje metodologiczne*, Szczecin, 23-25 czerwca 2016 roku (Dariusz Kubinowski, Maksymilian Chutorański) 97

DOCIEKANIA METODOLOGICZNE

Dariusz Kubinowski
Uniwersytet Szczeciński

ISTOTA JAKOŚCIOWYCH BADAŃ PEDAGOGICZNYCH - WPROWADZENIE

Przełom XX i XXI wieku to okres intensywnego rozwoju - ilościowego i jakościowego - uprawiania badań jakościowych w naukach pedagogicznych w Polsce. Imponująco wzrosła bowiem liczba realizowanych pedagogicznych projektów badawczych z zastosowaniem metod jakościowych, a także stopniowo – w rezultacie konstruktywnej krytyki i intencjonalnego pogłębiania świadomości metodologicznej pedagogicznych badaczy jakościowych – podnosi się ich poziom warsztatowy, co znajduje wyraz w wielu kolejnych, coraz bardziej zaawansowanych publikacjach naukowych [szerzej zob. Kubinowski 2013].

Badania jakościowe uprawiane na gruncie rodzimej pedagogiki, w rezultacie nabierania dojrzałości naukowej, stały się autonomicznym, swoistym polem działalności akademickiej (choć nie tylko), realizowanej we współpracy wielu uczonych utożsamiających się z humanistyczną filozofią człowieka leżącą u ich podstaw, wykorzystujących różnorodność i kreatywność metodyki ich realizacji w praktyce badawczej oraz stosujących adekwatne kryteria ich ewaluacji. Do bliższego zainteresowania się nimi oraz podejmowania prób ich wykorzystania w rozwiązywaniu istotnych i aktualnych problemów badawczych skłania wielu pedagogów akademickich – szczególnie młodszej generacji – towarzysząca ich najnowszej historii, synergia poznawania i zmieniania, czyli nastawienie na służenie dobru człowieka, zarówno w aspekcie korzyści poznawczych jak i projektowania konkretnych oddziaływań proosobowych, prospołecznych,

© Autor/Autorzy © Jakościowe Badania Pedagogiczne 2016 Tom I Numer 1.

prohumanistycznych etc. oraz projektów emancypacyjnych, transformacyjnych, zaangażowanych etc.

Wraz z „eksplozją" zainteresowania i praktykowania badań jakościowych na gruncie współczesnych nauk pedagogicznych w naszym kraju, czasami pojawiają się nieporozumienia, błędy, nadużycia etc. w rozumieniu i określaniu ich istoty, zarówno przez ich reprezentantów i zwolenników, jak i ich przeciwników i krytyków oraz autorów, którzy mimo że podejmują próby wypowiadania się na ich temat, a nawet deklarują ich stosowanie w swoich badaniach, to nie posiadają wystarczającej wiedzy, także z literatury światowej, aby ich opracowania na ten temat uznać za kompetentne. Utrudnia to wydatnie rzeczową dyskusję naukową i czasami czyni ją tendencyjną, o wyraźnym zabarwieniu ideologicznym. Spróbujmy zatem w tym miejscu powtórzyć i syntetycznie wyeksponować to, jak rozumiemy istotę jakościowych badań pedagogicznych, wskazując na cechy konstytutywne kolejno takich kategorii metodologicznych jak: „badanie", „badanie jakościowe", „badanie pedagogiczne" i wreszcie „jakościowe badanie pedagogiczne". W szerszym zakresie argumentacja na rzecz przyjęcia proponowanego tu rozumienia tych kategorii została przedstawiona w monografii *Jakościowe badania pedagogiczne – filozofia, metodyka, ewaluacja* [Kubinowski 2010, 2011].

Najogólniej rzecz ujmując **badanie** to metodyczne eksplorowanie rzeczywistości ukierunkowane na poszukiwanie nowej wiedzy. Angielski termin *research* - oznaczający „badanie" - pochodzi od łacińskiego *re-circere*. *Re-* we wszelkich złożeniach oznacza powtarzanie jakiejś czynności. Czasownik *circere* natomiast odnosi się do krążenia wokół jednego punktu. Stąd wszelkie badanie można rozumieć jako wielokrotne, stale pogłębiane wglądy, eksplorowanie danego zjawiska, sytuacji, kontekstu czy terenu [Giarelli, Chambliss 1988: 32]. Badanie ma zatem charakter bezpośredniego doświadczenia przez badacza ściśle określonego przedmiotu badań, polegającego na wielokrotnie powtarzającym się wnikaniu zmysłowym i pozazmysłowym w jego istotę i jakości, z uwzględnieniem procedury badawczej opartej na modelach kołowych. Takie rozumienie badania odsyła nas wprost do Gadamerowskiej idei doświadczenia hermeneutycznego jako procesu poznawczego. W terminologii niemieckiej pojęcie *erfahren* tłumaczone jest jako „doświadczać", a dosłownie znaczy „przejeżdżać", natomiast *verstehen* tłumaczone jako „rozumieć", dosłownie oznacza „przystawać". Zatem doświadczenie hermeneutyczne to poddanie się działaniu badanego zjawiska poprzez osobiste jego

odczucie i podjęcie próby dopasowania się do jego istoty i jakości w procesie poznawania, nastawionego na pogłębione jego rozumienie [Gadamer 1993: 292, 324-337].

Aby doprecyzować istotę i zakres **badań jakościowych**, należy zwrócić uwagę, że w angielskiej terminologii z zakresu metodologii jakościowych obok pojęcia „research" występują jeszcze dwa zbliżone określenia, a mianowicie: „study" i „inquiry", które można przetłumaczyć jako „studium" i „dociekanie". Przyjmując, że łącznie te trzy terminy mogą porządkować przeróżne próby czynności poznawczych, zaproponowałem wprowadzenie odróżnienia badań jakościowych od studiów i dociekań jakościowych. Najszerszy zakres znaczeniowy ma termin „dociekania jakościowe", gdyż obejmuje wszelkie – naukowe i pozanaukowe poznawanie rzeczywistości z zastosowaniem myślenia jakościowego, a zatem studia i badania jakościowe, ale także sztukę, dziennikarstwo, krytykę, ewaluację, analizy prawnicze i polityczne, edukację, działanie etc. „Studia jakościowe" mają charakter naukowy i obejmują zarówno studia teoretyczne, refleksje filozoficzne, analizy historyczne, interpretacje hermeneutyczne, wglądy fenomenologiczne i heurystyczne etc., jak i badania jakościowe. Wobec powyższego termin „badania jakościowe" odnosi się w tym ujęciu wyłącznie do empiryczno-analitycznych czynności poznawczych opartych na bezpośrednim, osobistym doświadczeniu. Badacz osobiście gromadzi materiał empiryczny i poddaje go analizie oraz interpretacji, stosując na wszystkich etapach realizacji projektu badawczego adekwatne metody jakościowe.

W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele prób zdefiniowania oraz określenia cech konstytutywnych badań jakościowych. W tym miejscu odwołam się tylko do jednej z nich. Michael Q. Patton uznał za cechy swoiste badań jakościowych następujące wyróżniki:

- naturalistyczny charakter dociekań, czyli dopasowanie się badacza i stosowanych przez niego metod do istoty przedmiotu badań bez dokonywania jego przekształceń za pomocą narzędzi badawczych oraz podejmowanie prób dokumentowania i analizowania materiału empirycznego w oryginalnej postaci;
- analiza indukcyjna, czyli ograniczenie prekonceptualizacji projektu badawczego do niezbędnego minimum, a następnie generowanie rezultatów prowadzonych badań sukcesywnie w miarę pozyskiwania i analizowania kolejnych partii

materiału empirycznego;

- perspektywa holistyczna, czyli otwartość na wszelkie docierające do badacza dane empiryczne o istotnym znaczeniu w realizacji celów poznawczych projektu badawczego oraz próba całościowego rozumienia i opisywania badanego fragmentu rzeczywistości;
- dane jakościowe, czyli autentyczny materiał empiryczny, gromadzony przez badacza w celu udokumentowania autentycznych jakości badanej rzeczywistości bez dokonywania operacji przekształcania ich w ekwiwalenty liczbowe czy w inny sposób zmieniające ich status ontologiczny;
- osobisty, bezpośredni kontakt, czyli wymóg intensywnego „zanurzenia" się badacza w materiale empirycznym i osobistego doświadczania jego oddziaływania na własnej cielesności i duchowości;
- ujęcie dynamiczne, procesualne, czyli branie pod uwagę nieuchronnej diachroniczności badanej rzeczywistości humanistycznej i społecznej oraz uwzględnianie w analizie przeszłych i przyszłych jej przemian;
- orientacja na unikalny przypadek, czyli stosowanie w praktyce badawczej ontologii niepowtarzalności, różnorodności, wieloznaczności etc. badanych podmiotów (osobowych czy instytucjonalnych) i unikanie atomizowania ich niezbywalnej integralności w toku analizy;
- wyczulenie kontekstualne, czyli uwzględnianie wszystkich istotnych kontekstów badanej rzeczywistości na etapie gromadzenia i analizy materiału empirycznego oraz rezygnacja z dekontekstualizacji jego interpretacji;
- empatyczna neutralność, czyli z jednej strony wczuwanie się badacza w przekazy empiryczne konstruowane przez badanych, a z drugiej – powstrzymywanie się od eksponowania własnych przekonań, sądów czy wartości w toku ich bezpośredniego dokumentowania, analizowania i interpretowania;
- elastyczność projektu badawczego, czyli emergentne dopasowywanie założeń badawczych i wszelkich czynności badacza do bieżących sytuacji poznawczych jako rezultatu metodycznego podejmowania decyzji, wynikających z kolejnych etapów gromadzenia i analizowania materiału empirycznego [Patton 1990: 39-62].

Termin „pedagogika" jako nazwa dyscypliny naukowej uprawianej w Polsce wywodzi się z niemieckojęzycznego obszaru kulturowego. Zostało do nas przeniesione w czasach, kiedy nauka niemiecka pełniła rolę wiodącą

w humanistyce światowej. Współczesna polska pedagogika to hybryda przebogatych tradycji i propozycji własnych oraz zapożyczeń i adaptacji dokonań pochodzących ze źródeł niemieckich i angloamerykańskich, a także innych obszarów kulturowo-językowych. Swoiste piętno wycisnęła na niej pedagogika socjalistyczna, uprawiana w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Po roku 1989 rozwijała się intensywnie w pełnej otwartości na światowe dokonania swoiście rozumianych w różnych krajach nauk o edukacji/wychowaniu, wnosząc do międzynarodowego dorobku swój znaczący i znaczny wkład. Zaznaczyć jednak należy, że w języku angielskim nie występuje termin wprost odpowiadający pedagogice jako nazwie dyscypliny naukowej. W uniwersytetach brytyjskich i amerykańskich używa się terminu „education", zarówno jako określenia praktyki kształcenia, jak i dyscypliny naukowej zajmującej się jej badaniem. Jednak tłumaczenie polskiej nazwy „pedagogika" jako „education" nie oddaje istoty rzeczy z uwzględnieniem kontekstów kulturowych. Błędne jest także używanie w tym wypadku angielskiego „pedagogy", zwłaszcza że w pedagogicznej terminologii polskiej od początku XX wieku używane jest pojęcie „pedagogia/pedagogja", w odróżnieniu od nazwy „pedagogika". Oba terminy służyły i nadal służą do określania czegoś innego. Tłumaczenie pojęcia „badanie pedagogiczne" na język angielski jako „educational research" także nie spełnia podstawowego warunku idiomatycznego odwzorowania semantycznego. Teoria i praktyka pedagogiczna w znaczeniu nadawanym w polskiej terminologii naukowej jest pojęciem znacznie szerszym aniżeli teoria i praktyka edukacyjna, gdyż oprócz edukacji instytucjonalnej, formalnej, intencjonalnej etc. obejmuje wszelkie procesy wychowawcze, edukacyjne, kształtujące, formujące człowieka w ciągu całego życia i w pełnym jego spektrum. Te wszystkie niuanse językowe mają swoje daleko idące konsekwencje w sytuacjach obustronnych przekładów, które oprócz kompetencji translatorskich wymagają od ich autorów także podstawowej wiedzy pedagogicznej.

W 2008 roku zaproponowałem, aby za **badania pedagogiczne** uznawać te badania naukowe, które spełniają dwa nakładające się na siebie warunki. Po pierwsze chodzi o ich przedmiot, którym jest szeroko rozumiane wychowanie (edukacja, kształcenie, formowanie) człowieka oraz jego różnorodne konteksty. Po drugie zaś o posłużenie się przez badacza perspektywą pedagogiczną, która obejmuje trzy dopełniające się wymiary dociekań: (1) opis, analiza, interpretacja,

rozumienie/wyjaśnianie badanych zjawisk i procesów wychowawczych/ edukacyjnych oraz ich kontekstów; (2) ich wartościowanie humanistyczne, przy założeniu, że humanizm jest kategorią dyskursywną; (3) odniesienie wyników badań i ich wartościowania do kategorii potencjalności człowieka, czyli poszukiwania i projektowania możliwej konstruktywnej zmiany proosobowej, prospołecznej, prohumanistycznej etc. [Kubinowski 2008: 47-56].

Dodać wypada w tym miejscu, że badania pedagogiczne nie mogą być utożsamiane ze wszystkimi badaniami prowadzonymi przez pedagogów akademickich. Zdarza się tak, że mimo iż autorem jest pedagog akademicki, to jego badania nie mają charakteru pedagogicznego. Kiedy indziej zaś charakter pedagogiczny posiadają niektóre badania prowadzone przez przedstawicieli innych aniżeli pedagogika dyscyplin naukowych, mimo że ich autorzy sami nie definiują ich jako pedagogicznych. O pedagogiczności określonego projektu badawczego decyduje spełnienie dwóch wymienionych wyżej warunków, a nie afiliacja dyscyplinarna.

W konsekwencji dochodzimy do kluczowego terminu **jakościowych badań pedagogicznych**. Są to badania, które łączą synergicznie wszystkie wyżej wymienione cechy, zarówno badań jako takich, jak i badań jakościowych oraz badań pedagogicznych. Dodać należy, że nie posiadają one jakichś wyjątkowych, swoistych, typowych tylko dla siebie metod badawczych. Jakościowe badania pedagogiczne wpisują się w spektrum badań jakościowych w ogólności, korzystając z doświadczeń ich uprawiania na gruncie nauk humanistyczno-społecznych oraz wielu dyscyplin naukowych lokujących się poza nimi, ale dotyczących zawsze człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów. Perspektywa pedagogiczna – wyraźnie manifestowana w większości badań jakościowych uprawianych przez pedagogów – posiada swoją wyjątkową specyficzność. Jest ona znaczącym wkładem środowiska pedagogów akademickich do metodologii nauk, dającym się najpełniej docenić w inter- i transdyscyplinarnym horyzoncie wytwarzania wiedzy naukowej o człowieku i jego wychowaniu. Synergia badań jakościowych i perspektywy pedagogicznej pozwala na unikalne w świecie nauki osiąganie korzyści poznawczych i aplikacyjnych specyficznego rodzaju. Dzięki tym podejściom badawczym możliwe staje się poszerzanie i pogłębianie oglądu rzeczywistości humanistycznej i społecznej dokonywanego na gruncie innych dyscyplin naukowych i dziedzin wiedzy.

* * *

Od 2016 roku rozpoczynamy wydawanie naukowego czasopisma on-line pod tytułem „Jakościowe Badania Pedagogiczne". Nasze czasopismo zasadniczo ma charakter metodologiczny oraz funkcjonuje w ramach ruchu Open Access i na jego zasadach. Wydawcą czasopisma jest Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Komitet Redakcyjny współtworzą pracownicy naukowo-dydaktyczni Instytutu Pedagogiki tegoż Uniwersytetu, a w skład Rady Naukowej wchodzą reprezentanci różnych ośrodków akademickich z całego kraju.

Mając na uwadze istnienie wielu zagranicznych czasopism naukowych całościowo dedykowanych badaniom jakościowym w edukacji/pedagogice, celowo koncentrujemy się przede wszystkim na wspomaganiu intensywnego rozwoju jakościowych badań pedagogicznych w Polsce. Wszystkie opracowania są zatem publikowane wyłącznie po polsku, wpisując się w rodzimą wykładnię uprawiania badań jakościowych na gruncie nauk pedagogicznych, jednak z wyraźnym uwzględnieniem dorobku światowego.

Wszystkie publikowane w naszym piśmie teksty dotyczą - wprost lub pośrednio – różnorodnych badań jakościowych uprawianych na gruncie nauk pedagogicznych lub innych dziedzin i dyscyplin naukowych, o ile uwzględniana jest w nich perspektywa pedagogiczna. W poszczególnych numerach publikujemy oryginalne artykuły naukowe dotyczące wybranych aspektów jakościowych badań pedagogicznych w ogólności oraz poszczególnych ich tradycji, metod, aspektów etc., mieszczące się w ramach szeroko rozumianych dociekań metodologicznych; komunikaty z aktualnych badań jakościowych osadzonych w naukach pedagogicznych lub pedagogicznie zorientowanych; recenzje naukowe najnowszych publikacji z zakresu jakościowych badań pedagogicznych oraz sprawozdania z bieżących konferencji naukowych i innych wydarzeń przyczyniających się do ich upowszechnienia i zaawansowania, jak również okazjonalnie opracowania naukowe innego rodzaju mieszczące się w tak określonym zakresie przedmiotowym.

Kierując się zasadą idiomatyczności, jako kluczową dla wszelkich badań jakościowych, nie ustanawiamy stałych działów naszego czasopisma, dodatkowo zachęcając do zmierzenia się z gatunkami opracowań naukowych o nietypowej

formule. Schematyzm jest zaprzeczeniem kreatywnego myślenia i działania. Jeśli uprawianie nauki ma być płodną twórczością humanistyczną, to musi unikać mechanistycznych schematów, we wszelkich jego postaciach. Czasami badacze jakościowi – szczególnie początkujący – oczekują na gotowe wzorce, sprawdzone metody, instruktywne reguły, podręczniki metodyczne opisujące krok po kroku – jak w książce kucharskiej – jakie czynności i w jaki sposób należy zaplanować i zrealizować w ramach projektu badawczego, aby zapewnić sobie sukces, jak „po dotknięciu czarodziejską różdżką". Schematyzm pojawia się także czasami w wytycznych redakcyjnych niektórych czasopism, kiedy wymaga się od wszystkich jednolitej struktury artykułów napisanych na podstawie badań empirycznych czy ścisłego ujednolicenia wszelkich wymagań edytorskich. Zdarza się i tak, że redaktorzy techniczni zatrudniani przez wydawnictwa „niszczą" osobiste style autorskie w imię rzekomej dbałości o poprawność językową tekstów i obowiązujące w danym środowisku normy publikacyjne. Mając za sobą wiele takich doświadczeń, proponujemy programową rezygnację z ujednoliceń tego typu, traktowanych przez nas jako szkodliwy schematyzm blokujący rozwój współczesnej humanistyki naukowej. Wobec tego nie ustanawiamy także unifikujących norm edytorskich, dotyczących na przykład objętości opracowań, systemu przypisów czy tym bardziej struktury i zawartości opracowania. Nie oznacza to jednocześnie, że w ten sposób zamierzamy tolerować chaos formalny i błędy redakcyjne. Jesteśmy głęboko przekonani, że każdy kompetentny autor wie najlepiej, jaki system przypisów wybrać, jaką strukturę zastosować oraz jak wykorzystać określone normy edytorskie, aby adekwatnie wzmocnić idiomatyczność swojej prezentacji poprzez odpowiedni dobór i poprawne użytkowanie ściśle określonego formatu redakcyjnego. Przyjmujemy jednocześnie za niezbywalny standard pomyślne przejście krytycznej, wymagającej procedury recenzenckiej przez wszystkie zamieszczane w naszym czasopiśmie opracowania.

Pojawienie się i rozwinięcie w ostatnich latach idei humanistyki cyfrowej wzmocniło wysiłki tych badaczy jakościowych, którzy od dawna starali się zmienić proporcje między słowem a innymi formami przekazu w opracowaniach naukowych. Rozwój nowych mediów wydatnie przyczynił się do powstania dotąd niespotykanych możliwości technologicznych zasadniczego przeformatowania tradycyjnego raportu badawczego i opracowania naukowego. Słowa zapewne pozostaną nadal najważniejszym nośnikiem treści naukowych, jednak mogą

i powinny być dopełnione przekazem niewerbalnym za pomocą różnorodnych mediów. Zabieg taki pozwala często lepiej wyrazić sensy i znaczenia w sposób idiomatyczny, dla których słowa będą tylko nieadekwatnym uproszczeniem. Oczekujemy zatem na opracowania multimedialne, a szczególnie na wykorzystywanie możliwości takich gatunków naukowych, które multimedialność czynią swoją istotą. Zachęcamy także do nadsyłania nie tylko werbalnych i multimedialnych tekstów w tradycyjnym rozumieniu, ale także opracowań hipertekstualnych i hipermedialnych, które dziś stanowią nowoczesny format publikacji naukowych szczególnie przydatnych w prezentacji badań jakościowych. W rezultacie rewolucji technologicznej doczekaliśmy się raportu naukowego najnowszej generacji w postaci opracowania hipermedialnego zamieszczanego w Internecie. Istotną częścią tej transformacji stały się czasopisma on-line, funkcjonujące w ruchu naukowym Open Access. Mamy nadzieję, że jednym z nich stanie się trwale czasopismo „Jakościowe Badania Pedagogiczne". Zachęcamy więc wszystkich Autorów do proponowania nam wykorzystywania najnowszych rozwiązań technologicznych, włączania do swoich tekstów reprezentacji muzycznych, fotograficznych, plastycznych, filmowych, teatralnych, tanecznych, poetyckich, a także zaskakiwania nas, i następnie naszych Czytelników, kreatywnością naukowo-humanistyczno-technologiczną.

Zapraszamy do nadsyłania tekstów, mieszczących się w tak określonych ramach programowo-edytorskich naszego czasopisma, do publikacji na jego łamach. Informacje redakcyjne znajdują się w poszczególnych działach na stronie internetowej https://wnus.edu.pl/jbp

Bibliografia

Gadamer H.-G., 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej,* Kraków: Inter Esse.

Giarelli J. M., Chambliss J. J., 1988, *Philosophy of education as qualitative inquiry*, [w:] Sherman R. R., Webb R. B. (red.), *Qualitative research in education: focus and methods,* London – New York – Philadelphia: The Falmer Press.

Kubinowski D., 2008, *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*, [w:] Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kubinowski D., 2010, 2011, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja,* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Kubinowski D., 2013, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin: Wydawnictwo „Makmed".

Patton M. Q., 1990, *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park – London – New Delhi: Sage Publications.

Tomasz Gmerek
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BADANIA EDUKACJI Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ - KILKA UWAG TEORETYCZNYCH

Pedagogika porównawcza jest stosunkowo nową dziedziną wiedzy. Jej głównym celem jest zbieranie, klasyfikowanie, szeregowanie i analiza danych dotyczących systemów edukacji w różnych krajach świata. Pierwsze próby „porównywania" systemów edukacji mają rodowód oświeceniowy. Już bowiem w 1817 roku we Francji, Marc-Antoine Jullien de Paris zaproponował, aby każdy rząd wypełnił kwestionariusz dotyczący głównych aspektów szkolnictwa we własnym państwie. Odpowiedzi te miały być porównywane, zestawiane i publikowane – dostarczając w ten sposób „standardu", wobec którego każdy naród mógłby mierzyć własne „postępy" lub „braki" w sferze edukacji[1].

Od końca dziewiętnastego wieku zaczęto tworzyć opisowe zestawienia dotyczące systemów edukacyjnych na świecie. W wielu przypadkach materiał badawczy pochodził z oficjalnych statystyk poszczególnych krajów, które zawierały zwykle podstawowe dane, takie jak: liczba uczniów, ilość lat kształcenia, wysokość odsiewu szkolnego, liczba absolwentów, a także liczba i typy nauczycieli, ilość budynków szkolnych, czy wysokość publicznych funduszy przeznaczanych na edukację. Stopniowo, statystyki takie stawały się coraz bardziej rozbudowane oraz usystematyzowane; jednocześnie coraz częściej pojawiać się zaczęły zestawienia obejmujące większą liczbę krajów.

[1] G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 7.

© Autor/Autorzy © Jakościowe Badania Pedagogiczne 2016 Tom I Numer 1.

Utworzenie w roku 1925 w Genewie Międzynarodowego Biura Edukacji zapoczątkowało proces regularnej systematyzacji danych o systemach edukacyjnych w świecie. Na marginesie trzeba zaznaczyć, iż metody zbierania danych stosowane przez współczesne instytucje kompletujące informacje dotyczące edukacji na świecie nie różnią się zasadniczo od tych, jakie w wieku XIX zaproponował jeden z pierwszych pedagogów porównawczych – Jullien. Polegają one bowiem zwykle na zbieraniu danych statystycznych przez ministerstwa edukacji poszczególnych rządów; te zaś następnie są systematyzowane i publikowane jako międzynarodowe raporty[1].

Współcześnie istnieje wiele instytucji, które zajmują się tą problematyką. Warto choćby wspomnieć porównawcze badania dokonywane przez różne podmioty – zrzeszone w ramach większych organizacji (jak na przykład OECD, UNESCO, NAFTA itd.). Stanowią one wynik pracy wielu instytucji na poziomie państw, które dokonują badań w oparciu o ustaloną metodologię, a następnie opracowują, systematyzują i publikują dane. Dobrym przykładem są międzynarodowe badania kompetencji uczniów przeprowadzane przez OECD (programy PISA), które dostarczają porównywalnych danych dotyczących umiejętności i wiedzy uczniów w wielu krajach świata. Zestawienia dokonywane przez międzynarodowe organizacje pozwalają ponadto porównać wiele innych wskaźników (takich jak choćby zróżnicowanie poziomu finansowania szkolnictwa, nakłady przeznaczane na ucznia, liczbę uczniów kontynuujących kształcenie na kolejnych poziomach systemu edukacji itd.)[2].

W rozwoju metod pedagogiki porównawczej warto zwrócić uwagę także na rolę prac naukowców podejmujących tak zwane „studia pojedynczego kraju" (*country studies*). Były one – w swych najwcześniejszych formach – rezultatem zagranicznych podróży danego badacza, jego obserwacji, konwersacji oraz studiowania różnorodnych dokumentów. Te opisy – prowadzone po części w formie pamiętnika, po części w formie reportażu – stanowią przykłady pierwszych prób analiz porównawczych wykraczających poza samo zbieranie danych statystycznych. Pod koniec dziewiętnastego wieku nurt ten pojawił się w Anglii, Francji, Niemczech, Rosji i Stanach Zjednoczonych Ameryki, a później także w innych

[1] H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1985, s. 869-871.
[2] S. Gorard, E. Smith, *An international comparison of equity in educational systems*, „Comparative Education" 2004, t. 40, nr 1, s. 15.

krajach. Stopniowo, kolejni autorzy udoskonalali użycie metod historiograficznych, technik dokumentacyjnych, filozoficznych spekulacji oraz refleksji pedagogicznej. Publikacje zawierały opisy całych narodowych systemów edukacyjnych, ich części oraz sposobów kształcenia. Trzeba podkreślić, iż tego typu badania prowadzone są do dziś; współcześnie są one identyfikowane z tak zwanym „podejściem problemowym" w pedagogice porównawczej (analizą systemu edukacyjnego w oparciu o szersze zależności bądź jeden problem)[1].

Można wyróżnić – za H. J. Noahem i M. A. Ecksteinem – trzy główne fazy rozwoju pedagogiki porównawczej. Pierwsza z nich charakteryzowała się gromadzeniem danych w oparciu o encyklopedyczny i – w pewnym stopniu – „przypadkowy" porządek. Druga faza rozwoju pedagogiki porównawczej, zapoczątkowana przez M. Sadlera i rozwijana głównie przez N. Hansa oraz I. Kandela[2], kładła nacisk raczej na wyjaśnianie niż opis, poszukując jego źródeł w studiowaniu historycznego kontekstu rozwoju systemów oświatowych i ich zależności od „sił kulturowych". Faza trzecia z kolei cechuje się coraz większym zastosowaniem metodologii empirycznej nauk społecznych oraz zasadniczym wzrostem samoświadomości odnośnie do procedur badawczych[3].

Kolejne fazy przemian pedagogiki porównawczej (określane głównie przez zmiany w postrzeganiu celów tej dziedziny wiedzy) były – jak się wydaje – z jednej strony konsekwencją niewystarczalności istniejących sposobów opisu, a z drugiej – jak stwierdza E. H. Epstein – ideologicznego uwikłania badaczy[4]. Etapy wyłaniania się kolejnych propozycji teoretycznych były – w pewnym sensie – efektem krytyki stanu poprzedniego.

Rolland G. Paulston wyróżnił trzy fazy rozwoju tej dziedziny wiedzy od 1950 roku. Pierwsza z nich obejmuje dekady lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Jej podwalinami stały się prace Sadlera, Kandela i Hansa, które „potwierdziły paradygmat funkcjonalny, jako dominujący sposób przedstawiania kształtowania narodowych i międzynarodowych zjawisk edukacyjnych"[5]. W tym czasie

[1] Ibidem.
[2] Por. I. L. Kandel, *The New Era in Education: A Comparative Study*, Boston 1955, s. 8.
[3] H. J. Noah, M. A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, New York 1969, s. 65.
[4] E. H. Epstein, *Currents left and right: Ideology in comparative education*, „Comparative Education Review" 1983, t. 27, nr 1, s. 3.
[5] R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 26. Por. też: R. G. Paulston, *Comparative and International Education: Paradigms and Theories*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1994, s. 923.

powstawało wiele centrów zajmujących się pedagogiką porównawczą; zaczęto wydawać także czasopisma poświęcone tej tematyce. Okres ten charakteryzował się pozytywistycznym podejściem do badań opartych na metodach nauk społecznych; głównie zbliżonym do dominującej w tym czasie perspektywy strukturalno-funkcjonalnej. Wykorzystywane metody badawcze włączały między innymi testowanie hipotez i statystyczne analizy zmian; koncentrowały się także na tworzeniu teoretycznych wyjaśnień i uogólnień. Jak krytycznie stwierdził Paulston, wiedza miała w tym przypadku charakter „ortodoksyjny" i „scentralizowany", zależny od obowiązujących „jedynie adekwatnych" procedur i podejść teoretycznych. Bardzo często przy tym celem badań było tworzenie dyrektyw konkretnych działań praktycznych.

Warto dodać, iż pod koniec lat sześćdziesiątych wielu pedagogów porównawczych zwróciło swą uwagę na problemy rozwoju edukacji w krajach najbiedniejszych oraz teoretycznych studiów nad zmianami edukacyjnymi i społecznymi w krajach rozwijających się. Przykład takiego podejścia w badaniach porównawczych dostarcza koncepcja G. Z. F. Bereday'a (uczonego polskiego pochodzenia – Zygmunta Fijałkowskiego). Teoretyk ten rozwinął jedną z najciekawszych koncepcji metodologicznych w sferze badań porównawczych.

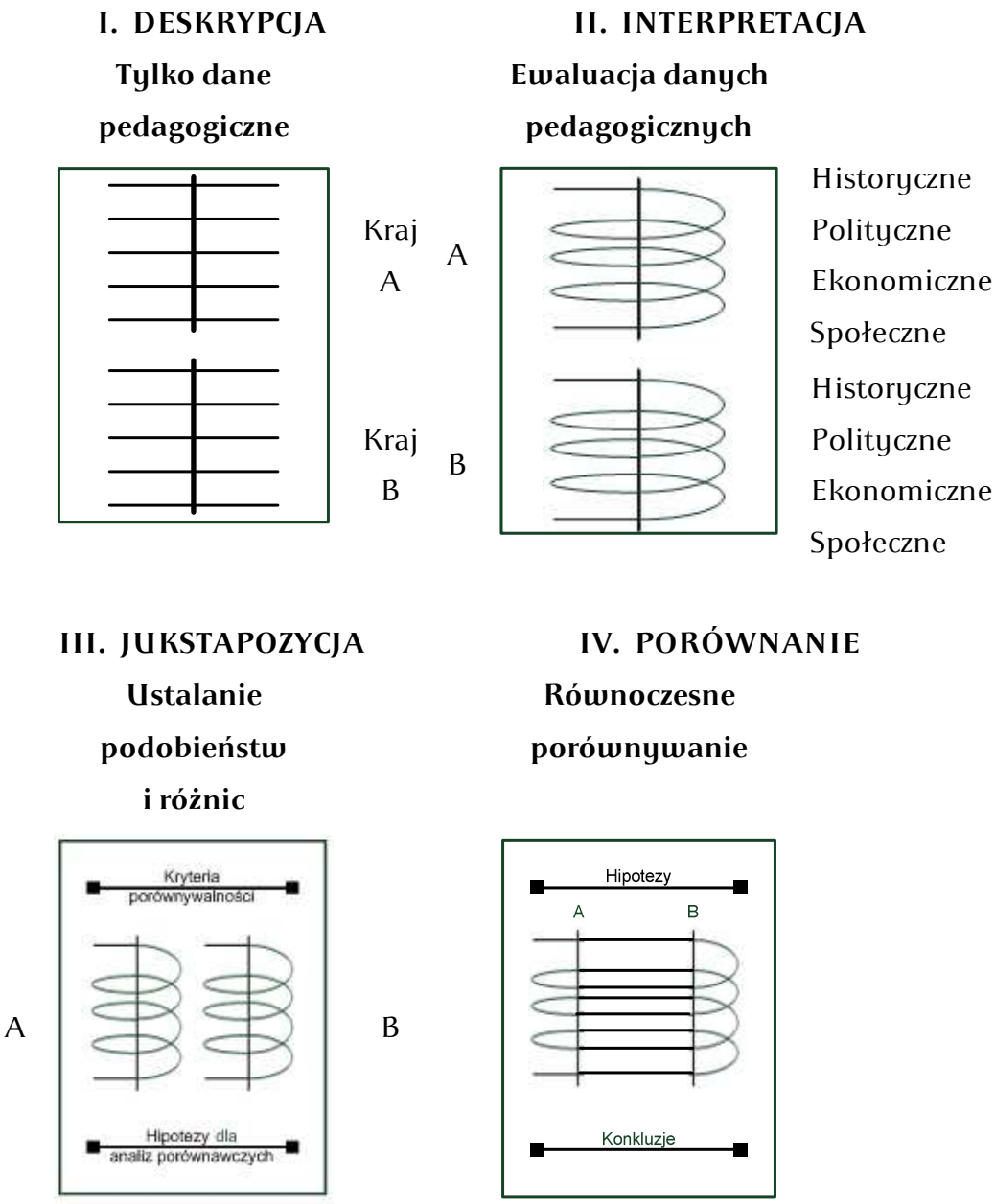
Według Bereday'a, najpełniejszy schemat porównań zawiera się w kilku stadiach procedury badawczej. Warto w tym miejscu przytoczyć schemat porównawczy przedstawiony przez cytowanego badacza. Zawiera on cztery główne fazy (por. Wykres 1.).

Z tej perspektywy, analiza porównawcza uwzględnia następujące fazy:

1) deskrypcję – polegającą na zbieraniu i opisie danych oraz zjawisk pedagogicznych poddawanych analizie;
2) interpretację – będącą próbą oceny danych pedagogicznych w oparciu o różne kryteria;
3) jukstapozycję – polegającą na zestawianiu ze sobą informacji o tym samym zjawisku z różnych układów rzeczywistości, tworzeniu kryteriów porównywalności, a także ustalaniu podobieństw i różnic pomiędzy systemami;
4) generalizację – mającą na celu równoczesne porównanie badanych problemów oraz wyprowadzanie ogólnych prawidłowości i wniosków[1].

[1] G. Z. F. Bereday, *Comparative Method*..., op. cit., s. 21-28.

Wykres 1. Schemat badań porównawczych według G. Z. F. Bereday'a



Źródło: G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 28.

Warto zauważyć, że Bereday kładł szczególny nacisk na metodę porównawczą (systematyczne kolekcjonowanie danych z każdego analizowanego kraju, ich kategoryzowanie, staranne zestawianie i ostateczne porównywanie). Metody te

mogły być ilościowe lub jakościowe[1]. W swojej książce opisującej metodę porównawczą stwierdził, że jej zadaniem jest „ukazywanie różnic i podobieństw pomiędzy systemami edukacyjnymi"[2].

Trzeba równocześnie zauważyć, że teoretyk ten postrzegał główne zadanie pedagogiki porównawczej w tworzeniu teorii na temat relacji pomiędzy edukacją a społeczeństwem, co dostarczać miało wyraźnych implikacji dla konstruowania założeń polityki oświatowej oraz tworzenia innowacji edukacyjnych[3].

Rozwój pedagogiki porównawczej w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych związany był z tworzeniem nowych koncepcji – krytycznych wobec podejść dominujących w poprzednich dekadach. Powstanie nowych teorii socjologicznych stało się jedną z najważniejszych przyczyn odrzucenia paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego oraz odejścia od pozytywistycznych metod badawczych. W latach siedemdziesiątych, teksty P. L. Bergera i T. Luckmana, L. Althaussera, S. Bowlesa i H. Gintisa (oraz wielu innych badaczy) dostarczyły nowych kontekstów dla badań nad różnorodnymi aspektami edukacji i ich wpływem na społeczeństwo. Dla przykładu, radykalny funkcjonalizm Bowlesa i Gintisa, wraz z jego marksistowską krytyką społeczeństwa kapitalistycznego, ukazał ograniczenia strukturalnego funkcjonalizmu zarówno w kwestii sposobów funkcjonowania instytucji edukacyjnych, jak i możliwości ich wpływu na zmianę społeczną. Z kolei na początku lat osiemdziesiątych – jak stwierdził Paulston – w badaniach krytycznych zaczęły napierać znaczenia „bardziej humanistyczny marksizm" i „radykalny humanizm". Teksty J. Habermasa, P. Freire'a czy H. A. Giroux'a legły także u podstaw rozwoju badań w pedagogice porównawczej. Okres lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych można zatem nazwać „walką paradygmatów", czy – jak stwierdza cytowany autor – „heterodoksją"[4].

Warto zaznaczyć, iż w tym czasie powstało wiele nowych ośrodków akademickich zajmujących się pedagogiką porównawczą. Podejścia krytyczne bardzo często demaskowały ukryte funkcje edukacji, wpływ ideologii oświatowych

[1] G. Z. F. Bereday, *Social stratification and education in industrial countries*, „Comparative Education Review" 1977, t. 21, nr 2/3, s. 195.
[2] G. Z. F. Bereday, *Comparative Method…*, op. cit., s. 5. Por. R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2007, s. 24-29.
[3] P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, *Trends in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education*, red. P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, New York 1982, s. 511.
[4] R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza…*, op. cit., s. 30-31.

i politycznych na badania[1] czy klęski reform edukacyjnych. Znamiennym przykładem są w tym kontekście niepowodzenia – tworzonych z funkcjonalnej perspektywy teorii ludzkiego kapitału – reform edukacyjnych w krajach Trzeciego Świata[2].

W tym kontekście warto wspomnieć podejście P. G. Altbacha i G. P. Kelly'ego, wpisujące się w ten właśnie krytyczny nurt poszukiwań odnośnie do nowych rozwiązań metodologicznych w pedagogice porównawczej[3]. Pojawiło się ono, kiedy to nastąpiła fala zdecydowanej krytyki zarówno istniejących dotąd metod, jak i celów pedagogiki porównawczej. Równocześnie – co warto podkreślić – był to okres swoistego pesymizmu w postrzeganiu rozwoju tej dziedziny wiedzy. Wcześniejsze dekady cechował duży optymizm i wiara, że edukacja może być czynnikiem zmiany społecznej i stanowić motor rozwoju (edukację postrzegano między innymi jako narzędzie walki z ubóstwem, rozwoju gospodarczego oraz tworzenia narodowego i politycznego konsensu). W latach osiemdziesiątych zakwestionowano ten sposób myślenia. Jak zauważył w tym kontekście G. P. Kelly, „literatura w pedagogice porównawczej w latach sześćdziesiątych przesycona była takimi terminami jak <<modernizacja>>, <<rozwój>>, <<zmiana społeczna>>", podczas gdy „w latach osiemdziesiątych nastąpiło przesunięcie w kierunku takich terminów jak: <<podstawowe potrzeby>>, <<zatrudnienie>>, <<wytwarzanie dochodu>> itd.". Stanowi to – jak sądzi G. P. Kelly – „dowód rozwiania się iluzji odnośnie do roli edukacji jako czynnika zmiany"[4].

W latach osiemdziesiątych zdecydowanej krytyce poddawano nie tylko dotychczasowe sposoby porównań, czy sam przedmiot porównań, lecz także metody zbierania danych, czy tworzenia uogólnień teoretycznych. P. G. Altbach i G. P. Kelly wyróżnili cztery nowe wyzwania wobec dotychczasowej tradycji badawczej w pedagogice porównawczej.

Pierwszym z nich jest zakwestionowanie narodu/państwa jako wyłącznego „parametru" badań w pedagogice porównawczej. Do tego czasu większość badań koncentrowała się na narodach/państwach traktowanych jako całość (opisywano zwykle edukację w poszczególnych krajach). Dokonywano przy tym uogólnień

[1] S. Spaulding, *Prescriptions for educational reform: dillemas of the real world*, „Comparative Education" 1988, t. 24.
[2] Por. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 47.
[3] G. P. Kelly, *Comparative Education and the Problem of Change: An Agenda for the 1980's*, UNESCO 1973, s. 477.
[4] Ibidem.

odnośnie do edukacji w krajach o podobnych kulturach, historii lub strukturach ekonomicznych czy politycznych. Altbach i Kelly argumentowali, iż na rozwój systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach bardzo często największy wpływ mają czynniki zewnętrzne. W związku z tym postulowali przeorientowanie badań w kierunku identyfikowania tych zewnętrznych uwarunkowań. Warto w tym miejscu zauważyć, iż badania prowadzone z tej perspektywy ujawniały znaczące (i pogłębiające się) dysproporcje pomiędzy rozwojem silnie uprzemysłowionych krajów kapitalistycznych a krajami Trzeciego Świata. Teoria Altbacha i Kelly'ego stanowiła zatem pośrednio krytykę dominującej polityki międzynarodowej. Altbach twierdził zresztą, iż narodowe systemy szkolne istnieją wewnątrz kontekstu nierównej relacji władzy między narodami. Sądził, iż to uwarunkowania historyczne, a także współczesny podział źródeł (także intelektualnych) jest przyczyną dominacji ekonomicznej i edukacyjnej zachodnich państw uprzemysłowionych. W tym kontekście Altbach podjął próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wiedza rozpowszechniana przez systemy oświatowe w krajach Trzeciego Świata jest generowana, kontrolowana i rozpowszechniana przez Stany Zjednoczone Ameryki, Wielką Brytanię i Francję. Perspektywa analizy „systemów światowych" zaproponowana przez P. G. Altbacha i G. P. Kelly'ego zmierza zatem do wyjścia pedagogiki porównawczej poza kategorię „naród/państwo" na rzecz dostrzegania regionalnych odmian edukacji, grup rasowych, klas społecznych, a także zjawisk, które dziś określa się mianem „globalnych" (oraz innych cech, które nie są ograniczone do kategorii narodu)[1]. Punktem wyjścia dla tego podejścia są tutaj – powtórzmy raz jeszcze – zjawiska kulturowe daleko wykraczające poza granice państw.

Takie badania są współcześnie prowadzone w różnej skali (nawet w perspektywie regionów świata czy całych kontynentów). Przykładami tego typu porównań są opracowania stosujące znaczne uogólnienia, próbujące wyprowadzić wspólne wnioski dla wszystkich (bądź większości) krajów leżących w danym regionie lub na całym kontynencie. W procesie porównywania może być brana pod uwagę wspólna specyfika społeczna, ekonomiczna, kulturowa bądź polityczna takich krajów. Na przykład analizy zaprezentowane przez J. Samoff podejmują zagadnienie edukacji w Afryce – na tle problemów występujących powszechnie

[1] G. P. Kelly, P. G. Altbach, *Comparative education: challenge and response*, „Comparative Education Review" 1986, t. 30, nr 1, s. 91-93.

w większości krajów tego kontynentu[1]. Innym przykładem mogą być studia regionalne. W tym kontekście badacze wprowadzają kategorie określające obszar geograficzny (na przykład Afryka Subsaharyjska[2], Ameryka Łacińska[3], Karaiby[4], region śródziemnomorski[5], Europa Wschodnia[6], itd.). Badacze podejmują w nich analizy, których celem jest wykazanie zróżnicowania pomiędzy odmiennymi regionami i kontynentami w kontekście poziomu rozwoju szkolnictwa, jego dostępności dla różnych grup społecznych, a także specyfiki występujących problemów[7].

Drugie wyzwanie odnosi się do zakwestionowania modelu badań opartych o koncepcję „wejście-wyjście" oraz opierających się wyłącznie na metodach ilościowych, co w praktyce prowadzi do redukcjonizmu badawczego (na przykład koncentrowaniu badań na rezultatach testów, liczbie godzin w klasie szkolnej czy latach kształcenia, analizach programu formalnego czy analizach cech nauczyciela). Postuluje się prowadzenie analiz na wielu płaszczyznach (na przykład interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami, struktury instytucji edukacyjnych, a także „<<kultury życia>> szkół, która zawiera w sobie znaczący komponent kulturowych, społecznych i politycznych rezultatów kształcenia"[8]).

Trzecim wyzwaniem stawianym pedagogice porównawczej przez Altbacha i Kelly'ego jest uznanie za uprawomocnione również i innych podejść teoretycznych. A. M. Kazamias i K. Schwartz jako pierwsi zauważyli dominację perspektywy strukturalno-funkcjonalnej i wysunęli postulat uznania innych perspektyw w pedagogice porównawczej[9]. Nieco później poparli go także Altbach

[1] Por. J. Samoff, *No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs. Contending with Crisis in African Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R. F. Arnove, C. A. Torres, Oxford 2003, s. 419-425.
[2] Por. *Education Reform's in Sub-Saharan Africa*, red. J. Moulton, K. Mundy, M. Walmond, J. Williams, Westport 2002.
[3] Por. N. P. Stromquist, *What poverty does to girl's education: the intersection of class, gender and policy in Latin America*, „Compare" 2001, t. 31, nr 1.
[4] Por. A. Hickling-Hudson, *Towards Carribean 'knowledge societies': dismantling neo-colonial barriers in the age of globalization*, „Compare" 2004, t. 34, nr 3, s. 293, oraz D. P. Louisy, *Whose context for what quality? Informing education strategies for the Carribean*, „Compare" 2004, t. 34, nr 3, s. 285.
[5] Por. R. G. Sultana, *Éducation, développement et école de demain en Méditerranée*, „Mediterranean Journal of Educational Studies" 2002, t. 7, nr 1, s. 105.
[6] Por. R. Godoń, P. Jucevičienė, Z. Kodelja, *Philosophy of education in post-Soviet societies of Eastern Europe: Poland, Lithuania and Slovenia*, „Comparative Education" 2004, t. 40, nr 4, s. 559.
[7] M. Mason, *Comparing Places*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, red. M. Bray, B. Adamson, M. Mason, Hong-Kong 2007, s. 95.
[8] Ibidem, s. 94.
[9] A. M. Kazamias, K. Schwarz, *Intellectual and ideological perspectives in comparative education: an interpretation*, „Comparative Education Review" 1977, t. 21, nr 2/3, s. 176.

i Kelly. Między innymi P. G. Altbach w swoich analizach próbował odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób systemy edukacyjne odmiennie służą różnym grupom społecznym i jak społeczne nierówności są odtwarzane na poziomie regionalnym i międzynarodowym[1].

Czwarte wyzwanie koncentruje się na wprowadzeniu nowych pól badawczych do pedagogiki porównawczej. Jak bowiem zauważyli Altbach i Kelly, „do niedawna pedagogika porównawcza była dziedziną koncentrującą się głównie na rozwiązaniach edukacyjnego rozwoju i planowania, na rezultatach kształcenia w kontekście narodowym oraz szeregu analizach dotyczących kwestii systemów edukacyjnych. Większość z tych badań opierała się na perspektywie strukturalno-funkcjonalnej, bądź była u podstaw a-teoretyczna i opisowa". Według tych komparatystów, należy podejmować znacznie szersze kwestie w zupełnie nowych kontekstach. Dla przykładu określili oni kilka takich dziedzin: studia kobiece, badania nad wytwarzaniem, rozpowszechnianiem i stosowaniem wiedzy, nowe interpretacje relacji „szkoła – społeczeństwo" itd.[2].

Nowe założenia pedagogiki porównawczej sformułowane przez P. G. Altbacha i G. P. Kelly'ego stały się punktem zwrotnym w rozwoju tej subdyscypliny. Warto również dodać, iż sprowokowały one debatę nad zasadnością oraz istotą i celami pedagogiki porównawczej. Jak zauważają cytowani autorzy, pojawiły się trzy rodzaje odpowiedzi na te wyzwania. Pierwszy z nich to wyraźne ich zignorowanie. Według Altbacha i Kelly'ego, „taki rodzaj odpowiedzi dowodzi słabości pedagogiki porównawczej". Drugi typ odpowiedzi „konfrontuje nowe wyzwania i próbuje je obalać". W tym przypadku „uczeni kontestują błędność nowych założeń oraz usiłują zakończyć debatę, którą wywołali". Trzeci typ odpowiedzi natomiast podejmuje istniejące wyzwania poprzez tworzenie nowych typów podejść i badań[3].

Pod koniec lat osiemdziesiątych nasiliła się tendencja w kierunku odejścia od „paradygmatycznej walki" w pedagogice porównawczej. I choć – jak zauważył Paulston – „niewielu badaczy ciągle stoi jeszcze na stanowisku ortodoksyjnej czystości i pozostaje w ramach swych paradygmatycznych i scjentystycznych utopii", podczas gdy „wielu kontynuuje stronnicze wysiłki, aby zastąpić jeden pogląd na świat innym", to i tak „upadek teorii w naukach społecznych oznacza, iż żadna pojedyncza szkoła badawcza nie może teraz utrzymywać, że ma monopol na

[1] G. P. Kelly, P. G. Altbach, *Comparative education*..., op. cit., s. 96.
[2] Ibidem, s. 96.
[3] Ibidem, s. 99-100.

prawdę lub twierdzić, że zapełni całą intelektualną przestrzeń", Równocześnie, „rosnąca liczba badaczy widzi całą funkcjonalistyczną wiedzę, czy to pozytywną <<naukę>>, czy interpretacyjną, czy marksistowską <<naukę>>, jako niekompletne i problematyczne"[1].

Ostatnie dekady stanowią okres akceptacji komplementarności odmiennych paradygmatów. W tym czasie podejmowano badania koncentrujące się zarówno wokół „tradycyjnych" strukturalno-funkcjonalnych, czy radykalnie funkcjonalnych koncepcji teoretycznych, jak i analizy z perspektywy koncepcji krytycznych, czy postmodernistycznych. Jak zauważył przy tym Paulston, szczególnie „pojawienie się poststrukturalizmu i postmodernizmu spowodowało, iż dyskurs pedagogiki porównawczej także rozpoczął to odkrywanie, któremu towarzyszy podstawowe przemieszczanie procesu strukturyzowania wiedzy z tradycyjnych nauk społecznych i marksistowskich modeli naukowych do perspektyw lingwistycznych i interpretacyjnych nauk humanistycznych". Jest to zatem okres „przejścia od wojny paradygmatów do <<debatujących społeczności>>, jako że używanie wiedzy staje się bardziej eklektyczne i zorientowane przez nowe idee i nowe konstrukcje wiedzy, takie jak: interpretacje, symulacje, sądy i konceptualne strukturalizowanie wiedzy. Wiedza staje się coraz bardziej <<tekstualna>>. W coraz większym stopniu widzi się ją jako konstrukcję używającą konwencjonalnego systemu znaków"[2].

Współcześnie rozwój metodologii badań porównawczych zmierza w coraz większym zakresie w stronę interdyscyplinarności i kompleksowości podejść badawczych. Dostrzega się przy tym ich subiektywny i kontekstualny charakter[3].

Pedagogika porównawcza stanowi instrument służący analizie systemów oświatowych oraz ich części, w szerokim spektrum problemowym. Wyniki analiz porównawczych pozwalają na zrozumienie uwikłania systemów szkolnictwa w zależności społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne. W tym kontekście aktualna wydaje się – sformułowana kilka dekad temu przez J. Noah'a – teza, iż to właśnie „studia porównawcze stanowią najbardziej pożądany sposób podejścia do zrozumienia edukacji"[4].

[1] R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza...*, op. cit., s. 35.
[2] Ibidem, s. 35-36.
[3] J. Schriewer, *Comparative Education Methodology in Transition: Towards Science of Complexity*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriewer, Frankfurt am Main 2009, s. 14-31.
[4] H. J. Noah, *The use and abuse of comparative education*, „Comparative Education Review" 1984, t. 28, nr 4, s. 560.

Równocześnie motywy porównań dokonywanych w różnej skali, znacząco się od siebie różnią. M. Bray wyróżnił pięć przykładowych kategorii ludzi dokonujących porównawczych studiów nad edukacją. Pierwszą z nich stanowią rodzice, którzy najczęściej porównują poszczególne szkoły w poszukiwaniu instytucji, która będzie w najbardziej efektywny sposób służyła rozwojowi ich dzieci. Kolejną kategorię stanowią politycy oświatowi. Dokonują oni porównań mających na celu zarówno analizę zalet i wad własnego systemu, jak i zastosowanie tej wiedzy w celach społecznych, ekonomicznych i politycznych. Trzecią kategorią są międzynarodowe instytucje, monitorujące stan oświaty w różnych krajach i dostarczające danych porównawczych rządom oraz innym instytucjom. Czwartą grupę stanowią praktycy oświatowi (włączając nauczycieli i dyrektorów szkół), którzy mogą porównywać szkoły i wskaźniki we własnej działalności edukacyjnej. Do ostatniej kategorii należą naukowcy, podejmujący porównawcze studia w celu tworzenia modeli teoretycznych służących rozumieniu zasad rządzących edukacją w odmiennych kontekstach i na różnych poziomach[1].

Także cele badań porównawczych stanowią dowód na różnorodność zastosowań analiz prowadzonych w ramach tej subdyscypliny naukowej[2]. Generalnie, wyróżnia się cztery główne cele pedagogiki porównawczej. Pierwszym celem badań jest opis. Polega on na charakteryzowaniu systemów edukacyjnych, a także procesów i rezultatów kształcenia. Głównym zadaniem jest zbieranie, klasyfikowanie i szeregowanie danych odnośnie do edukacji różnych narodów na świecie. Najprostszym sposobem opisu jest porównywanie danych statystycznych. Opisowi podlegać mogą przy tym zarówno całe struktury systemów edukacji, jak i poszczególne ich części, a także pewne wybrane, bardzo konkretne problemy. Jednocześnie w porównaniach zwraca się uwagę na trwałość bądź zmienność danej struktury czy problemu, a także na wzajemne powiązania różnych instytucji w ramach systemu (na przykład wpływ kościoła na szkolnictwo). Współcześnie, szczególnie ważna staje się analiza przyczyn i powiązań obserwowanych problemów. Ma ona na celu nie tylko sam opis, lecz także formułowanie dyrektyw nastawionych na zmiany, istotne z perspektywy planowania reform edukacyjnych[3].

[1] M. Bray, *Actors and Purposes in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education Research…*, op. cit., s. 15-16.
[2] K. Watson, *Comparative educational research: the need for reconceptualisation and fresh insights*, „Compare" 1999, t. 29, nr 3, s. 236.
[3] H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Traditional Systems of Education*, red. T. Husén, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1995, s. 870.

Tabela 1. Problem relacji pomiędzy kościołem i państwem w edukacji – przykładowe zestawienie porównawcze zaprezentowane przez G. Z. F. Bereday'a w 1964 roku

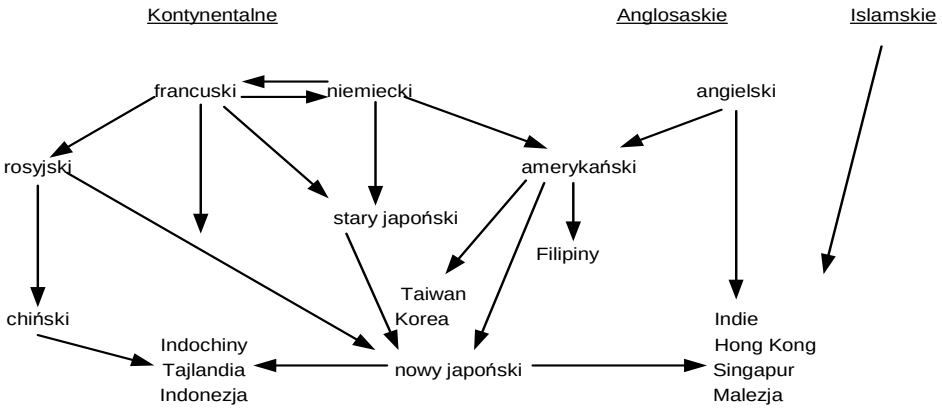
ZSRR	USA	ANGLIA	HOLANDIA	HISZPANIA	TYBET
Kontrola państwa	Oddzielenie kościoła od państwa	Kompromis z kontrolą państwa	Kompromis bez kontroli państwa	Kontrola kościoła	Jedność kościoła i państwa

Źródło: G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 24.

Drugim celem pedagogiki porównawczej jest wspomaganie rozwoju instytucji i działań edukacyjnych. Istotą jest tutaj dostarczanie inspiracji do wprowadzania zmian w strukturze edukacji, metodach kształcenia oraz upowszechniania kształcenia. Według Noah'a zatem, wiedza o problemach i rozwiązaniach edukacyjnych za granicą jest nieodzowna w kwestii rozumienia i zmiany własnego systemu szkolnictwa[1]. Wiele krajów wprowadza zmiany, korzystając właśnie z przykładu innych. Zmiany takie są często determinowane koniecznością „dostosowania" struktur do obowiązującego ogólnie modelu. Dobry przykład stanowi w tym kontekście Polska, dostosowująca swój system edukacyjny do funkcjonującego w wielu krajach Unii Europejskiej[2]. Warto zaznaczyć, że wielokrotnie w historii, „porównania" takie były traktowane bardziej dosłownie, niemalże jako kopiowanie struktur, metod, a niekiedy także treści i celów edukacji pomiędzy krajami[3]. Ten historyczny proces można przyrównać do „dyfuzji" istniejących modeli systemów edukacyjnych. W jej efekcie wytworzyły się nowe modele (specyficzne dla danej kultury), które – wpływając dalej na systemy edukacji w innych krajach – ulegały kolejnym transformacjom[4].

[1] H. J. Noah, *The use and abuse…*, op. cit., s. 557.
[2] M. J. Szymański, *Decentralizacja zarządzania oświatą – dylematy holenderskie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 150-151.
[3] N. Grant, *Tasks for comparative education in the New Millenium*, „Comparative Education" 2000, t. 36, nr 3, s. 313-315, oraz L. Tikly, *Education and the new imperialism*, „Comparative Education" 2004, t. 40, nr 2, s. 187-191.
[4] W. K. Cummings, *The institutions of education: a comparative study of educational development in the six core nations*, „Oxford Studies in Comparative Education" 2002, t. 12, nr 2, s. 130-132.

Wykres 2. Wpływ wybranych narodowych systemów szkolnictwa na kształt edukacji w krajach Azji południowo-wschodniej



Źródło: W. K. Cummings, *The institutions of education: a comparative study of educational development in the six core nations*, „Oxford Studies in Comparative Education" 2002, t. 12, nr 2, s. 131.

Dobry przykład stanowi Japonia, która po drugiej wojnie światowej zaadaptowała w znaczącej mierze strukturę i treści systemu edukacyjnego istniejącego w Stanach Zjednoczonych Ameryki, a także kraje socjalistyczne, którym autorytarnie narzucono elementy systemu edukacyjnego Związku Radzieckiego. Celem porównań zaawansowania i rozwoju szkolnictwa w różnych krajach jest także wprowadzanie innowacji edukacyjnych[1].

Trzecim celem badań w obszarze pedagogiki porównawczej jest analiza powiązań istniejących zarówno wewnątrz systemu edukacyjnego, jak i pomiędzy edukacją a społeczeństwem. Badaniu poddaje się na przykład sposoby nauczania, wskaźniki osiągnięć uczniów, sposoby rekrutowania i kształcenia nauczycieli[2], czy sposoby selekcji uczniów/studentów na kolejne poziomy edukacji. Analizowana jest także często społeczna rola, jaką instytucje edukacyjne odgrywają w tworzeniu i rozwoju świadomości narodowej oraz kształtowaniu społeczeństwa

[1] H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia...*, op. cit., s. 870.
[2] Por. H. Kwiatkowska, *Współczesne kierunki przemian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997, s. 131.

obywatelskiego[1], czy też samoświadomości jednostek[2], jak również z perspektywy procesów konstruowania tożsamości etnicznej[3]. Ważne miejsce zajmują również badania dotyczące związków pomiędzy strukturą klasową społeczeństwa a edukacją[4], ruchliwością pionową, możliwościami awansu jednostek z niższych grup społecznych[5], a także mechanizmami odtwarzania struktury społecznej[6]. Badania takie są często powiązane z analizą organizacji politycznej (programów i celów) danego systemu[7]. Trzeba dodać, że w zasadniczym zakresie wykorzystują one metody badawcze z pogranicza nauk antropologicznych, socjologicznych, politologicznych, a także ekonomicznych[8]. Różnorodność poziomów analiz, a także kontekstów i sfer, w których mogą być przeprowadzane studia porównawcze obrazuje schemat zaproponowany przez M. Bray'a i R. M. Thomas'a (por. Wykres 3). Autorzy ci wskazują na wielokontekstowość i wielopoziomowość w sferze możliwości porównywania zjawisk edukacyjnych – zarówno z perspektywy różnorodności problemów, skali i umiejscowienia analiz, jak i ich usytuowania względem określonych grup społecznych[9].

[1] Por. K. Przyszczypkowski, *Habitus narodowy jako obszar dyskursu edukacyjnego w Niemczech*, [w:] *Wychowanie obywatelskie: studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998, s. 139 oraz K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń-Poznań 1999, s. 127.

[2] Por. R. Fiala, *Educational Ideology and the School Curriculum*, [w:] *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, red. A. Benavot, C. Braslavsky, Hong-Kong 2007, s. 15.

[3] Por. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 141 i nast., oraz T. Gmerek, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych: studium socjopedagogiczne*, Poznań 2013.

[4] Por. A. Mazurowska-Domeracka, *Rodzice z klasy średniej a wybór szkoły podstawowej w Polsce*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański, Poznań 2014, s. 293.

[5] Por. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, s. 17 i nast.

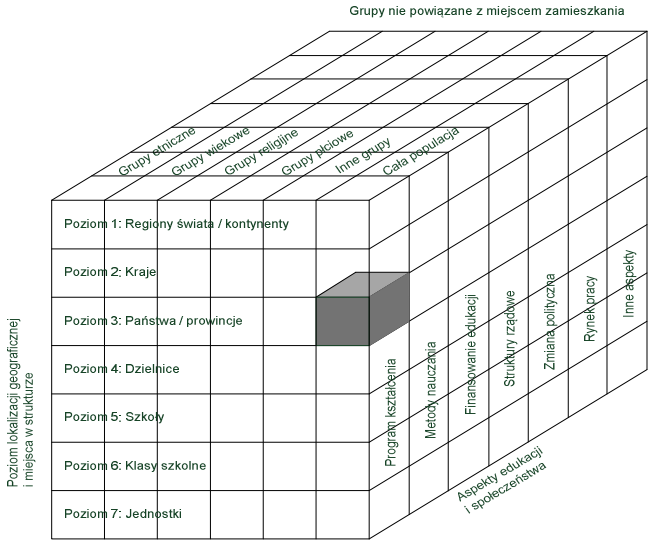
[6] Por. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2013.

[7] H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia...*, op. cit., s. 872.

[8] Por. M. Archer, *Sociology and comparative education: a reply to Edmund King*, „Comparative Education" 1980, t. 16, nr 2, s. 179, E. King, *Prescription or partnership in comparative studies of education?*, „Comparative Education" 1980, t. 16, nr 2, s. 185, H. Taba, *Cultural orientation in comparative education*, „Comparative Education Review" 1963, t. 4, nr 3, s. 171, oraz V. L. Masemann, *Culture and Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R. F. Arnove, C. A. Torres, Oxford 2003, s. 115.

[9] M. Bray, R. M. Thomas, *Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the nature of multilevel analyses*, „Harvard Educational Review" 1995, t. 65, nr 3, s. 475.

Wykres 3. Struktura kategorii teoretycznych w analizach pedagogiki porównawczej



Źródło: M. Bray, R. M. Thomas, *Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the nature of multilevel analyses*, „Harvard Educational Review" 1995, t. 65, nr 3, s. 475.

Przeprowadzenie uogólnień teoretycznych jest ostatnim celem badań pedagogiki porównawczej. Zestawianie ze sobą opisów zjawisk występujących w systemach edukacyjnych różnych krajów oraz ich porównywanie powinno prowadzić do podsumowań i wniosków, zarówno w obszarze systemu edukacyjnego jednego państwa, jak i dla wszystkich porównywanych systemów. J. H. Noah zauważył, że „zadaniem pedagogiki porównawczej jest potencjał tworzenia generalizacji tego, co – jak myślimy – wiemy o edukacji". W ten sposób – jak stwierdził dalej – „istotą międzynarodowych prac porównawczych staje się nie tylko wprowadzanie modeli teoretycznych, lecz w rzeczywistości także zapobieganie nadmiernym uogólnieniom i uproszczeniom wynikającym z wyprowadzania wniosków z doświadczeń pojedynczego kraju"[1]. Tworzy się zatem ostatecznie obszerne komparatystyczne syntezy. Takich porównawczych uogólnień dokonuje się zwykle albo w formie dogłębnej analizy struktury systemu edukacji danego kraju, albo „w poprzek" – w formie problemowej[2]. Zasadne jest zestawianie

[1] H. J. Noah, *The use and abuse…*, op. cit., s. 557.
[2] Ibidem.

owych uogólnionych wniosków z badaniami systemu edukacyjnego we własnym kraju[1].

Podsumowując, rozwój metodologii pedagogiki porównawczej stanowi przykład zmian w sposobach myślenia naukowego – zarówno z perspektywy początkowych stadiów tej subdyscypliny, jak i dynamiki jej rozwoju w XX wieku[2]. Trzeba zauważyć, że początkowo rozwój pedagogiki porównawczej opierał się niemal wyłącznie na metodzie zbierania danych statystycznych. W kolejnych dekadach komparatyści udoskonalali użycie metod badawczych oraz warsztatu metodologicznego. Badacze porównujący systemy oświaty w różnych krajach korzystali również systematycznie z dorobku naukowego zarówno pedagogiki, jak i pokrewnych nauk, tworząc nowe koncepcje teoretyczne i procedury badawcze[3]. Interdyscyplinarność tej dziedziny wiedzy jest w szczególności widoczna w komplementarności odmiennych paradygmatów używanych w podejmowanych badaniach w ostatnich dekadach[4]. Współczesna metodologia pedagogiki porównawczej nieustannie podlega procesowi rozwoju, czerpiąc z dorobku wielu nauk i koncepcji teoretycznych[5].

[1] Por. A. Bogaj, *System edukacji w Polsce na tle porównawczym: próba analizy*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997, s. 85.
[2] B. Holmes, *Paradigm shifts in comparative education*, „Comparative Education Review" 1984, t. 28, nr 4, s. 584.
[3] Por. A. M. Kazamias, K. Schwartz, *Woozles and wizzles in the methodology of comparative education*, „Comparative Education Review" 1970, t. 14, nr 3, s. 255, oraz A. M. Kazamias, *Some old and new approaches to methodology in comparative education*, „Comparative Education Review" 1961, t. 5, nr 2, s. 90.
[4] R. G. Paulston, *A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriewer, Frankfurt am Main 2000, s. 297.
[5] J. Schriewer, *Comparative Education Methodology in Transition: Towards Science of Complexity*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*…, op. cit., s. 51-52.

Bibliografia

P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, *Trends in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education*, red. P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, New York 1982.

M. Archer, *Sociology and comparative education: a reply to Edmund King*, „Comparative Education" 1980, t. 16, nr 2.

G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964.

G. Z. F. Bereday, *Social stratification and education in industrial countries*, „Comparative Education Review" 1977, t. 21, nr 2/3.

A. Bogaj, *System edukacji w Polsce na tle porównawczym: próba analizy*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.

M. Bray, *Actors and Purposes in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, red. M. Bray, B. Adamson, M. Mason, Hong-Kong 2007.

M. Bray, R. M. Thomas, *Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the nature of multilevel analyses*, „Harvard Educational Review" 1995, t. 65, nr 3.

W. K. Cummings, *The institutions of education: a comparative study of educational development in the six core nations*, „Oxford Studies in Comparative Education" 2002, t. 12, nr 2.

Education Reform's in Sub-Saharan Africa, red. J. Moulton, K. Mundy, M. Walmond, J. Williams, Westport 2002.

E. H. Epstein, *Currents left and right: ideology in comparative education*, „Comparative Education Review" 1983, t. 27, nr 1.

R. Fiala, *Educational Ideology and the School Curriculum*, [w:] *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, red. A. Benavot, C. Braslavsky, Hong-Kong 2007.

T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2013.

T. Gmerek, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych: studium socjopedagogiczne*, Poznań 2013.

R. Godoń, P. Jucevičienė, Z. Kodelja, *Philosophy of education in post-Soviet societies*

of Eastern Europe: Poland, Lithuania and Slovenia, „Comparative Education" 2004, t. 40, nr 4.

S. Gorard, E. Smith, *An international comparison of equity in educational systems*, „Comparative Education" 2004, t. 40, nr 1.

N. Grant, *Tasks for comparative education in the New Millenium*, „Comparative Education" 2000, t. 36, nr 3.

A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.

A. Hickling-Hudson, *Towards Carribean 'knowledge societies': dismantling neo-colonial barriers in the age of globalization*, „Compare" 2004, t. 34, nr 3.

B. Holmes, *Paradigm shifts in comparative education*, „Comparative Education Review" 1984, t. 28, nr 4.

I. L. Kandel, *The New Era in Education: A Comparative Study*, Boston 1955.

A. M. Kazamias, *Some old and new approaches to methodology in comparative education*, „Comparative Education Review" 1961, t. 5, nr 2.

A. M. Kazamias, K. Schwarz, *Intellectual and ideological perspectives in comparative education: an interpretation*, „Comparative Education Review" 1977, t. 21, nr 2/3.

A. M. Kazamias, K. Schwartz, *Woozles and wizzles in the methodology of comparative education*, „Comparative Education Review" 1970, t. 14, nr 3.

G. P. Kelly, *Comparative Education and the Problem of Change: An Agenda for the 1980's*, UNESCO 1973.

G. P. Kelly, P. G. Altbach, *Comparative education: challenge and response*, „Comparative Education Review" 1986, t. 30, nr 1.

E. King, *Prescription or partnership in comparative studies of education?*, „Comparative Education" 1980, t. 16, nr 2.

H. Kwiatkowska, *Współczesne kierunki przemian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.

D. P. Louisy, *Whose context for what quality? Informing education strategies for the Carribean*, „Compare" 2004, t. 34, nr 3.

V. L. Masemann, *Culture and Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R. F. Arnove, C. A. Torres, Oxford 2003.

M. Mason, *Comparing Places*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, red. M. Bray, B. Adamson, M. Mason, Hong-Kong 2007.

A. Mazurowska-Domeracka, *Rodzice z klasy średniej a wybór szkoły podstawowej w Polsce*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański, Poznań 2014.

Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.

Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.

H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1985.

H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Traditional Systems of Education*, red. T. Husén, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1995.

H. J. Noah, *The use and abuse of comparative education*, „Comparative Education Review" 1984, t. 28, nr 4.

H. J. Noah, M. A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, New York 1969.

R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2007.

R. G. Paulston, *A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriewer, Frankfurt am Main 2000.

R. G. Paulston, *Comparative and International Education: Paradigms and Theories*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1994.

R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń-Poznań 1999.

K. Przyszczypkowski, *Habitus narodowy jako obszar dyskursu edukacyjnego w Niemczech*, [w:] *Wychowanie obywatelskie: studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998.

J. Samoff, *No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs. Contending with Crisis in African Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global*

and the Local, red. R. F. Arnove, C. A. Torres, Oxford 2003, s. 419-425.

J. Schriewer, *Comparative Education Methodology in Transition: Towards Science of Complexity*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriewer, Frankfurt am Main 2009.

S. Spaulding, *Prescriptions for educational reform: dillemas of the real world*, „Comparative Education" 1988, t. 24.

N. P. Stromquist, *What poverty does to girl's education: the intersection of class, gender and policy in Latin America*, „Compare" 2001, t. 31, nr 1.

R. G. Sultana, *Éducation, développement et école de demain en Méditerranée*, „Mediterranean Journal of Educational Studies" 2002, t. 7, nr 1.

M. J. Szymański, *Decentralizacja zarządzania oświatą – dylematy holenderskie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994.

H. Taba, *Cultural orientation in comparative education*, „Comparative Education Review" 1963, t. 4, nr 3.

L. Tikly, *Education and the new imperialism*, „Comparative Education" 2004, t. 40, nr 2.

K. Watson, *Comparative educational research: the need for reconceptualisation and fresh insights*, „Compare" 1999, t. 29, nr 3.

Justyna Dobrołowicz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ANALIZA DYSKURSU I JEJ ZASTOSOWANIE W BADANIACH EDUKACYJNYCH

> „Słowo dyskurs zrobiło we współczesnej humanistyce oszałamiającą karierę i coraz trudniej o pewność, czy w ogóle jeszcze cokolwiek znaczy, używa się go bowiem na wiele różnych sposobów, a całkiem nierzadko po prostu jako 'uczonego' określenia dowolnej dłuższej wypowiedzi lub dowolnego tekstu"[1].

Uwagi wstępne

Studia nad dyskursem cieszą się coraz większym zainteresowaniem badaczy społecznych i choć tendencja ta z roku na rok narasta, nie towarzyszy jej uporządkowanie wiedzy o dyskursie oraz tworzenie spójnej i jasnej metody jego analizy.

„W ostatnich latach w polskich środowiskach socjologicznych – a także wśród historyków, politologów i reprezentantów innych nauk społecznych – narasta świadomość wagi problematyki dyskursu i jego metodycznych, jakościowych badań. Pomijany dotąd obszar badań i deprecjonowane metody zyskują uznanie, wbrew uprzedzeniom w stosunku do metod jakościowych i powszechnemu przekonaniu o wszechmocy badań ilościowych. Poniekąd modna staje się teza, że procesy komunikowania się w życiu społecznym są ważne, że ważne jest 'stawanie się' i 'konstruowanie' rzeczywistości społecznej w toku publicznej komunikacji – pogląd przez lata wyśmiewany, a teraz torujący sobie drogę do

[1] J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 905.

centralnych obszarów refleksji w naukach społecznych takich, jak socjologia, politologia, historia i psychologia społeczna”[1].

Kategoria dyskursu okazuje się przydatna i zdobywa popularność w coraz to nowych dyscyplinach nauk społecznych i humanistycznych np. w pedagogice, antropologii, kulturoznawstwie – popularności tej towarzyszy jednak zamęt teoretyczny i metodologiczny, a sam termin „dyskurs” zyskuje coraz to nowe znaczenia. Paweł Śpiewak uznaje nawet dyskurs za najważniejsze słowo we współczesnej humanistyce.

„Dyskurs prowadzi się nie tylko za pomocą słów, ale i za pomocą strojów, konstruując wystawy w muzeach, urządzając polityczne manifestacje, wypisując recepty w przychodni, zamykając więźnia. Nie sposób wskazać takiej sytuacji, w której dyskurs milknie”[2].

Choć pojęcie dyskursu jest obecnie użyteczną i popularną kategorią badawczą, ciągle przysparza trudności definicyjnych, wynikających w dużej mierze z tego, że jest ono stosowane do oznaczenia rozmaitych aspektów zjawisk społecznych, językowych i poznawczych.

Istota dyskursu

Według różnych internetowych słowników synonimów i antonimów, dyskurs znaczy to samo co dyskusja, debata, rozmowa, dyskusja naukowa, wywód logiczny. Takie rozumienie terminu „dyskurs” nie jest używane w nauce. Badacze dyskursu próbują wykraczać poza potoczne rozumienie i w różny sposób operacjonalizują to pojęcie.

Dyskurs najczęściej definiowany jest jako:

– język w użyciu (np. dyskurs debat sejmowych);
– sposób użycia języka przez konkretną osobę (np. dyskurs Janusza Palikota), przez daną zbiorowość (np. dyskurs Młodzieży Wszechpolskiej), przez instytucję (np. dyskurs radiowej Trójki);
– zdarzenie komunikacyjne, czyli użycie języka przez człowieka, który chce przekazać

[1] M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Wprowadzenie* [w:] *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Warszawa 2010, s. 17.
[2] P. Śpiewak, *Słowa modne i niemodne (słownik)*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 10, s. 18.

określone myśli oraz przekonania i wpłynąć na odbiorców;

– interakcja między jednostkami lub grupami, czyli jako synonim dyskusji (np. dyskurs na temat współczesnej rodziny);

– specyficzne użycie języka charakterystyczne dla określonej sytuacji społecznej (np. dyskurs lekcji w szkole);

– zespół wartości, koncepcji, poglądów na jakiś temat wraz z charakterystycznym sposobem ich wyrażania, co zbliża dyskurs do ideologii.

Wielu współczesnych badaczy uważa, że dyskurs to zdarzenie komunikacyjne, polegające na tym, że ludzie używają języka, by przekazać swoje idee, przekonania lub wyrazić emocje. To przekazywanie idei i wyrażanie emocji odbywa się w ramach różnych sytuacji społecznych, takich jak: spotkanie z przyjaciółmi, rozmowa u lekarza, lekcja w szkole, czytanie wiadomości itp. Każda z tych sytuacji obejmuje, poza przekazywaniem przekonań, interakcje między ludźmi. Na tym właśnie polega interakcyjny charakter dyskursu. Rozumienie zaproponowane przez badaczy dyskursu wyraźnie wskazuje na wieloaspektowość pojęcia, w którym ważne jest: (1) użycie języka, (2) przekazywanie idei oraz (3) interakcja w sytuacjach społecznych. Ta wieloaspektowość dyskursu tłumaczy, dlaczego badaniami nad dyskursem zajmują się przedstawiciele różnych nauk: lingwistyki (badanie języka i form jego użycia); psychologii (analiza przekonań i sposobów ich komunikowania); nauk społecznych (analiza interakcji w kontaktach społecznych).

Badaniami dyskursu zajmują się również pedagodzy, którzy rozumieją to pojęcie na trzy sposoby. Po pierwsze, jest to określony sposób budowy wypowiedzi na temat edukacji, operujący argumentacją z elementami perswazyjnymi lub ekspresyjnymi. Służy on przedstawieniu pewnego rodzaju porządku społecznego, ustaleniu, co w rzeczywistości edukacyjnej jest ważne, a nawet co jest prawdziwe. Ta sama rzeczywistość nabiera innych sensów i znaczeń w zależności od dyskursu, w jaki jest włączona i jaki ją kreuje. Analizę tak rozumianego dyskursu pedagogicznego znaleźć można w pracy *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*[1]. Po drugie, dyskurs pedagogiczny to także obecny w praktyce szkolnej i wychowawczej określony gatunek mowy. I po trzecie, dyskurs postrzegany bywa jako zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesach wychowawczych/edukacyjnych[2].

[1] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania,* red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

[2] B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.

Odmiany analizy dyskursu

Analiza dyskursu pozwala poznać zawartość treściową przekazu oraz jego społeczne funkcje wyrażone w języku. Jej celem nie jest dostarczanie obiektywnych wyjaśnień, tylko zrozumienie i interpretacja społecznie wytworzonych znaczeń oraz poznanie procesu kształtowania się tożsamości partnerów interakcji. Zadaniem analizy dyskursu jest dostarczenie zintegrowanego opisu następujących wymiarów komunikacji: jak dane użycie języka wpływa na wyobrażenia człowieka o świecie i na przebieg interakcji oraz jak różne aspekty interakcji warunkują formę wypowiedzi. Badacze dyskursu zgodnie twierdzą, że nie istnieje jedna metoda prowadzenia analizy dyskursu. Wybór odpowiedniej strategii badawczej uzależniony być powinien od przyjętych przez badacza założeń ontologicznych i od obszaru badań, na którym skupia się jego uwaga.

Hanna Grzmil-Tylutki wskazuje we współczesnej analizie dyskursu dwa nurty, czy raczej dwie szkoły: francuską szkołę analizy dyskursu oraz anglosaską szkołę analizy dyskursu[1]. Podstawą tej klasyfikacji są odmienne tradycje badawcze, rozwijające się na kontynencie europejskim i amerykańskim.

Francuska koncepcja analizy dyskursu rozwija się od 1983 roku i koncentruje swoją uwagę na analizach językoznawczych. Odeszła ona zarówno od koncepcji dyskursu Foucaulta, jak i innych przedstawicieli francuskiej ponowoczesności, a wywodzi się głównie z nauk filologicznych i z badań tekstów. Przedmiotem jej zainteresowania są dyskursy pisane, konstruowane na potrzeby badań, głównie ich warstwa językowa. Francuski nurt analizy dyskursu sytuuje się w szeroko rozumianej lingwistyce.

Anglosaska szkoła analizy dyskursu mieści się w nurcie socjolingwistycznym i koncentruje swoje zainteresowania na aktualnych problemach społecznych, a jej celem jest rozpoznanie struktury społecznej i politycznej, które odbijają się w dyskursie. Przedmiotem jej analiz są dyskursy naturalne, często codzienna, ustna konwersacja. Głównym przedstawicielem anglosaskiej analizy dyskursu jest Teun van Dijk.

[1] H. Grzmil-Tylutki, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*, Kraków 2010.

W innych klasyfikacjach uwzględnia się trzy odmiany współczesnej analizy dyskursu, a mianowicie: lingwistycznie zorientowana analiza dyskursu, socjologicznie zorientowana analiza dyskursu i krytyczna analiza dyskursu[1].

W podejściu lingwistycznym badania skoncentrowane są na strukturze językowej tekstów pisanych. Badania takie mają charakter formalistyczny i odnoszą się głównie do wewnętrznej struktury tekstu oraz charakterystyki nadawcy i odbiorcy.

Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu, znacznie bardziej niż na cechach strukturalnych tekstu, skupia się na rzeczywistości pozajęzykowej, która stanowi kontekst badanych wypowiedzi. Od kontekstu zależy bowiem, jaki dyskurs jest wytwarzany i jak jest on odbierany. Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu zakłada, że dyskurs to uwarunkowany kulturowo sposób używania języka.

Obie omówione perspektywy analizowania dyskursu: lingwistyczna i socjologiczna, lokują się w deskryptywno-eksplanacyjnym nurcie badawczym, umożliwiają bowiem opis i wyjaśnienie analizowanej rzeczywistości. Odmienną perspektywą badawczą jest krytyczna analiza dyskursu. Dla zrozumienia istoty tej metody badawczej konieczne jest uznanie, że każde zjawisko społeczne oddziałuje na język, język zaś ma wpływ na sferę społeczną. Krytyczna analiza dyskursu ma ponadto na celu uświadomienie, że język nie jest tylko naturalnym i neutralnym narzędziem, ale raczej nośnikiem systemu przekonań i wartości wyznawanych przez jednostki. Zwolennicy metody krytycznej są zainteresowani rozwiązaniem istotnych problemów społecznych i to właśnie te problemy, a nie naukowe teorie są dla nich ważne.

Krytyczna Analiza Dyskursu jako metoda badań

Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) jest stosunkowo młodą metodą badań. Powstała ona w wyniku porozumienia między grupą badaczy poszukujących sposobu badania ukrytych relacji przyczynowości i determinowania, zachodzących pomiędzy tekstami a strukturami, procesami i relacjami społecznymi[2]. Badacze ci, wśród których znaleźli się tacy znawcy dyskursu, jak: T. van Dijk, R. Wodak,

[1] A. Grzymała-Kazłowka, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo" 2004, nr 1, s. 13–34.
[2] N. Fairclough, *Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities*, „Discourse & Society" 1993, nr 4, www.sfu.ca, dostęp: 05.10.2012.

N. Fairclough, opracowali KAD jako metodę pozwalającą przezwyciężyć ograniczenia lingwistyki krytycznej i badać, w jaki sposób teksty, praktyki i zdarzenia są kształtowane przez relacje władzy. Umożliwia ona nie tylko opisanie i interpretowanie funkcji języka w świecie społecznym, ale - co ważniejsze - pozwala określić sposoby, w jakie język, traktowany jako element władzy, dokonuje przemian tego społecznego świata.

Za datę powstania KAD zwykło się uważać rok 1993, kiedy van Dijk opublikował w czasopiśmie „Discourse & Society" cykl artykułów, w których określił podstawy metodologiczne nowej metody, mającej udzielić odpowiedzi na palące problemy społeczne, które obserwował w krajach Trzeciego Świata. Rdzenna ludność tamtych rejonów doświadczała na co dzień zarówno uprzedzeń rasowych jak i społecznej dominacji. Van Dijk poszukiwał metody umożliwiającej badanie pisanych i mówionych tekstów, w których te problemy są obecne.

„Interesowało go, jako tekstologa, w jaki sposób wspomniana problematyka przenika teksty (pisane i mówione), w jaki sposób 'dyskurs' rasistowski, seksistowski, 'dyskurs' władzy, dominacji, siły jest w nich wyrażany, powielany, utrwalany, legitymizowany lub stawiany jako wyzwanie"[1].

Celina Czech, przywołując słowa współtwórcy KAD – Fairclough`a, wyjaśnia, na czym polega krytyczność analizy dyskursu:

„(…) krytyczne podejście różni się od podejścia niekrytycznego nie tylko sposobem opisu dyskursywnych procesów społecznych, ale także sposobem przedstawiania wpływu czynników zewnętrznych na dyskurs, zwłaszcza władzy i ideologii, oraz konstruktywnego wpływu dyskursu na społeczną tożsamość, relacje społeczne i system wiedzy oraz przekonań, który to wpływ nie pojawił się we wcześniejszych badaniach nad uczestnikami dyskursu"[2].

KAD, podobnie jak inne teorie krytyczne, zajmuje się badaniem problemów społecznych, zwłaszcza tych, które związane są z władzą i sprawiedliwością. Przy

[1] H. Grzmil-Tylutki, *Francuska lingwistyczna...*, op. cit., s. 246.
[2] N. Fairclough, *Discourse and social change*, Cambridge 1992, s. 12. Za: C. Czech, *Krytyczna Analiza Dyskursu i jej zastosowanie na gruncie pedagogiki porównawczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 4, s. 46.

czym władzę badacze krytyczni rozumieją podobnie jak Foucault[1]. Nie jest ona zlokalizowana w jakiejś instytucji, w jakimś wyodrębnionym ośrodku, nie dotyczy też konkretnej grupy społecznej panującej nad innymi. Władza jest rozproszona, wszyscy ją sprawują i każdy znajduje się pod jej wpływem.

W celu zrealizowania KAD należy przeprowadzić analizy składające się z trzech etapów. Etap pierwszy dotyczy mówionego lub pisanego tekstu, będącego przedmiotem badań. Zadaniem badacza jest poznanie tematycznej struktury tekstu oraz jego lingwistyczna analiza. Drugi etap KAD obejmuje dyskursywne procesy społeczne i polega na analizie odbioru i interpretacji tekstu przez ludzi. I wreszcie ostatni etap KAD dotyczy socjokulturowych praktyk, czyli badania tego, jakie jest oddziaływanie dyskursu, jakie zmiany w strukturze życia społecznego nastąpiły pod wpływem badanego tekstu.

Na podstawie przestudiowania różnych prac wykorzystujących tę metodę badawczą wyróżnić można najczęściej akcentowane cechy KAD.

KAD zajmuje się procesami i problemami społecznymi, pozwala analizować procesy społeczne. Nie zajmuje się językiem czy dyskursem samym w sobie, lecz dyskursywnymi procesami społecznymi. Zagadnieniami badawczymi są tu problemy i kwestie życia społecznego.

Dyskurs jest kluczowym czynnikiem w konstrukcji życia społecznego. Podstawowym założeniem KAD jest teza, że świat społeczny jest społecznie konstruowany, a dyskurs ma siłę sprawczą w konstrukcjach społecznych.

KAD zakłada, że dyskurs nie istnieje poza społeczeństwem, a społeczeństwo opiera się na dyskursie. Z jednej strony społeczeństwo i kultura nadają kształt i strukturę dyskursowi, z drugiej strony dyskurs przekształca i zmienia społeczeństwo i jego kulturę.

W celu zrozumienia dyskursu i jego dynamiki koniecznie trzeba osadzić go w konkretnym kontekście społecznym i uwzględnić jego wymiar temporalno-przestrzenny.

Dyskurs ma wymiar ideologiczny, to znaczy pełni istotną rolę w procesie produkcji i reprodukcji różnych form niesprawiedliwości, dyskryminacji oraz wyzysku.

[1] M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collége de France, 1976*, Warszawa 1998, s. 43-49.

Dyskurs jest ważnym elementem relacji władzy. Badacze KAD uznają, że formy niesprawiedliwej władzy posiadają istotny wymiar dyskursywny, który należy ujawnić, poddać analizie i krytyce. Dyskursywny wymiar władzy polega na tym, że ma ona zwykle zdolność wpływania na punkt widzenia i opinie potężnych agentów (np. rządów lub władz lokalnych) oraz ogółu społeczeństwa, poprzez kampanie reklamowe, lobbing itp. Przejawem takiej niesprawiedliwej władzy są niektóre publikacje prasowe, programy medialne, reklamy, które manipulują opinią publiczną.

Krytyczna Analiza Dyskursu zawiera komponent szczegółowej analizy tekstów. KAD pozwala analizować różne teksty, zarówno interakcje mówione, „multimodalne" teksty telewizji czy Internetu, w których łączy się język z obrazem, a także teksty pisane i publikowane. Ta różnorodność wymaga zastosowania odmiennych form analizy tekstualnej. W związku z tym wybór metody badawczej w ramach Krytycznej Analizy Dyskursu uzależniony jest od konkretnego obiektu badań w ramach konkretnego projektu[1].

Tomasz Szkudlarek sformułował trzy dyrektywy, trzy podstawowe zadania i cele stojące przed badaczami posługującymi się KAD. Pierwszym jest denaturalizacja tekstów, czyli zidentyfikowanie ich funkcji ideologicznych, ważnych dla określenia pozycji podmiotowych (interesów), z jakich teksty są konstruowane. Zwykle teksty aspirują do bycia obiektywną reprezentacją rzeczywistości, tymczasem analiza dyskursu pozwala zdemaskować ich funkcje ideologiczne i odkryć „to, co kulturowo określone, kontekstualne i ideologicznie stronnicze, zaangażowane po jakiejś stronie dyskursywnych zmagań"[2]. Również istotna jest analiza środków używanych do wywierania wpływu na odbiorców, zwłaszcza tych elementów tekstu, które określają pozycję odbiorcy w przedstawianym świecie, a także jego relacje z tym światem. Celem analizy winno być poznanie efektów działania poszczególnych dyskursów, określenie, jakie z nich wynikają rezultaty dla konstruowania podmiotowości, w jaki sposób konstruują one relację władzy i kontroli społecznej. Mówiąc inaczej, analiza dyskursu pozwala ustalić sposób,

[1] N. Fairclough, A. Duszak, *Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych* [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008, s. 15–18; M. Wilińska, *Krytyczna Analiza Dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach* [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Olsztyn 2010, s. 63–64.

[2] T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici" 1997, z. 13, s. 184.

w jaki dyskursy są wykorzystywane do konstruowania społecznej akceptacji zastanego świata[1].

Krytyczna Analiza Dyskursu pozwala jednocześnie opisywać badany dyskurs i odkrywać, w jaki sposób odzwierciedla on relacje władzy, hierarchie celów i wartości, stan wiedzy oraz jawne i ukryte przekonania w zbiorowości, w której jest realizowany.

„Celem analizy są: (…) wykazanie konstruowanej, społecznej, a nie 'naturalnej' specyfiki tekstów kultury, analiza środków używanych do wywierania wpływu na odbiorców, analiza możliwych efektów działania różnych dyskursów"[2].

Takie badanie dyskursu ma coraz więcej zwolenników, coraz częściej badacze komunikacji są zainteresowani krytycznym spojrzeniem na teksty i wypowiedzi. Krytyczna Analiza Dyskursu pozwala uwypuklić polityczne, ekonomiczne i kulturowe funkcje dyskursu, przezwyciężając lingwistyczną stronniczość dominującą w tradycyjnych analizach. Język jest dla krytycznych analityków dyskursu bardzo ważną kategorią badawczą. Zakładają bowiem, że władza nad społeczeństwem sprawowana jest właśnie za jego pośrednictwem i w związku z tym celem ich badań jest ujawnienie jego opresyjnego charakteru.

KAD w badaniach edukacyjnych

Na świecie krytyczne analizy dyskursu na temat edukacji prowadzone są od wielu lat. Przykładem mogą być dwie przetłumaczone na język polski prace, których autorzy dokonując analizy przekazów medialnych, ukazują w jaki sposób media usiłują wpływać i wpływają na sprawy szkoły i edukacji.

Jane Kenway w artykule *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?*[3] analizuje hegemoniczny dyskurs edukacji, który w latach osiemdziesiątych XX wieku prowadzili w Australii przedstawiciele „Edukacyjnej Prawicy" i lobby szkół prywatnych, dzięki któremu uzyskali wpływ zarówno na poglądy społeczeństwa, jak i na politykę rządu w sferze edukacji.

[1] Ibidem.
[2] M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*, Kraków 2006, s. 23.
[3] J. Kenway, *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?* [w:] S. J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994, s. 205–250.

„Edukacyjna Prawica" - konglomerat różnych ugrupowań społecznych o prawicowej orientacji edukacyjnej – przypuściła atak na szkolnictwo państwowe, zarzucając szkołom publicznym brak troski o rozwój intelektualny uczniów i ich przygotowania do życia zawodowego. Jej negatywne oceny dotyczyły wyłącznie szkół państwowych.

„W większości przypadków, atakując szkoły państwowe wskazuje się równocześnie na szkoły prywatne jako modelowy przykład standardów, do których powinny dążyć te pierwsze. (…) Dyskusja opiera się na prostych, binarnych opozycjach, w których szkoły państwowe plasują się niezmiennie w pobliżu bieguna negatywnego, a prywatne – pozytywnego"[1].

Przeprowadzona przez Kenway analiza dyskursu ukazała, w jaki sposób poprzez intensywną promocję szkolnictwa prywatnego i atak na australijskie szkoły państwowe udało się wywołać kryzys legitymizacji szkolnictwa publicznego i doprowadzić do zwycięstwa „Edukacyjnej Prawicy", a zwłaszcza jej skrzydła technokratyczno-instrumentalistycznego.

Podobny charakter ma artykuł Svi Shapiro *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970–1990)*. Także on zwraca uwagę, jak silny jest wpływ publicznego, zwłaszcza medialnego dyskursu na sposób myślenia przeciętnych obywateli o sprawach edukacji. Zdaniem autora, należy uważniej obserwować publiczne dyskursy, gdyż żyjemy w świecie, w którym trwa nieustanna walka o to, jak poszczególne sytuacje należy definiować i za pomocą której „logiki dyskursu" należy je rozumieć.

„Zaangażowanie się w jakiś zestaw idei czy przekonań społecznych, kulturowych czy politycznych nie jest efektem jakiegoś racjonalnie zdeterminowanego procesu (…). Jest ono konsekwencją dyskursu czy ideologii oferujących ludziom wymowne obrazy i punkty widzenia, w których ich życie, doświadczenia i tożsamość znajdują rezonans, i w których daje się ująć ich nadzieje".[2]

[1] Ibidem, s. 228–229.
[2] S. Shapiro, *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970–1990)* [w:] *Nieobecne dyskursy*, część III, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 9

Dzięki bardzo wnikliwej analizie publicznego dyskursu edukacji autor wykazał, w jaki sposób przyczynił się on do uprawomocnienia obowiązującej wizji szkoły i edukacji.

„Potęga osiągającego niezwykłe sukcesy w ostatnich latach publicznego dyskursu konserwatywnego polega na jego zdolności do nadawania sensu całemu zakresowi trosk społecznych i jednostkowych, w terminach ideologicznych, w sposób podtrzymujący jego logikę ekonomiczną, polityczną, kulturową i moralną. Dyskurs ten okazał się zdolny do sprzęgnięcia się z najbardziej realnymi problemami, troskami i kwestiami, stającymi przed ludźmi, i do zdefiniowania ich w terminach konserwatywnej filozofii".[1]

Uwagi końcowe

Na temat pojęcia, teorii i analizy dyskursu napisano już tak wiele, że podejmując badania w tym obszarze można mieć wrażenie „wyważania otwartych drzwi". Jednak istotne przemiany rzeczywistości społecznej, przemiany edukacji, rozwój mediów niosą szereg nowych problemów, które można rozwiązać stosując analizę dyskursu. To podejście badawcze pozwala na przykład odkryć i opisać perswazyjny wymiar dyskursów medialnych, badać środki używane w tych dyskursach do wywierania wpływu na ludzi, odsłaniać, w jaki sposób media wyrażają polityczne, ekonomiczne, społeczne interesy różnych jednostek i grup.

Analiza dyskursu, w różnych jej odmianach, może być efektywnie wykorzystywana także w rozwiązywaniu istotnych i aktualnych problemów badań edukacyjnych. Metodyka jej praktycznego zastosowania winna być adekwatnie dopasowana do istoty badanego dyskursu edukacyjnego.

[1] Ibidem, s. 7–8

Bibliografia

Ball S. J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994.

Czech C., *Krytyczna Analiza Dyskursu i jej zastosowanie na gruncie pedagogiki porównawczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 4.

Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A., *Wprowadzenie* [w:] *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Warszawa 2010.

Fairclough N., *Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities*, „Discourse&Society" 1993, nr 4, www.sfu.ca, dostęp: 05.10.2012.

Fairclough N., *Discourse and social change*, Cambridge 1992.

Fairclough N., Duszak A., *Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych* [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.

Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collége de France, 1976*, Warszawa 1998.

Grzmil-Tylutki H., *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*, Kraków 2010.

Grzymała-Kazłowka A., *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo" 2004, nr 1.

Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych, red. H. Kędzierska, Olsztyn 2010.

Kenway J., *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?* [w:] S. J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994.

Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.

Lisowska-Magdziarz M., *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*, Kraków 2006.

Nieobecne dyskursy, część III, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.

Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Warszawa 2010.

Shapiro S., *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970–1990)* [w:] *Nieobecne dyskursy,* część III, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.

Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.

Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici" 1997, z. 13.

Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.

Śpiewak P., *Słowa modne i niemodne (słownik)*, „Res Publica Nowa" 2002, nr 10.

Wilińska M., *Krytyczna Analiza Dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach* [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Olsztyn 2010.

Janusz Krysztofik
Instytut Zarządzania Wiedzą w Krakowie
Anna Piestrzyńska
Akademia Ignatianum w Krakowie
Anna Walulik
Akademia Ignatianum w Krakowie

Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne

Zainteresowanie narracjami w naukach społecznych wiąże się z podjęciem badań opartych na paradygmatach innych niż pozytywistyczny[1]. Chociaż samo pojęcie narracji jest różnie rozumiane przez nauki humanistyczne i różnie interpretowane przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych, to jednak za myślenie narracyjne można uznać takie, które pokazuje, że rzeczywistość nie jest odzwierciedlana, lecz konstruowana i interpretowana przez jednostkę[2]. To stanowisko konstruktywizmu jawi się jako wspólne dla większości badaczy narracji, bez względu na reprezentowaną przez nich dyscyplinę naukową. Refleksja nad narracjami wymaga uważnego i twórczego namysłu, co rodzi potrzebę poszukiwania coraz to nowych sposobów tworzenia wiedzy, która wspomagałaby człowieka w rozwiązywaniu jego indywidualnych i społecznych problemów.

[1] Zob. szerzej: A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego,* Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
[2] D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 190-191.

© Autor/Autorzy © Jakościowe Badania Pedagogiczne 2016 Tom I Numer 1.

Praktyka badawcza[1] pokazuje, że taką rolę może spełniać analiza strukturalna tekstów narracyjnych[2].

Narracja jako interpretacja rzeczywistości

Narracja porządkuje wiedzę osoby o świecie, o ludziach i o zachodzących między nimi relacjach[3]. Oznacza to, że historie, poprzez które człowiek poszukuje rozumienia rzeczywistości, nie istnieją jako coś obiektywnego. Jednostka interpretuje zdarzenia jako określone historie za pomocą procedur zawartych w schemacie narracyjnym, który modeluje bohaterów narracji, ich wartości, intencje oraz wynikające z ich realizacji plany, komplikacje oraz uwarunkowania i szanse ich przezwyciężania. Interpretacje historii mogą również dokonywać się bez udziału specyficznych schematów narracyjnych, czego następstwem jest rozumienie konstruowane na podstawie ogólniejszych struktur wiedzy. Narracyjna interpretacja rzeczywistości pozwala na uwzględnianie kontekstu i ułatwia wykorzystywanie doświadczenia jednostki w procesie rozumienia siebie i innych oraz faktów społecznych. Powstaje w ten sposób wiedza narracyjna związana z doświadczeniem jednostkowym, która posiada charakter subiektywny i podmiotowy[4]. Trzebiński uważa, że wszystko to, co „jednostka realnie widzi, słyszy, myśli i jak przeżywa kolejne sytuacje i zdarzenia, jest współkształtowane przez treść rozwijającej się narracji”[5]. Narracje pokazują rzeczywistość rozumianą przez opowiadającego dane doświadczenie i wyrażają pozycję autora wobec

[1] Próby zastosowania poszczególnych kategorii w odniesieniu do różnych problemów podejmowaliśmy już wcześniej. Efekty prowadzonych analiz prezentowaliśmy podczas konferencji z cyklu „Biografia i badanie biografii” organizowanych w Łodzi.

[2] Analizę strukturalną tekstów narracyjnych w odniesieniu do tekstów biblijnych polskiemu czytelnikowi prezentują: Roman Murawski i Zbigniew Marek. Jest to propozycja pracy z narracyjnymi tekstami biblijnymi, która ma prowadzić do odkrywania zbawczego orędzia poprzez refleksję nad elementami typowymi dla dzieła literackiego, takimi jak: miejsce, czas, aktorzy, wartości i oczekiwania. Jej praktyczne zastosowanie Zbigniew Marek poznał podczas warsztatów prowadzonych przez Gabriellę Miller. Zob. R. Murawski, *Katecheza w formie analizy tekstu*, [w:] *Katechizacja różnymi metodami*, red. M. Majewski, Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1994; *Kurs Biblijny*, z. 2, red. Z. Marek, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993; Z. Marek, *O korzystaniu z Pisma Świętego w głoszeniu zbawczego orędzia*, „Horyzonty Wiary” 1995, R. 6, nr 3, s. 53-55; Z. Marek, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998; J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

[3] J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata...*, dz. cyt., s. 19.

[4] M. Straś-Romanowska, *Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze*, [w:] *Narracja - teoria i praktyka,* red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 61.

[5] J. Trzebiński, art. cyt., s. 27.

przedmiotu, interpretując opisywane zjawiska w indywidualny sposób. Ujawniają sens i unikalny system znaczeń autora, co pozwala na refleksję. Oznacza to, że ludzkie myślenie, postrzeganie, wyobrażenia i wybory przebiegają według struktur narracyjnych. Opowieść staje się swoistym „medium" między przeżyciem czasowym a aktem narracji[1] oraz narzędziem rozumienia przez osoby siebie jako aktorów życia społecznego. Służą one do rozumienia zewnętrznych zdarzeń i roli, jaką w nich odgrywają[2].

Doświadczanie wydarzeń może dokonywać się z perspektywy uczestnika bądź obserwatora. Przekształcane jest w refleksyjne myślenie na temat tych wydarzeń poprzez zastanawianie się nad „całą historią", „próbą jej zrozumienia", „nadaniem jej głębszego sensu", „wyciąganiem wniosków". Zachodzi wówczas przejście z pozycji bezpośredniego uczestnika do pozycji obserwatora poszukującego sensu w otaczających go zdarzeniach[3]. Postrzeganie z pozycji uczestnika zwykle (choć nie zawsze) posiada charakter celowego działania. Należy mieć przy tym na uwadze i to, że za refleksją stoją systemy wiedzy. W dużej mierze są one uformowane pod wpływem oddziaływań społecznych i stanowią indywidualny zapis wiedzy kulturowej o danym zjawisku. Oznacza to, że treść refleksji nad historią różni się od treści historii bezpośrednio doświadczanej oraz że w umyśle aktywizowane są inne systemy wiedzy niż te, które kształtowały doświadczanie tego zdarzenia. Na treść refleksji ma też wpływ aktualny stan emocjonalny człowieka i cel jej podjęcia.

Analiza strukturalna narracji

W pracy nad tekstami biblijnymi analiza strukturalna tekstów narracyjnych uznawana jest za metodę, która umożliwia wyodrębnienie w tekście aktorów, miejsc, czasu, wartości i oczekiwań. Ma ona prowadzić do odkrywania zbawczego orędzia poprzez refleksję nad elementami typowymi dla dzieła literackiego, takimi jak: miejsce, czas, aktorzy, wartości i oczekiwania. Wszystkie te elementy ujawniały się bardzo wyraźnie podczas wielokrotnego odczytywania narracji, co skłoniło do zaaplikowania tego sposobu postępowania do tekstu o charakterze biografii.

[1] W ten sposób Denis Villepelet na Kongresie Europejskiej Ekipy Katechetycznej w maju 2010 roku interpretował pojęcie narracyjności u P. Ricouera.
[2] K. J. Gergen, M. M Gergen, *Narrative and the Self as Relationship,* [w:] *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 21, red. L. Berkowitz, Academic Press, London 1988, s. 17-56.
[3] J. Trzebiński, art. cyt., s. 27.

W konsekwencji dokonana została próba możliwie szerokiego określenia cech poszczególnych elementów, których wskazanie i interpretacja może służyć już nie w odkrywaniu zbawczego orędzia, lecz w rozumieniu każdego doświadczenia. Proponowany w analizie strukturalnej sposób postępowania przeprowadzony na materiale biograficznym pokazał, że analizę strukturalną tekstów narracyjnych należy uznać nie tyle za metodę, co bardziej za technikę badawczą. W takim rozumieniu została przedstawiona charakterystyka poszczególnych elementów wyodrębnianych w tekście.

Aktorzy, których wyróżniamy w toku prowadzonej analizy, to zarówno osoby, jak i rzeczy, przedmioty pełniące w narracji jakąś rolę. Wskazuje się nie tylko na ludzi, ale także inne podmioty, którym przypisuje się działanie. W tekstach biblijnych jest często mowa o Bogu i jego wysłańcach, ale też mocach nieosobowych takich jak: moce ciemności, moce demoniczne, wiatr, czy burza[1]. W odniesieniu do tekstów biograficznych pomocne może okazać się wskazanie osób fizycznych uczestniczących w wydarzeniu oraz innych, które mają wpływ na interpretację zdarzenia. Dobrze jest również rozróżnić osoby planu głównego i osoby mniej istotne dla przebiegu wydarzenia, a także osoby prawne, instytucje, urzędy, organizacje itd. oraz podmioty abstrakcyjne (z lub bez antropomorfizacji). Analiza strukturalna tekstów narracyjnych nie ogranicza się jednak do wymienienia poszczególnych aktorów. Szczególnie istotne jest zidentyfikowanie relacji między wskazanymi aktorami. W ich interpretacji wykorzystuje się zasady wypracowane przez personalizm, co umożliwia podkreślanie autonomicznej wartości osoby oraz zakłada wspieranie jej rozwoju na drodze nabywania umiejętności podporządkowania wartości ekonomicznych i technicznych wartościom osobowo-duchowym[2].

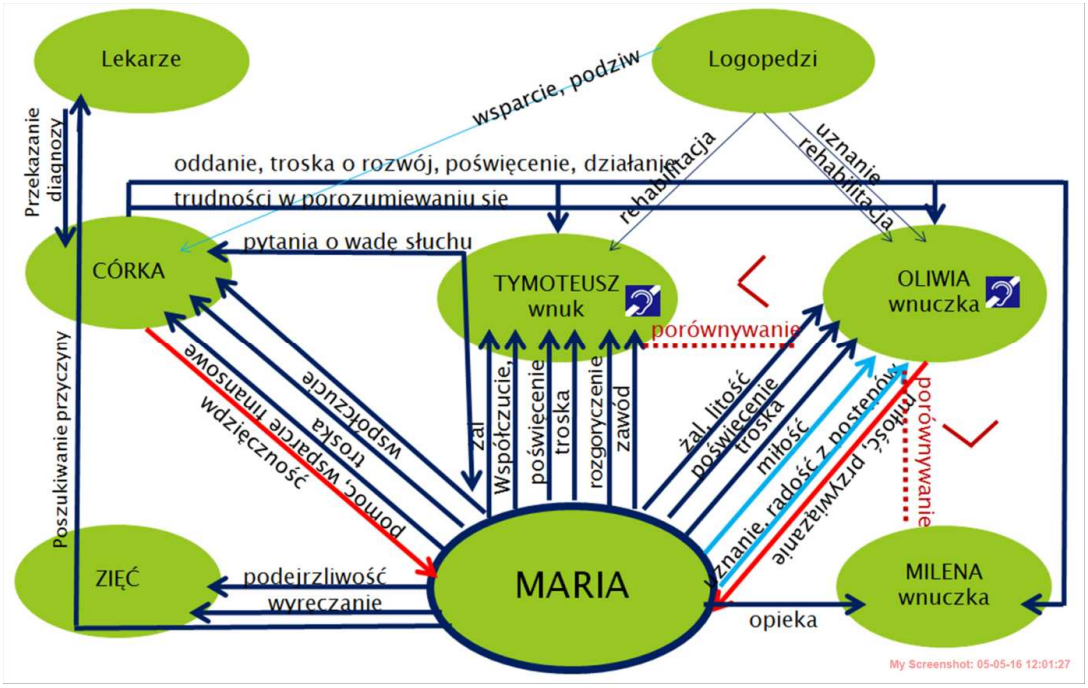
Personalizm wyraża otwarcie na egzystencję człowieka ujmowaną w wymiarze przestrzenno-czasowym, wyraźnie eksponując porzucenie statycznej koncepcji osoby poprzez poszukiwanie aktywnych uwarunkowań życia człowieka, zanurzonych w egzystencję[3]. Przyjęcie zasad personalizmu w procesie analizy relacji pomiędzy aktorami dotyczy zarówno tekstów biblijnych jak i innych narracji, ze względu na istnienie dwóch podstawowych jego typów: antropocentrycznego

[1] J. Kochel, Z. Marek, dz. cyt., s. 296-297.
[2] M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 237.
[3] Tamże, s. 232.

i teocentrycznego. Odróżnia je odmienne objaśnianie natury człowieka i jego ostatecznego celu. Personalizm antropocentryczny uznaje człowieka, a personalizm teocentryczny Boga za ostateczne centrum odniesień. Personalizm teocentryczny określa naturę człowieka mianem „bytu pochodnego", co oznacza, że człowiek całe swe istnienie zawdzięcza Bogu jako Bytowi nieskończonemu i pozostaje w istotnej od Niego zależności[1].

W odniesieniu do analizy strukturalnej rozróżnienie to jest szczególnie ważne, bo uświadamia istnienie różnego rodzaju tekstów narracyjnych oraz konieczność opowiedzenia się przez badacza za określoną koncepcją człowieka. Badacz, wyodrębniając z narracji aktorów i ustalając zachodzące pomiędzy nimi relacje, dokonuje charakterystyki zarówno jednych jak i drugich. Ważne jest wskazanie fragmentów narracji, które skłaniają badacza do ich interpretacji. W procesie tym szczególnie cenne może okazać się graficzne przedstawienie dostrzeżonych związków pomiędzy aktorami (zob. ryc. 1).

Rycina 1. Przykład graficznego przedstawienia wybranych elementów analizy strukturalnej[2]



[1] R. Niparko, *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna*, „Paedagogia Christiana" 2003 nr 2 (12), s. 19.

[2] Schemat został przygotowany przez Annę Piestrzyńską w procesie prowadzenia badań nad doświadczeniami dziadków niesłyszących wnuków. Autorką narracji jest Maria babcia dwojga niesłyszących wnuków.

Kolejną kategorią identyfikowaną w narracji przy pomocy analizy strukturalnej stanowi miejsce. Maria Mendel przyjmuje, że „miejsce to tam, gdzie toczy się nasze życie, to tam, gdzie jesteśmy, z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia. Jeżeli 'świat' rozumieć jako bliżej nieokreśloną, przeczuwaną jedynie, niedotkniętą przestrzeń, 'nasz świat' będzie miejscami pamiętającymi naszą obecność. Noszącymi jej ślady, znaczącymi to, co o nich myślimy, mówimy, snując życiowe narracje, żyjąc własne życia"[1]. Leszek Koczanowicz jest przekonany, że „wprowadzenie kategorii 'miejsce' w centrum dyskursu pedagogicznego zmienia znacząco cały ten dyskurs, otwiera go na nowe możliwości interpretacyjne i ujawnia związki, które w innym przypadku pozostałyby ukryte"[2]. Przy czym – jak zauważa Jarosław Jagieła – jest to kategoria „zaniedbana" w dyskursie pedagogicznym[3].

W określaniu miejsca z wykorzystaniem analizy strukturalnej tekstów narracyjnych przyjmuje się szerokie rozumienie tego pojęcia, co upoważnia do dokonywania identyfikacji geograficznej (np. kontynent, kraj, województwo, miasto, miejscowość, dzielnica, ulica itp.), czy instytucjonalnej (np. dom, szkoła, miejsce wykonywania pracy zawodowej, urząd itp.), albo emocjonalnej (np. podwórko, łąka, droga itp). Można wskazywać wszystko, gdzie autorzy narracji umiejscawiają swoje doświadczenia. Ważne jest, by odkryć ich znaczenie dla aktorów zdarzenia i dynamiki rozumienia doświadczenia. Ten sposób prowadzenia badań wymaga, by posługiwać się określeniami narratora, gdyż dla interpretacji wskazanych miejsc nie jest obojętne, czy autor wspominając dzieciństwo mówi o tym, że wychodziło się na dwór, na pole, czy na podwórko. Frank Ankersmit uznaje, że wszelkie doświadczenie (także doświadczenie historyczne) jest nieodwołalnie kontekstualne[4]. Ewa Kurantowicz zaś zauważa, że w badaniach nad uczeniem się dorosłych coraz częściej jest ono postrzegane jako proces o charakterze społecznym, kontekstowym, a nie tylko indywidualnym, psychologicznym[5].

---

[1] M. Mendel, *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 22.
[2] *Pedagogika miejsca*, dz. cyt., okładka.
[3] J. Jagieła, *Czas i przestrzeń transakcji szkolnych*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011, s. 50-51.
[4] F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Universitas, Kraków 2004, s. 213.
[5] E. Kurantowicz, *Badanie lokalnych kontekstów uczenia się. Wybrane (andragogiczne) uzasadnienia i spory*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2006 nr 2(34), s. 63-64.

Dlatego należy przyjąć, że miejsca wyodrębnione w procesie analizy strukturalnej ze względu na ich subiektywny i kontekstowy charakter posiadają wymiar proksemiczny. Pozwala to nie tylko dostrzegać wzajemne przestrzenne relacje między aktorami, ale także związki między osobami i otoczeniem materialnym z uwzględnieniem różnych kultur i innych kontekstów doświadczenia.

Kolejną kategorią umożliwiającą analizę narracji jest czas. Grecy używali dwóch słów odpowiadających nowożytnemu słowu czas – *chronos* i *kairos*, które posiadają nieco inne znaczenia. *Chronos* odnosi się do czasu, którego rozciągłość można zmierzyć i umieścić na osi czasu, podając jego długość. Jest trwającym okresem, w którym pojawia się możliwość zrobienia, pojawienia się czegoś, a także możliwość przedłużenia, gdy jest to konieczne. Stąd urządzenia do mierzenia czasu nazywa się „chronometrami". *Kairos* posiada nieco inny sens. Określenie to odnosi się również do pewnego okresu, ale akcent położony jest nie na mierze, lecz na tym, co się wydarza w „mierzonym" okresie. Tak rozumiany czas jest bardziej sposobnością do zdobycia, osiągnięcia, ukazania się czegoś niż rozciągłością. Jest czasem wydarzenia, to znaczy odpowiednią porą na coś[1]. Te dwa różniące się od siebie w języku greckim pojęcia czasu pozwalają lepiej zobaczyć to, co się w rzeczywistości odnosi do przeżywania i doświadczania czasu. Wskazywanie tej kategorii w analizie narracyjnej służy zrozumieniu sposobu działania w historii wymienionych aktorów. Dlatego w procesie analizy strukturalnej można mieć na uwadze czas: liczony obiektywnie, np. kalendarzowy (rok, miesiąc, dzień), czy zegarowy (np. pory dnia lub nocy); czas zakresowy określany subiektywnie (np. w latach, w okresie studiów, po zawarciu małżeństwa, po ukończeniu szkoły, w trakcie choroby); czas sytuacyjny (np. w trakcie wykonywanej pracy, będąc za granicą itd.). To rozróżnienie oparte jest na fenomenologicznych ujęciach czasu, w których czas subiektywny jest „doznawany", a obiektywny „postrzegany". Co więcej czas ludzkiego doświadczenia uznaje się za bardziej pierwotny od potocznego czasu świata i rozumiany jako czas źródłowy: czas życia, przeżyć, pamięci, oczekiwania, wyobraźni i świadomości[2].

Opowiadanie o codzienności zwykle zawiera informacje o wartościach, jakie autor przypisuje poszczególnym osobom, czy wydarzeniom oraz kierowanych

[1] W. Zatorski, *Kairos i Chronos w życiu lidera*, http://ps-po.pl//wp-content/uploads/2013/08/kairos_i_chronos_w_zyciu_lidera.pdf.
[2] A. Ziółkowska, *Czas, tożsamość i podmiotowość. Wokół wybranych ujęć fenomenologicznych i hermeneutycznych*, [w:] *Aporie czasu*, red. P. Orlik, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2011, s. 167-198.

względem nich oczekiwaniach. Rola wartości polega na przenikaniu, poruszaniu i kształtowaniu ludzkiej świadomości oraz wywoływaniu przeżyć i pobudzaniu do działania, a przyjęta hierarchia wartości wytycza cele, kierunki działania oraz scala ich wytwory[1]. Podstawę dokonywanych przez osobę identyfikacji stanowi poznanie, które ukazuje wartość w pozytywnym albo negatywnym świetle. Wynika z tego, że wartości wpływają na kształt nadawany zarówno życiu poszczególnych osób jak i większych społeczności. Dlatego w kolejnych etapach posługiwania się analizą strukturalną zmierza się do odtworzenia i uporządkowania występującego w opowiadaniu świata wartości, które są różne dla poszczególnych aktorów lub sytuacji.

Świat wartości odnosi się do norm, sądów i ocen moralnych[2], dlatego analiza strukturalna wymaga, aby ustalić i wskazać wartości odnoszące się do poszczególnych aktorów. W narracjach biograficznych zwykle wskazać można prezentowane przez aktorów wartości etyczne i moralne, ale także wartości pragmatyczne (przydatne – nieprzydatne); wartości utylitarne (bez wartości, tanie, drogie, bezcenne); wartości estetyczne (brzydkie – ładne); wartości emocjonalne i uczuciowe (straszne – obojętne – wzruszające); wartości egzystencjalne (bezsensowne – sensowne, pesymistyczne – optymistyczne) oraz wartości symboliczne. Stanowią one nie tylko kryterium oceny rozstrzygania o tym, czy coś jest wartościowe lub niewartościowe, ale stają się samym dobrem identyfikowanym z przedmiotem oceny[3].

Przy porządkowaniu świata wartości można posługiwać się wcześniej sporządzonym schematem relacji zachodzących między aktorami, co w interpretacji pozwala określić stosunek poszczególnych osób do dobra i zła, zajmowane pozycje, wyrażane przekonania, a także to, w jakiej relacji pozostają do zamierzeń narratora. Działania te odgrywają znaczącą rolę w podejmowanych próbach zrozumienia doświadczenia, gdyż zarówno narrator jak i badacz opowiadają się za konkretnymi wartościami czy wzorcami.

Identyfikacja aktorów, miejsca, czasu i wartości ułatwia ustalenie wzajemnych oczekiwań i życzeń poszczególnych aktorów opowiadania. Są one bliskie określaniu wartości, ale nie jednoznaczne. O ile wartości wyrażają

[1] L. Dyczewski, *Miejsce i funkcja wartości w kulturze*, „Keryks" 2008, nr 7, s. 58-61.
[2] Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 34-35.
[3] M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002, s. 72.

subiektywne odniesienie człowieka do otaczającej go rzeczywistości, ale w kontekście ustalonych, powszechnie uznanych zasad, to przy wydobywaniu z tekstu oczekiwań i życzeń zwracamy uwagę na odniesienia w wymiarze osobistym.

W rozumieniu analizy strukturalnej tekstów narracyjnych oczekiwania można odnieść do dwóch słownikowych znaczeń: „spodziewanie się czegoś od kogoś, spodziewanie się po kimś jakiegoś zachowania" oraz oczekiwania jako „nadzieja człowieka, który liczy na pewne powodzenie, opierając się na posiadanych przez siebie obiektywnych przesłankach"[1]. Przy czym należy zauważyć, że oczekiwania wskazywane w procesie analizy strukturalnej „obiektywizują" się przez sam fakt odnoszenia ich do innych osób. Mimo że pojęcie „życzenie" uznawane jest za bliskoznaczne w odniesieniu do pojęcia „oczekiwanie", to wyodrębnienie tej kategorii pozwala poszerzyć rozumienie interpretowanej rzeczywistości. Można je również rozpatrywać w dwóch znaczeniach: jako pragnienie, chęć posiadania czegoś oraz „pragnienie, aby coś się ziściło"[2]. Oznacza to, że analiza strukturalna pozwala wskazać oczekiwania aktorów względem sytuacji, względem siebie, innych osób, instytucji i organizacji, a także oczekiwań zracjonalizowanych, uzasadnionych wydarzeniem i sytuacją lub doświadczeniem życiowym oraz całej sfery życzeń i nadziei formułowanych i kierowanych do siebie oraz innych. Określenie oczekiwań i życzeń pozwala badaczowi odkrywać to, co narratorzy uznają za prawdopodobne, możliwe, godne uwagi, konieczne, przypadkowe, a także to, jakie posiadają cele, motywy czy intencje swego działania i wreszcie jakie pojawiają się rozczarowania, zaskoczenia, pytania.

Analogicznie jak w przypadku określania wartości, można oczekiwania i życzenia analizować wykorzystując graficzną ilustrację relacji pomiędzy innymi elementami. Wskazywanie poszczególnych kategorii za pomocą analizy strukturalnej służy przygotowaniu możliwie różnorodnej przestrzeni interpretacji z pozornie przeciwstawnych perspektyw: wewnętrznej i zewnętrznej, obiektywnej i subiektywnej, badanego i badacza. Przy czym to, co zewnętrzne i obiektywne jako podlegające interpretacji narratora i/lub badacza służy uzyskiwaniu wiedzy o charakterze podmiotowym i subiektywnym. Zastosowanie analizy strukturalnej

[1] *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 25, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2000, s. 210.
[2] *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 50, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2000, s. 322.

w badaniach zmierzających do odkrywania rozumienia doświadczeń wpisuje się w biograficzną refleksję nad uczeniem się dorosłych[1].

Zaproponowany sposób analizy narracji odwołuje się do rozumienia procesu wychowania „w ujęciu drogi edukacyjnej"[2]. Olga Czerniawska postrzega go jako „zjawisko przenikania wzajemnego, wpływów środowiska społecznego, które tworzy natura i kultura, a także środowisko niewidzialne jednostki, na które składa się jej bieg życia: czas historyczny, wydarzenia osobiste i globalne, przeżycia, wspomnienia, zapamiętane krajobrazy; przedmioty, zapachy, wartości, cała pamięć serca, to co ulotne, co było, cała przeszłość z symbolami i przedmiotami, których już nie ma, obyczaje"[3]. Tak dokonana analiza prowadzi do sformułowania implikacji pedagogicznych, w których badacz (opierając się na poczynionych wcześniej interpretacjach) wskaże to, co wyjątkowe w doświadczeniu jednostki. Im głębiej badacz odkryje struktury i poziomy współistnienia poszczególnych elementów, tym głębsze będzie rozumienie zjawiska, a w konsekwencji tym bardziej znacząca wiedza uzyskana na drodze interpretacji.

W implikacjach pedagogicznych badacz, korzystając z sieci związków między aktorami, miejscami, czasem, wartościami oraz oczekiwaniami i życzeniami odkrytymi w poprzednich etapach, dokonuje rekonstrukcji doświadczenia. Na podstawie dokonanej identyfikacji wzajemnych powiązań czynników kształtujących rzeczywistość próbuje zrozumieć skutki, jakie osoba uzyskuje w wyniku doświadczenia. Może również próbować określić, czy prowadzą one do korekty dotychczasowych postaw i zachowań, czy wprowadzają w życie osoby nową jakość. Pierwsze określane są mianem moderacji, a drugie mianem synergii[4].

Podsumowanie

Refleksja nad narracjami prowadzona za pomocą analizy strukturalnej umożliwia identyfikację skutków doświadczenia poprzez ich twórcze i rozumiejące odkrywanie. Wskazywanie i interpretacja aktorów, miejsca, czasu, wartości oraz oczekiwań i życzeń prowadzi do sformułowania implikacji pedagogicznych, które opisują zaobserwowany i odkryty przebieg spraw; uwidaczniają pewne prawdy,

[1] O. Czerniawska, *Przedmowa*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. O. Czerniawska, E. Dubas, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa - Radom 2002, s. 7.
[2] Tamże.
[3] Tamże.
[4] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości…*, dz. cyt., s. 139.

które zdaniem badanego i badacza można dostrzec podczas ludzkiego życia. Nie posiadają w żadnej mierze charakteru instrukcji, czy uogólniających wniosków, ani nie pokazują jak „sprawy powinny przebiegać". Pozwalają natomiast poznać różnorodność charakteryzującą obecność osoby w świecie oraz zrozumieć i docenić ludzi znajdujących się w jej otoczeniu. Dochodzenie do tak rozumianych implikacji pedagogicznych pozwala uznać analizę strukturalną za technikę umożliwiającą systematyczną refleksję nad „danymi" zgromadzonymi sposobami typowymi dla badań jakościowych.

Bibliografia

Advances in Experimental Social Psychology, t. 21, red. L. Berkowitz, Academic Press, London 1988.

Analiza transakcyjna w edukacji, red. J. Jagieła, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011.

Ankersmit F., *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Universitas, Kraków 2004.

Aporie czasu, red. P. Orlik, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2011.

Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar, red. O. Czerniawska, E. Dubas, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa - Radom 2002.

Dyczewski L., *Miejsce i funkcja wartości w kulturze*, „Keryks" 2008, nr 7.

Katechizacja różnymi metodami, red. M. Majewski, Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1994.

Kochel J., Marek Z., *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Kurantowicz E., *Badanie lokalnych kontekstów uczenia się. Wybrane (andragogiczne) uzasadnienia i spory*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2006 nr 2(34), s. 63-64.

Kurs Biblijny, z. 2, red. Z. Marek, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.

Marek Z., *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.

Marek Z., *O korzystaniu z Pisma Świętego w głoszeniu zbawczego orędzia*, „Horyzonty Wiary" 1995, R. 6, nr 3.

Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

Narracja jako sposób rozumienia świata, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Narracja - teoria i praktyka, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Niparko R., *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna*, „Paedagogia Christiana" 2003, nr 2 (12).

Nowak M., *Pedagogika personalistyczna,* [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Pedagogika miejsca, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.

Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny, t. 25, 50, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2000.

Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego,* Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

Zatorski W., *Kairos i Chronos w życiu lidera*, http://ps-po.pl//wp-content/uploads/2013/08/kairos_i_chronos_w_zyciu_lidera.pdf.

KOMUNIKATY

Z BADAŃ

Lucyna Kopciewicz
Uniwersytet Gdański

KULTURA *SELFIE*. BADANIA MOBILNE W ZGLOBALIZOWANEJ KULTURZE WSPÓŁCZESNEJ[1]

Dynamiczne zmiany społeczne, utożsamiane z obecną fazą globalizacji, zmusiły współczesnych badaczy społecznych do wypracowania nowych, konceptualnych - teoretycznych i metodologicznych - ram, które możliwie najlepiej obejmowałyby zjawiska społeczne i ich rekonfiguracje. W warunkach globalizacji – swobodnego przepływu kapitału, informacji, obrazów, przedmiotów, toksycznych odpadów i względnie kontrolowalnego, politycznie i kulturowo, przepływu ludzi - pojęcie mobilności wydaje się najtrafniej oddawać istotę tych globalnych przypływów i umożliwiającej te procesy infrastruktury. Cele niniejszego artykułu są dwojakie. Po pierwsze, chodzi o zmierzenie się z wyzwaniem nowych mobilności i paradygmatu mobilnego na pedagogicznym gruncie. A jest się z czym mierzyć, ze względu na mnogość ujęć teoretycznych. Ta część artykułu ma charakter rekonstrukcyjny. Po drugie, chodzi o wskazanie – na konkretnym przykładzie jednego, niewielkiego badania – trudności i pułapek napotykanych w zderzeniu z jednym ze zjawisk kultury mobilnej.

Z pojęciem mobilności związane jest jednak poważne ryzyko interpretacyjne. Koncept ten zaczyna funkcjonować na zasadzie pojęcia-worka, w którym zasadniczo można by zmieścić niemal każde badanie dotyczące społecznej zmiany. W tym znaczeniu o naukach społecznych można by powiedzieć, że od zawsze były związane z badaniem mobilności.

[1] Tekst powstał w ramach projektu NCN 2013/09/B/HS6/03091 zatytułowanego *M-rodzice i m-dzieci. Bezprzewodowa socjalizacja i uczenie się w kulturze cyfrowej.*

© Autor/Autorzy © Jakościowe Badania Pedagogiczne 2016 Tom I Numer 1.

John Urry od ponad dekady konsekwentnie propaguje paradygmat nowych mobilności [Urry 2009], badania mobilności [Urry 2000] i mobilne metody badawcze [Bucher, Urry 2009]. Nie idzie mi w tym miejscu o rozstrzygnięcie, czy globalizacja wraz z jej infrastrukturą mobilności (sieciami, kanałami i przepływami) działa w zupełnie innych rejestrach, ponad poziomem tego, co społeczne (nad tradycyjnymi strukturami, które – jak wciąż się uważa - posiadają zdolność reprodukcji, a więc potencjał wytwarzania społeczeństwa), czy globalizacja jedynie przenika to, co społeczne w nowy sposób, poprzez wielość powiązań maszyn, technologii, tekstów, przedmiotów, zmieniając owe „czyste struktury społeczne" w hybrydy, czyli złożone i względnie trwałe powiązania między ludźmi i rzeczami w przestrzeni i czasie [Urry 2009, s. 55].

Ze „zwrotem mobilnym" w badaniach społecznych wiąże się przeważnie prace Johna Urry'ego. Warto jednak wspomnieć o kilku innych, znaczących ujęciach teoretycznych, których istotą było przyjęcie założenia o narastaniu i różnicowaniu się mobilności i ich roli w kształtowaniu współczesnych społeczeństw. Od niemal dwudziestu lat w teorii społecznej można było zaobserwować zmianę metafor wykorzystywanych do opisywania społeczeństwa stworzonego z ludzi, rzeczy, relacji oraz instytucji „w ruchu". Pojęcia takie jak: płynność, przepływy, strumienie od dawana były obecne w języku nauk społecznych. Jednak mobilność jako wpływowa metafora, która opisuje szeroki zakres zjawisk z różnych dziedzin (życia codziennego, ekonomii, biologii, filozofii i nauk społecznych), jest stosunkowo młoda.

Teoretyzacje mobilności sprzed „zwrotu mobilnego"

W wielu teoriach społecznych poprzedzających pojawienie się paradygmatu nowych mobilności z powodzeniem zaistniały takie kategorie jak: płynność, ruch, przepływ choć niekoniecznie samo pojęcie mobilności, w znaczeniu przepływu rzeczy, danych, procesów deterytorializacji, konstruowania złożonych tożsamości. Odniosę się skrótowo do istotnych teorii, próbując odpowiedzieć na pytania: w jaki sposób konceptualizowana jest w nich mobilność oraz w jaki sposób infrastruktura mobilności kształtuje współczesne społeczeństwo.

Antropologiczne teorie globalizacji

Teorii omawianych w tej części artykułu nie można nazwać teoriami mobilności w pełnym tego słowa znaczeniu. Niemniej jednak znacząco przyczyniły się do popularyzacji paradygmatu mobilnego. Bardzo często pojawia się w nich metafora płynności, za pomocą której próbuje się opisać świat w ruchu, przejściu czy świat usieciowiony. Autorzy związani z tą perspektywą namawiają do odrzucenia strukturalistycznego podejścia do społecznych faktów jako zbiorów prawidłowości, norm i wzorów. Istotniejsza jest bowiem płynność jako pojęcie wskazujące na sposób odnoszenia się do nietrwale umiejscowionych rzeczy oraz idei swobodnego przemieszczania się [Bauman 2006, Giddens 2008] .

Prace Arjuna Appaduraia są zaliczane do jednych z najbardziej znaczących. Koncepcja Appaduraia jest skonstruowana wokół metafory przepływu. Autor zakłada, że globalny przepływ ludzi, obrazów, technologii, kapitału, narracji i ideologii kształtuje specyfikę współczesnego życia. W rezultacie ramy pojęć takich jak kultura, wspólnota i tożsamość ulegają komplikacji i są narażone na wiele niedających się pogodzić sprzeczności. Pojęcie mobilności (fizycznej i wirtualnej), centralne dla podejścia Appaduraia, jest rozumiane jako fundamentalne dla przekształceń właściwych dla współczesnych społeczeństw. Autor uznaje, że przepływy (ludzi, danych, informacji, substancji chemicznych) przecinają w różnych miejscach granice państwowe, zakłócając procesy dotyczące kreacji tożsamości kulturowych, narodowych lub lokalnych, które – jak dotąd - wydawały się względnie trwałe, stanowiąc rezerwuar wyobrażeń o odmienności (własnej i cudzej). Współczesne globalne migracje zaburzają ów proces na niespotykaną skalę, umożliwiając ludziom konstruowanie „wielokulturowego obywatelstwa", tożsamości fantazmatycznych (budowanych wokół odrzucenia aktualnej wersji siebie na rzecz wersji nowej, „z lepszego/innego świata"), ale też na odbudowanie tożsamościowych fantazji na temat czystości rasy, krwi, własności ziemi, będących podstawą nacjonalistycznych koncepcji odmienności kulturowej [Appadurai 2005].

Przemieszczający się „obcy" zamieszkujący czasowo lub na stałe świat, w którym żyjemy: turyści (choćby masowo odwiedzający takie miasta jak Barcelona czy Wenecja, których władze usiłują w racjonalny sposób ograniczyć ruch wakacyjny), imigranci, uchodźcy (choćby obecnie tłumnie przybywający do Europy), wygnańcy czy gastarbeiterzy stanowią – zdaniem autora – najważniejszą

cechę dystynktywną współczesności i zarazem największe wyzwanie dla polityki w skali krajowej, lokalnej i międzynarodowej. Rzecz jasna, istnieją też w miarę stabilne konteksty lokalne i ustabilizowane sieci społeczne. Autor wskazuje jedynie, że infrastruktura tych stabilności jest poważnie naruszana ze względu na niespotykaną mobilność ludzi w skali światowej, globalny kapitalizm i jego sprzeczności generujące zarówno wolność jak i konieczność realnych procesów przemieszczania się (ruch turystyczny, kryzys migracyjny), jak też fantazje, nadzieje, marzenia i lęki tych, którzy chcą lub będą musieli wyjechać.

Inna znacząca teoria została zaproponowana przez Ulfa Hannerza. Jego podejście do mobilności jest rezultatem analiz przemieszczeń ludzi i przepływów kultury. Procesy te autor określa mianem „globalnej ekumeny" lub „globalnego kulturowego wzoru" [Hannerz 2006]. Hannerz wyobraża sobie globalną ekumenę jako przestrzeń relacji i gwałtownie postępującej kreolizacji, dokonującej się między dawniej oddzielonymi i autonomicznymi kulturami, które obecnie są w dialogu i dyfuzji dzięki różnorodnym i nakładającym się przepływom. Autor uznaje, że przepływy kulturowe są następstwem przepływów geofizycznych, biegnących z centrów ku bardziej wrażliwym i słabszym obszarom peryferyjnym. Uznaje ponadto, że globalna ekumena wzmacnia procesy kreolizacji kultur peryferyjnych i utrwala pokrewieństwo między kulturami centralnymi i peryferyjnymi poprzez względną jednolitość infrastruktury, ujednolicone formy organizacyjne i technologie informacyjno-komunikacyjne [Hannerz 2006].

Choć obaj autorzy nie analizują samej mobilności, z wielką uwagą przyglądają się jej społecznym konsekwencjom. Mobilność ludzi jest dla nich zarazem najważniejszym procesem jak i teoretyczną konstrukcją. Ich prace w znaczący sposób przyczyniły się do konceptualizacji mobilności w perspektywie procesów łączenia mobilności ludzkiej z mobilnością wiedzy, kultury i idei. Appadurai i Hannerz pojmują mobilność przez pryzmat płynności życia społecznego i społecznych relacji. Podkreślając ich płynną naturę, zwrócili uwagę na sposoby ujawniania się mobilności. Skoncentrowali się zatem na jej najbardziej oczywistych wymiarach, traktując mobilność jako zjawisko istniejące i uznane. Nie zwrócili jednak dostatecznej uwagi na to, dlaczego dochodzi do przemieszczania się poszczególnych podmiotów i grup społecznych, w jakich warunkach i w jakim celu zachodzi ten proces, jaka jest jego dynamika, jakie są rytmy przemieszczeń. Nie zwrócili też uwagi na procesy, które są nierozerwalnie związane z mobilnością, czyli

procesy immobilności – spowalniania ruchu, blokowania swobodnego przepływu ludzi lub kultur oraz zjawiska osiedlania się.

Teoria aktora-sieci

Ciekawą perspektywą ujęcia problematyki mobilności jest teoria aktora-sieci Bruno Latoura. Latour odrzuca dychotomię struktura-działanie koncentrując się na poszukiwaniu całości, eksplorując to dzieje się pomiędzy strukturą i działaniem - powiązania i relacje. Latour nie odwołuje się do praktyk odrębnego analizowana aktorów z pominięciem sieci czy sieci w oderwaniu od aktorów. Obecnie ANT stała się teorią wyjaśniającą niemal wszystko. Mobilność okazuje się kluczowa, wyrażając się w ruchu, translacji i przemieszczeń wiedzy, ludzi i rzeczy. By zrozumieć, jak mobilność jest teoretyzowana w ANT, warto odwołać się do pracy autora *Splatając na nowo to, co społeczne* [2010]. Najważniejsze założenie tej pracy zawiera się w następującej formule: to co społeczne nie jest ukonstytuowaną całością wyposażoną w moc sprawczą, czyli powoływania do życia serii zewnętrznych zjawisk, ale efektem powiązań. Z kolei idea sieci jest podstawowym narzędziem umożliwiającym śledzenie śladów owych powiązań i translacji. Opisywanie procesów tworzenia się sieci, czyli komponowanie się tego co społeczne jest - zdaniem Latoura - podstawowym zadaniem nauk społecznych. Latour sprzeciwia się oddzielaniu poziomów analizy: lokalnego i globalnego. Zadaniem nauk społecznych jest opisywanie połączeń zachodzących na różnych poziomach i o zróżnicowanym zasięgu. Zawsze jednak ruch i przemieszczenia - jak twierdzi Latour - są pierwotne, a formy i miejsca - wtórne. Innymi słowy, to sama mobilność tworzy to co społeczne w każdym możliwym wymiarze i zasięgu [Latour 2010].

Podobnie, jak w przypadku antropologicznych teorii globalizacji mobilność jest tu postrzegana zarówno jako tworząca społeczeństwo jak i wytwór społeczeństwa. Kwestia zróżnicowanej zdolności do translacji, tworzenia połączeń i sieci o różnym zasięgu i żywotności nie zajmują w pracach Latoura zbyt wiele miejsca. Mobilność w jego pracach nie jest tożsama z ruchem. Teoria ta oferuje badaczom zestaw specyficznych narzędzi do analizowania funkcjonowania wiedzy i technologii, choć nie można oprzeć się wrażeniu, że wiele prac badawczych inspirowanych ANT jest bardzo statycznych w warstwie opisu.

Kosmopolityzm

Prace Urlicha Becka reprezentują kolejny, bardzo ważny typ teorii społecznej, w której mobilność pełni kluczową rolę. Trzeba jednak zaznaczyć, że jest to w mniejszej mierze przykład teorii mobilności, a w większej - teoretyzacja jej konsekwencji dla polityki i metodologii nauk społecznych. Beck, analizując rozmaite postaci ryzyka (np. katastrofy ekologiczne), podkreślał ich skalę przestrzenną: zjawiska te dotyczą zawsze zdecydowanie większych obszarów niż klasyczne postaci ryzyka. Współczesne formy ryzyka są w istocie mobilne i transnarodowe [Beck 2002]. W ostatnich pracach Becka poświęconych kosmopolityzmowi mobilność była opisywana jako prymarna przyczyna społecznych przekształceń. Pojęcie kosmopolityzmu odnosi się z kolei do wewnętrznych przekształceń wywodzących się w prostej linii ze wzrastającej liczby powiązań na świecie, co odróżnia kosmopolityzm od globalizacji. Globalizacja - zdaniem autora - odnosi się bowiem jedynie do zewnętrznych czynników zmian. Kosmopolityzm oznacza poczucie zaniku granic [Beck 2006, s. 82], co na nowo reorganizuje i kształtuje współczesne społeczeństwa, politykę (zmierzającą ku wersjom post-narodowym), społeczne relacje (stające się relacjami globalnymi) i tożsamości kulturowe (wyswobodzone z narodowych ram, ale zarządzane przez oba porządki jednocześnie). Przekształcenia te tworzą serie napięć: pomiędzy globalnym kapitałem finansowym a narodowymi siłami produkcji, wymogami transnarodowej polityki a narodowymi lub międzynarodowymi instytucjami politycznymi lub globalną polityką praw człowieka a narodowymi koncepcjami norm moralnych. Beck jest przekonany, że konsekwencje tych przekształceń dla nauk społecznych są radykalne: metodologie powstałe w konceptualnych ramach państw narodowych XIX i XX wieku muszą wyzwolić się z „metodologicznego nacjonalizmu" by osiągnąć stan „metodologicznego kosmopolityzmu" (*cosmopolitanism*), co z kolei zakłada konieczność fundamentalnego przedefiniowania teorii, aparatów koncepcyjnych, metod i danych [Beck 2006], a zatem rekonfiguracji ich naukowego opracowania i interpretacji. Formy mobilności rozpatrywane przez Becka w ramach kosmopolityzacji są wielorakie: zaczynając od mobilności informacji dzięki sieciom społecznościowym poprzez transmigracje, idee polityczne i ryzyka naturalne. Autor koncentruje się na

konsekwencjach tych mobilności dla tego, co lokalne, narodowe, translokalne lub transnarodowe i globalne, odpowiadając na pytanie o to, jak kultury kosmopolityczne rozwijają się w zróżnicowany sposób, w różnych miejscach naszego globu. Beck skoncentrował się raczej na konstytutywnej mocy mobilności, a mniej na jej mocy produktywnej. Podobnie jak Latour, zdecydowanie mniej miejsca poświęcił samej mobilności, choć niezwykle cenny okazał się pomysł przepracowania podejść badawczych nauk społecznych w związku z procesami mobilnymi.

Teoria asemblaży

Pojęcie asemblaży zostało spopularyzowane w naukach społecznych przez G. Deleuza i F. Guattariego. Odpowiada ono względnie dobrze na zapotrzebowanie badaczy globalnej mobilności, ponieważ odnosi się do różnych kombinacji dyskretnych przepływów nieograniczonego zakresu zjawisk, ludzi, znaków, chemikaliów, wiedzy i instytucji. W rozwinięciach teorii asemblaży autorzy zdają się wykraczać poza wyobrażenia płynności twierdząc, że muszą budować na tych świeżo skonstruowanych, niezbyt dobrze rozwiniętych obrazach przepływów i przemyśleć struktury, bariery i mechanizmy regulacyjne, dzięki którym zintensyfikuje się zasady ruchu. Nie chodzi tu o powtórne wpadnięcie w strukturalistyczne widzenie społeczeństwa, ale o identyfikację tego, jak stabilne struktury i granice ulegają rekonfiguracji oraz jak te nowe konfiguracje zaczynają funkcjonować jako szczególnego rodzaju asemblaż. Asemblaże mogą być zatem rozumiane jako nowe formy, których elementy tworzą nową znaczącą całość, ponieważ zostały „zmontowane" z uwzględnieniem innych niż dotychczasowe parametrów przynależności. Choć asemblaże podlegają przestrzenno-czasowym utrwaleniom, to są jednak niestabilne oraz napędzane przez ruch i zmianę. Ta perspektywa teoretyczna pozwala na pogodzenie heterogenicznych właściwości ery globalnej oraz długotrwałych i ustrukturyzowanych aspektów życia społecznego, do których badania przyzwyczaiły nas teorie społeczne [Da Landa 2006, s. 28].

Najciekawszą propozycją rozwinięcia teorii asemblaży jest praca autorstwa Collier i Ong zatytułowana *Global Assemblages* [2005]. Globalny asemblaż jest narzędziem wytwarzania wiedzy na temat globalnych form, które zastępują przestrzeń, kulturę i społecznie odseparowane kategorie, które dotychczas

dominowały w naukach społecznych [Collier, Ong 2005, s. 400]. Przy czym kluczowa dla tworzenia tych globalnych form jest sama mobilność, ponieważ to ona jest głównym mechanizmem napędzającym globalne relacje pośredniczące w formowaniu asemblaży. Przykładowo, w analizach mobilności związanej z praktykami transplantologicznymi badaczom udało się uchwycić konstelacje globalnych relacji odniesionych do przemieszczania się organów: relacje między siecią dawców i biorców organów, siecią handlarzy i nabywców oraz wszystkich podmiotów uczestniczących w tym samym czasie w zróżnicowanych ekonomicznych i etycznych kontekstach praktyk transplantologicznych oraz związanych ze zróżnicowanymi zakresami technicznych i politycznych regulacji.

W teorii asemblaży spotyka się zarówno mobilność jak i niemobilność. Zatem z jednej strony we wspomnianej pracy autorzy analizują asemblaże jako abstrakcyjność, mobilność i władzę globalnych form, ale z drugiej - jako terytorialne, umiejscowione formy globalne. Koncentracja na kombinacji wielorakich przepływów (norm, ludzi, przedmiotów) oraz zainteresowanie umiejscowieniem i zakorzenianiem się form globalnych w specyficznych miejscach powoduje, że teoria asemblaży przestaje funkcjonować jako nowa odmiana dualizmu: mobilność przeciw strukturze. Przeciwnie, jest zaproszeniem do przyjrzenia się całościom mobilnym z punktu widzenia praktyk tworzących ich temporalny porządek.

Paradygmat nowych mobilności

W omówionych dotychczas perspektywach teoretycznych mobilność pojawiała się jako fakt. Nie jest jednak dostatecznie teoretyzowana jako koncept, mimo wzrastającej liczby badań odnoszących się do „paradygmatu nowych mobilności". W opracowaniach tych badań zaczęła się wyłaniać interesująca perspektywa – mobilność przestała być utożsamiana wyłącznie z przemieszaniem się ludzi lub rzeczy i jako taka definitywnie opuściła domenę studiów nad migracjami i transportem. Wraz z gwałtowną intensyfikacją procesów przemieszczania się, zarówno w ich przejawach fizycznych (przemieszczanie się ludzi, towarów, materiałów), wyobrażonych (wiedzy, idei, obrazów), jak i wirtualnych (pieniędzy, informacji, wiadomości tekstowych), sama mobilność, jej

kulturowe, społeczne i polityczne znaczenia oraz implikacje zaczęły być istotne w perspektywie interdyscyplinarnych studiów nad globalizacją.

Cele badań nad nowymi mobilnościami są dwojakie. Po pierwsze wiążą się z przesłankami na temat natury nauk społecznych, które są zawsze otwarte i gotowe do rewizji swoich podstaw epistemologicznych: „zwrot mobilny" zaistniał i przekształcił nauki społeczne, kiedy odkryto problematyczność opozycjonowania badań nad transportem *versus* badań społecznych. Odsłonięcie i opisanie szkodliwości tej dychotomizacji spowodowało, że naukom społecznym została „przywrócona" problematyka podróży, natomiast badania nad transportem rozbudowywano o konteksty społeczno-kulturowe, łącząc różne formy transportu z komplikującymi się układami wzorów doświadczenia społecznego, będącymi następstwem postępu w zakresie środków komunikowania się na odległość. Po drugie, nowatorskość tego podejścia polegała nie tyle na odwołaniu się do epistemologicznego zwrotu, ile na odmiennym ontologicznym ujęciu mobilności. Zatem bazą paradygmatu nowych mobilności jest ruch i przemieszczanie się a nie stałość. Mobilność - jak przekonuje wielu autorów - objawia się we wszystkich kształtach i rozmiarach, a zatem wykracza daleko poza wąskie koncepcje ludzkich przemieszczeń w ich materialnych wymiarach, włączając przecinające się kulturowe, społeczne, cyfrowe, polityczne, ekonomiczne mobilności, rzucając światło na złożone powiązania między różnymi typami sieci i przestrzeniami. Tego typu mobilności obejmują między innymi praktyki takie jak: pranie brudnych pieniędzy, handel narkotykami, krążenie ścieków i odpadów, epidemie i fale zachorowań, miejska przestępczość, handel bronią, przemyt i handel ludźmi, migracje, cyfrowa kultura mobilna, terroryzm, aktywizm i wiele innych.

W naukach społecznych nowe podejście do badań mobilności znane jest od blisko piętnastu lat. Obecnie obejmuje ono problematykę przemieszczania się ludzi, przedmiotów, idei i informacji w ich złożonej, relacyjnej dynamice. Badania mobilne łączą teorie społeczne i teorie przestrzeni w nowy sposób. Chociaż mobilność jest historycznym faktem, którego nie sposób odnosić wyłącznie do współczesności, to wydaje się, że obecnie mamy do czynienia z nowymi, bardziej dynamicznymi i złożonymi formami mobilności oraz całą gamą nowych wyzwań w postaci wymuszonych czy nierównych mobilności, ograniczeń środowiskowych, zmian klimatu i przemian związanych z nieprzewidywalnymi postaciami ryzyka. W wielu częściach świata dokonuje się również ogromna zmiana w istniejących

społeczno-technologicznych systemach mobilności i komunikacji. Intensyfikacja mobilnej konektywności jako rezultat mobilnej rewolucji komunikacyjnej [Castells 2004], dynamicznego postępu technologicznego (pojawienie się inteligentnych przedmiotów, ubieralnych technologii i internetu rzeczy) przyczyniła się do powstania nowych zależności i związków w zakresie fizycznego przemieszczania się ludzi, rzeczy, informacji, obrazów, idei, ich przechowywania i wyszukiwania oraz bezprzewodowego komunikowania, połączonego z nowymi postaciami inwigilacji i nadzoru.

Badania nowych mobilności nakładają się częściowo na niektóre aspekty studiów nad globalizacją, badań komunikacji, migracji, badań nad turystyką czy społeczną geografią. Niemniej jednak do zasadniczych różnic należy zaliczyć zakres stawianych pytań badawczych i metodologiczną ramę. Często też w literaturze socjologicznej badania mobilne są mylnie kwalifikowane jako badania społecznej ruchliwości, czyli kategorialnego ruchu w społeczno-ekonomicznej przestrzeni klasowej. Odmiennie niż w bogatej tradycji socjologicznych badań nad ruchliwością społeczną, transdyscyplinarne badania mobilności obejmują analizy przestrzennych i czasowych wymiarów przemieszczania się ludzi, nie-ludzi i przedmiotów, obieg informacji, obrazów i kapitału oraz studia fizycznych środków transportu i nośników oraz infrastruktur, pojazdów, oprogramowania, umożliwiających przemieszczanie się i komunikację. Studia nad mobilnością w konsekwencji łączą typowe zainteresowania socjologii (nierówność, władza, hierarchia) z przestrzennym zorientowaniem geografii (terytorium, granice, skale) i kulturowym podejściem antropologii i studiów nad mediami (dyskursy, reprezentacje, wzory).

„Zwrot mobilny" bywa też niekiedy utożsamiany z czasem, w którym w naukach społecznych zaczęły się pojawiać metafory płynności. Paradygmat nowych mobilności nie odnosi się jednak do prostego uznania nowych postaci przepływów we współczesnym świecie. Badania z tego obszaru cechują się zaangażowaniem i krytycznie naświetlają, co jest stawką wielu nowych mobilności, włączając w to problematykę globalizacji, kosmopolityzmu, postkolonializmu oraz wyłaniających się nowych postaci miejskiego aktywizmu. „Zwrot mobilny" był też poprzedzony ogromną falą popularności koncepcji nomadyzmu w naukach społecznych, studiami nad nauką i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, perspektywą nowego materializmu i studiami nad temporalnością. Nomadyzm był

jedną z pierwszych prób przemyślenia mobilności i podróży w czasach ponowoczesnych (Bauman, Deleuze i Guattari). Miał być też synonimem nowego stylu życia w społeczeństwach zdeterytorializowanych, w których ważniejszymi kwestiami są punkty ujścia, a mniejszymi - sieci i węzły.

„Zwrot mobilny" rzuca nowe światło na teorię społeczną, nadaje jej świeżości. Pozwala na analizowanie świata społecznego jako szerszego pola ekonomicznych, społecznych i politycznych praktyk, infrastruktur i ideologii, które umożliwiają i podtrzymują różnorodne formy przemieszczeń osób, przedmiotów, obrazów, idei i informacji. „Mobilny zwrot" jest częścią krytyki nowoczesnego humanizmu, który wyniósł na piedestał rozum i ludzki podmiot zdolny do działania w pewnej mierze niezależnie od świata materialnego. Istotą „zwrotu mobilnego" jest zatem mocne założenie o tym, że sprawczość ludzka jest ściśle związana ze sprawczością rzeczy: narzędzi, przedmiotów, budynków, maszyn, technologii. Zatem - nawiązując do tytułu pracy Latoura - nigdy nie byliśmy ludźmi takimi, jakich portretowała socjologia czy filozofia. Od zawsze byliśmy skazanymi na współdziałanie w relacjach z aktorami nie-ludzkimi, przedmiotami, zwierzętami itp. Zatem wszystko: od butów i rowerów, smartfonów i tabletów, paszportów i satelitów, do oprogramowania i sensorów, jest częścią społeczno-technicznych asemblaży lub ludzko-materialnych hybryd, które wspierają specyficzne porządki mobilności [Croswell 2006]. Z kolei Urry twierdzi, że złożony charakter systemów mobilności jest pochodną systemu ograniczeń i stabilizacji, które sprzyjają pewnym formom mobilności blokując inne. Z punktu widzenia analiz nowych, wyłaniających się porządków mobilności istotne okazują się: mury, granice, punkty kontrolne, hot spoty czy grodzone strefy, dzięki którym przepływ ulega zwolnieniu, ale dzięki którym staje się widoczny i wyrazisty [Urry 2000].

„Metody mobilne"?

Próbom zdefiniowania paradygmatu nowych mobilności towarzyszyła również tendencja do określenia repertuaru metod badawczych, które zdolne byłyby objąć spektrum różnorodnych praktyk związanych ze współczesnymi formami mobilności, o zróżnicowanym natężeniu i skali; metod, które byłyby pomocne w teoretyzacji zjawisk dotyczących domen takich jak: transport publiczny, turystyka, migracje i uchodźctwo, studia graniczne, mobilna komunikacja

i wspierające ją oprogramowania lub mobilności poszczególnych grup ludzi i kategorii społecznych (dzieci lub osób starszych, młodych kobiet i mężczyzn) czy mobilności ciał, sposobów ich regulacji, zarządzania i kontroli. Istotne jest również badanie problematyki granic i miejsc, w których ruch jest spowalniany, zatrzymywany czy blokowany. Badania mobilne obejmują także kwestie sprawiedliwości społecznej, etyki i praw człowieka, między innymi w zakresie wyboru miejsca zamieszkania, prawa do zamieszkiwania, zadomowienia czy zpieczeństwa socjalnego. Uwzględnienie tej problematyki jest szczególnie istotne w przypadku badań mobilności wymuszonej, spowodowanej wojnami, niepokojami społecznymi, kryzysami ekonomicznymi czy katastrofami naturalnymi [Jensen 2010].

Wraz z umacnianiem się paradygmatu nowych mobilności pojawiły się postulaty, by w konkretnych projektach badawczych uwzględniać nie tylko istniejący korpus metod badawczych, ale próbować tworzyć nowe „metody mobilne", dzięki którym stałoby się możliwe skuteczne uchwycenie mobilności „w działaniu", nie zaś przez pryzmat jej skutków czy odległych następstw. Pojawiły się postulaty mówiące o konieczności odwołania się do innowacyjnych podejść badawczych, dzięki którym udałoby się zarejestrować i trafnie zmierzyć przemieszczenia, które oddawałyby zmieniającą się naturę czasu, przestrzeni i ruchu. Sformułowano też potrzebę stworzenia nowych metodologii, które byłyby zdolne do uchwycenia bardziej efemerycznych, wpisanych w ciała i afektywnych wymiarów mobilności, zazwyczaj trudnych do zbadania przy użyciu metod tradycyjnych. „Metody mobilne" miałyby służyć opisowi i analizie tych złożonych, dynamicznych procesów. Do najczęściej wykorzystywanych należy zaliczyć: cyberetnografię, rejestrację ruchu i przemieszania się rzeczy [Hine 2007], uczestnictwo obserwujące (spektrum metod rejestrujących bycie w drodze czy mobilne współbycie), mobilną wideoetnografię i wiele podejść badawczych wywodzących się z fenomenologii, jak też szeroką gamę badań wizualnych [Rose 2007], badań w działaniu, badań przestrzeni miejskiej, odwołujących się do interwencji artystycznych czy też badań symulacyjnych, opierających się na tworzeniu scenariuszy rozwoju [de Souza, Gordon 2011].

Sheller i Urry definiują „metody mobilne" jako „metody w ruchu", dzięki którym staje się możliwy wiarygodny opis przemieszczeń. Do „metod mobilnych" zaliczają: analizy interakcyjne i konwersacyjne, mobilną wideoetnografię, śledzenie/

rejestrowanie ruchu przedmiotów i współuczestnictwo w procesie przemieszczania się (z odwołaniem do wywiadów indywidualnych lub grupowych), prowadzenie tekstowych, ikonicznych/obrazowych lub cyfrowych dzienników dokumentujących przemieszczanie się w czasie i przestrzeni, metody badań cyfrowych i symulacje komputerowe [Sheller, Urry 2003]. W procesach badań mobilności warto również zwrócić uwagę na multimedialne podejścia do analiz i obrazowania relacji miejsce/ rzecz – afekty – wspomnienia. Wielość tych innowacyjnych ujęć badawczych pozwoli na opis zróżnicowanych typów przemieszczeń, ruchu i zmian, które konstytuują społeczną rzeczywistość ery globalnej.

Przyszłe kierunki rozwoju badań mobilnych

Aktualne prace związane rozwojem mobilnych technologii i nowatorskich technik wizualizacji danych umożliwiają projektowanie transdyscyplinarnych badań łączących w sobie zarówno fizyczne, społeczne i afektywne aspekty mobilności. Zachęta do podejmowania metodologicznych innowacji jest wyrażana przez badaczy podejmujących interdyscyplinarny dialog, dzięki któremu staje się możliwe określenie nowych związków łączących socjologię, geografię, antropologię, architekturę, planowanie przestrzenne, nauki o mediach i komunikacji. Ten interdyscyplinarny namysł niewątpliwie sprzyja badaniu świata w trakcie jego stawania się, w różnych skalach, uwarunkowaniach i doświadczeniach. Ważną przestrzenią nowych badań mobilnych jest z pewnością internet rzeczy, technologie ubieralne i związane z nimi koncepcje mieszanych czy hybrydowych przestrzeni i usieciowionych miejsc [Sheller, Urry 2006].

Empiryczne badania mobilne nie powinny się ograniczać do wybranego aspektu mobilności i związanych z nią infrastruktur. Badacze mobilności wskazują na potrzebę ukazania wielości związków łączących krótkotrwałość i migotliwość zdarzeń społecznych z wielością i zmiennością ich znaczeniowych kształtów i kontekstów. Istniejący korpus metod badawczych już w przeszłości okazywał się bezradny wobec zjawisk pojawiających się w trybie nie-przyczynowym, w postaci zdarzeń chaotycznych, nieprzewidywalnych i niekontrolowanych, związanych z ciałem czy emocjami. Zwolennicy „zwrotu mobilnego" odwoływali się do szerokiego spektrum etnometod, które - ich zdaniem - pozwalały na dokładniejsze obserwowanie przemieszczeń ludzi, przedmiotów, informacji i idei. Umożliwiały

zarówno obserwowanie zjawisk z ukrycia, jak i w relacjach twarzą w twarz, bycie na miejscu, podczas zdarzenia [Hine 2007].

Faza otwarcia badań mobilnych na etnometody przyczyniła się do utrwalenia kilku sposobów uczestnictwa obserwującego – „czujnego oka", towarzyszącego przemieszczającym się ludziom, przedmiotom, informacjom i ideom. Pierwszym z takich sposobów jest „podążanie za" wydarzeniem z jednoczesnym gromadzeniem danych narracyjnych podczas procesów przemieszczania się. W tym kontekście szczególnie użyteczna okazuje się mobilna etnografia, otwierając badania na drobiazgową rejestrację wielu praktyk w skali mikro, z bliska, wielu form materialności, tworzenia dystynkcji, relacji, miejsc i sposobów zadomawiania się. Obecnie badania tego typu realizowane są najczęściej z wykorzystaniem mobilnej wideoetnografii o charakterze antycypacyjno-responsywnym, gdzie uczestnicy zdarzenia a jednocześnie badacze starają się przewidywać (wyprzedzić) przebieg wydarzeń i uchwycić jego najważniejsze parametry. Kamera (najczęściej w smartfonie) jest aktywnym, czujnym okiem szybko reagującym (odpowiadającym) na przebieg zdarzeń. Druga z odmian mobilnej wideoetnografii ma charakter analityczno-uczestniczący. Kamera w telefonie jest narzędziem badania i analizy zjawiska z wnętrza, z perspektywy ruchu i przemieszczenia się. W podejściu tym mniej istotny jest kierunek rozwoju wydarzeń, którego badacz nie musi antycypować. Ważniejszy jest sam ich przebieg, koncentracja na detalach [Sheller 2011].

Jak już podkreślałam, badania mobilne coraz częściej odwołują się do innowacji metodologicznych, będących następstwem współpracy z badaczami współczesnych technologii informacyjnych. Do kanonu metod mobilnych wywodzących się z tego okresu należą dzienniki mobilne: tekstowe, obrazkowe, cyfrowe lub „mieszane" rejestracje przestrzenno-czasowych przemieszczeń, miejsc, sposobów i metod przemieszczania się, towarzyszących im emocji rejestrowanych w czasie rzeczywistym. Zdecydowanie większym wyzwaniem jest analiza danych dźwiękowych: głosowych, odgłosów podróży, ciszy (*field recording* jako forma słuchania przez nagrywanie). Do tego typu zapisu danych mobilnych bez danych wizualnych odwołują się również badacze kierujący się troską o zachowanie anonimowości osób badanych, miejsc ich pobytu itp. Analiza danych dostarcza jedynie mapy dźwiękowo-głosowej zjawisk, blokując możliwość ich zobaczenia [Charzyńska 2013].

Do innej grupy metod należą te, które są pochodną współczesnych sposobów mobilnych wirtualności, na przykład komunikacja za pomocą smsów, mmsów, strony internetowe, blogi, grupy dyskusyjne. W tej optyce mieszczą się niezwykle interesujące badania relacji pomiędzy podróżowaniem fizycznym, śledzeniem blogów podróżniczych, podróżowaniem wyobrażonym i wirtualnym, wykorzystującym koncepcję poszerzonej rzeczywistości. Innowacje metodologiczne odwołują się również do praktyk śledzenia przemieszczeń przedmiotów, w celu nakreślenia ich kulturowo-społecznej biografii. Przedmioty bardzo często poruszają się razem z ludźmi, a także są materialnym warunkiem możliwości mobilności ludzi. Badanie tych ludzko-przedmiotowych kolektywów ułatwiają znacząco nowe wynalazki, takie jak: technologie wrażliwe na kontekst, technologie pozycjonowania czy technologie ubieralne. Dostarczają one nie tylko wielu danych o użytkownikach, ale również o samej relacji „człowiek – przedmiot".

Innym ciekawym aspektem badań jest uwzględnienie społecznych parametrów życia przedmiotów (na przykład procesy tracenia na wartości, głównie emocjonalnej, pamiątek z podróży lub przeciwnie – zyskiwania wartości w dłuższym okresie czasu). Ten wątek badań mobilności pozwala na przywrócenie rzeczom należnego im miejsca jako aktorom społecznym, na towarzyszenie im i przyglądanie się, jak ludzie i rzeczy konstytuują świat społeczny i fizyczny w procesach przemieszczeń.

Próba mierzenia się z mobilnością. Jak badać kulturę *selfie*?

W literaturze przedmiotu dotyczącej współczesnych technologii cyfrowych szczególna uwaga skierowana jest na nastolatków, których uważa się za grupę w najwyższym stopniu i najchętniej wykorzystującą owe technologie w codziennym życiu. Obraz (kulturowy wzór) nastolatka ze smartfonem urósł, w społeczeństwach Zachodu oraz w Polsce, do rangi paradygmatu, w którym wyrażać się ma patologizujące działanie kultury konsumpcyjno-cyfrowej w stosunku do jej młodych odbiorców i odbiorczyń. W niniejszej części artykułu postaram się pokazać, z jakimi trudnościami przychodzi się zmierzyć w badaniach fenomenów mobilnej kultury.

W obrazie „mobilnych nastolatków" obecne są dwa dyskursy na temat młodzieży; dyskursy o dość długiej tradycji, mocno wpisane w teorię społeczną.

Jeden z tych dyskursów, wywodzący się wprost z tradycji szkoły chicagowskiej (badającej, między innymi, zagadnienia przestępczości), odwołuje się do wzoru młodzieży sprawiającej problemy (*troublemaker*), groźnej, wywrotowej, niesubordynowanej i stanowiącej zagrożenie dla porządku społecznego. Młodzież jest tu definiowana jako „słabe ogniwo", szczególnie podatne na destrukcyjne pierwiastki kulturowe i ogniwo wprowadzające tę destrukcję do zdrowej społecznej tkanki. Drugi z dyskursów jest wyraźniej związany z warunkami globalizującego się społeczeństwa konsumpcyjnego i wzorem globalnego nastolatka – konsumenta, do którego kierowana jest bogata oferta dóbr i usług. Globalny nastolatek staje się pełnoprawnym uczestnikiem rynku, oferującego zestawy tożsamości skonstruowanych z odwołaniem do kodów kulturowych związanych z modą, muzyką, makrami, sportem, seksem, używkami, grami i elektronicznymi „gadżetami" [Melosik 2002]. Rzecz jasna i w tym przypadku jest portretowany jako ofiara społeczeństwa konsumpcji, nad którymi nie panuje i którym nie jest w stanie skutecznie się oprzeć.

Nie zamierzam odnosić się do problemu trafności owych kulturowych diagnoz. Moim celem jest rekonstrukcja jednego z bardzo istotnych zjawisk związanych z nowymi technologiami cyfrowymi i nastolatkami, które doczekało się nazwy sugerującej pokoleniowy charakter zjawiska – kulturą *selfie* (pokoleniem *selfie*) [Wagner 2015]. Słabością teorii pokoleniowych jest, rzecz jasna, wysoki stopień generalizacji oraz ignorowanie różnic dotyczących sfery kulturowych praktyk i przestrzeni doświadczeń młodzieży. Teoria ta w przypadku badań mobilnych niesie też bardzo poważne ryzyko interpretacyjne. Co bowiem jest celem takiego badania? Skatalogowanie zestawu kulturowych praktyk badanej grupy młodzieży? Ustalenie „nowej prawdy" o cyfrowej partycypacji nastolatków? Uchwycenie i statyczne przedstawienie zmienności i migotliwości świata współczesnych nastolatków? A może chodzi o badanie rozumiane jako seria przypadkowych fotografii, na które próbuje się nałożyć jakąś własną siatkę znaczeń? Nastolatki, smartfony i mobilny internet to jeden z najważniejszych asemblaży i jedna z najciekawszych społecznych sieci, wartych badawczego zainteresowania.

Kultura *selfie* wyrasta na gruncie praktyk związanych z rozwojem technologii mobilnych (pojawienie się smartfona), mobilnego internetu oraz serwisów społecznościowych. Smartfon z funkcją odwracanej kamery umożliwił skierowanie

obiektywu na samego siebie/samą siebie i wykonanie cyfrowego autoportretu. Z uwagi na tę funkcję smartfon bywa niekiedy nazywany *self-phonem*, potężnym narzędziem zarządzania własnym wizerunkiem w mediach społecznościowych i za ich pośrednictwem. Analizy kultury *selfie* najczęściej wiążą ów fenomen z narcystycznymi potencjałami kultury popularnej, prymatem widoczności, kultem cielesności i młodości oraz seksualizacją. Narcystyczne aspekty *selfie* niemal natychmiastowo wiążą się – w opinii badaczy – z praktykami feminizacji. Robienie *selfie* jest postrzegane jako aktywność kobieca lub symbolicznie feminizująca, a więc odzierająca z męskości. Taka definicja związana jest z dogmatycznym podziałem w obrębie polityki widzenia, zgodnie z którą mężczyzna jest podmiotem, który patrzy, a kobieta – obiektem jego widzenia. Kolejnym aspektem znaczeniowym nadawanym *selfie* przez badaczy, aspektem związanym z narcyzmem i feminizacją, jest dewaloryzacja i seksualizacja [Boyd 2014]. Kultura *selfie* jest utożsamiana z tanią, prymitywną, bezwartościową ekspozycją siebie, z pochwałą narcyzmu i mierności (kategorie te zawarte są w tytule pracy *Selfie society: narcissism and the celebration of mediocrity* [Wagner 2015]. Kategorie narcyzmu, taniości i miernoty bywają też wiązane z niedojrzałością i w tym znaczeniu okazują się użyteczne w zabiegach dyskredytowania ludzi ze względu na pochodzenie etniczne. *Selfie* okazuje się tu niedojrzałą, egocentryczną skłonnością, właściwą dziecięcej umysłowości.

Kultura *selfie*, jako jeden z najważniejszych aspektów uspołecznienia, pielęgnuje we współczesnych nastolatkach narcystyczną potrzebę bycia w centrum, zaznaczenia swojej obecności, bycia widzianym/widzianą przez innych na pierwszym planie, wzbudzania podziwu. Kultywowanie narcyzmu i atmosfera podziwu nie sprzyja – zdaniem Wagnera – nabyciu umiejętności radzenia sobie przez młodzież z wyzwaniami właściwymi dorosłości. Wagner obnaża także inne psychospołeczne mechanizmy uaktywniające się w „polityce *selfie*", takie jak przymus wystawiania się na pokaz w mediach społecznościowych, uzależnienie samooceny od uzyskiwanej aprobaty („lajków"), przekraczanie granic obyczajowych i zdobywanie popularności poprzez ekscesy, zanikanie granicy wstydu (wszystko na pokaz) oraz umacnianie przekonania o braku trwałości i ciągłości (ja jako seria *selfie*). Ponadto Wagner zwraca uwagę na swoiste umacnianie się roli śledzących *selfie*, dokonujących bardzo brutalnych ocen publikowanych zdjęć. Dla autora jest to silna przesłanka wskazująca na istnienie nowego typu społeczeństwa - *bullying*

society, intensywnie wykorzystującego przemoc, poniżanie, dręczenie oraz wypracowującego coraz bogatszy repertuar językowych środków zadawania cierpienia. Kultura *selfie* to świat, w którym zanika współczucie czy pobłażliwość w stosunku do innych, natomiast wzrasta tendencja do bezlitosnego traktowania słabszych, odmiennych i niewpisujących się w aktualne kulturowe wzorce atrakcyjności [Wagner 2015].

W empirycznej części projektu odnoszącego się do kultury *selfie* zaprojektowane zostało badanie, w którym uczestniczyło 50 osób w wieku od 11 do 14 lat (25 dziewcząt i 25 chłopców) z jednej z trójmiejskich szkół. Wszystkie osoby badane dysponowały smartfonami i wykonywały *selfie*, aczkolwiek częstotliwość wykonywania zdjęć należy uznać za umiarkowaną. Mamy raczej do czynienia ze zjawiskiem okazjonalnego wykonywania *selfie* niż permanentnym, codziennym procesem portretowania siebie.

Najistotniejsze ilościowe aspekty kultury *selfie* przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Liczba *selfie* w albumach smartfonów badanych nastolatków

Rodzaj *selfie*	Dziewczęta (łącznie)	Chłopcy (łącznie)
Selfie w albumach smartfonów (n)	n=1638	n=1551
W tym: *Selfie* opublikowane w serwisach społecznościowych	482	233
Selfie indywidualne	399	205
Selfie grupowe	609	839
Selfie rodzinne	391	309
Selfie ze zwierzęciem	239	198

Źródło: badania własne

Na badania zaprojektowane w części poświęconej nastolatkom złożyły się:

a) analiza zawartości albumu fotografii w smartfonach (osoba badana samodzielnie decydowała o tym, jakie zdjęcia zostały pokazane badaczom);
b) analiza indywidualnych znaczeń nadawanych przez badanych i badane praktykom wykonywania *selfie* (analiza istotności praktyki, jej indywidualnego znaczenia, analiza kultury *selfie* w wymiarze indywidualnym, w oparciu o krótkie swobodne wywiady z badanymi

osobami podczas oglądania *selfie*);

c) analiza wspólnotowych wymiarów kultury *selfie* (krótkie swobodne wywiady fokusowe dotyczące zdjęć portretowych, podczas których przyjęte zostało ograniczenie etyczne, gdyż nie pokazywano *selfie* z uwagi na ryzyko ewentualnych negatywnych ocen rówieśników, z którymi mogliby się spotkać ich autorzy i autorki).

Trzyczęściowa procedura badawcza pozwoliła na jednoczesne prześledzenie ilościowych aspektów zjawiska, jego wymiarów wspólnotowych oraz indywidualnych. Pozwoliła na wgląd w perspektywę osób badanych, z zachowaniem oryginalnych kategoryzacji, sposobów widzenia i ocen dokonywanych przez badanych i badane w stosunku do własnych działań.

Wydaje się, że w przeciwieństwie do teoretyzacji obecnych w literaturze przedmiotu, *selfie* pełni wiele różnorodnych funkcji i odpowiada na ich zróżnicowane potrzeby. Dość silnie zaznaczającą się tendencją w wypowiedziach badanych osób była kwestia publikacji *selfie*. Problem ten związany jest z faktem korzystania badanych z serwisów społecznościowych (im młodsza osoba badana, tym mniejszy stopień społecznościowej partycypacji on-line). Pocztę elektroniczną posiadały wszystkie osoby badane. Konto na Facebooku miało 15 dziewcząt i 12 chłopców, na Instagramie – 5 dziewcząt. Co ciekawe, badane osoby nie korzystały ze Snapchata, w dalszym ciągu utożsamiając konto na Facebooku z rytuałem przejścia z dzieciństwa do pełni młodzieńczej niezależności. Niemniej jednak wszystkie badane osoby robiły *selfie*, choć większość z nich nie była i nie będzie opublikowana. Zdjęcia te były zapisane w albumie telefonu i wyświetlane (pokazywane) bezpośrednio z aparatu. Badanym nastolatkom nawet nie przychodzi na myśl, aby je przechowywać w postaci wydrukowanej na papierze. Oto wypowiedzi badanych:

Pokazujemy zdjęcia, porównujemy, śmiejemy się z nich, czasem jest w nich dużo fajnych rzeczy. (d, 13)[1]

- A czy myślałeś o tym, żeby wydrukować te zdjęcia? - Po co? Teraz się tak nie robi! (ch, 9)

[1] Sposób kodowania materiału badawczego: d - dziewczyna; ch - chłopiec oraz numer wywiadu

W znakomitej większości przypadków *selfie* funkcjonuje właśnie w obiegu off-line, jako wspólnotowa praktyka i dzielenie się zdjęciami wyświetlanymi na ekranach telefonów. Rolą „*selfie off-line*" jest wywołanie śmiechu, wystawienie własnego wizerunku na wyśmianie, być może w celu nabycia do niego dystansu. Może nawet jest to etap swoistego przygotowania na oceny (w tym negatywne), kiedy *selfie* zostaną (kiedyś) opublikowane. Wydaje się, że osoby badane mają świadomość istotności „polityki wizerunkowej" i zdają sobie sprawę z dużego ryzyka związanego z dzieleniem się *selfie* w trybie on-line.

Najczęściej *selfie* ukazują nastolatki w dobrych humorach, zadowolonych z siebie, podczas zabawy, wspólnych wygłupów, robiących śmieszne miny itp. *Selfie* zdaje się być interesującym dokumentem ich beztroski i swobodnego „zabawowego" życia. Może też być interpretowane jako dokument utrwalający momenty, w których czują się szczęśliwi.

Co ciekawe, zdecydowana większość analizowanych *selfie* to zdjęcia koleżeńskie, rodzinne lub z udziałem domowych zwierząt. Ich analiza nie potwierdza „hipotezy narcystycznej", a raczej przywodzi na myśl chęć udokumentowania społecznej więzi lub emocjonalnej relacji łączącej fotografowane osoby. Bardzo wiele zdjęć jest bowiem skomponowanych w bliskim planie jako „głowa przy głowie" (dotyczy to zarówno *selfie* z udziałem samych chłopców, samych dziewcząt i grup płciowo mieszanych). Badani i badane, odnosząc się do pytań o znaczenie wykonywanych *selfie*, dokonują podziału na zdjęcia mniej ważne (zrobione pod wpływem impulsu) oraz zdjęcia ważne i osobiście znaczące.

Robię dość dużo *selfie*, ale wiele usuwam. Niektóre robię dla zabawy, tak sobie. Zatrzymuję tylko te ładne. Mam kilka bardzo ważnych - te z urodzin, z koleżankami. Lubię na nie patrzeć. (d 1)

Zdjęcia z bratem, kuzynami i psem są dla mnie najważniejsze. Jesteśmy jednym teamem. (ch, 3)

Selfie z wakacji to moje ulubione. (ch, 11)

Wydaje się, że najważniejszym „parametrem" kultury *selfie* jest możliwość skierowania aparatu na siebie.

Robię *selfie*, bo jest taka funkcja w moim telefonie. Po prostu! (ch, 1)

Kiedyś nie istniało w ogóle *selfie*, bo ludzie mieli zwykłe komórki (dz, 23)

Być może *selfie* należałoby nazwać serią powiązanych ze sobą cyfrowych autoportretów, tożsamościową praktyką będącą wizualnym archiwum „siebie" portretowanego czy portretowanej na pierwszym planie bardziej lub mniej istotnych wydarzeń, zaznaczającego lub zaznaczającej swoje miejsce w określonym czasie i przestrzeni oraz emocjonalnych relacji. Paradoksalnie bowiem badani i badane poprzez *selfie* wyrażają i dokumentują siebie jako część szerszego układu, idei lub sprawy, które są dla nich istotne, angażujące, w których oni sami są znaczący – zaznaczają swoją obecność, przynależność i wartości, które postrzegają za tożsamościowo ważne.

To *selfie* z mamą i naszym psem. Na spacerze. Wieczorem przed naszym domem, żeby nie oglądać prezydenta w telewizji, była taka akcja. Mama umieściła je na fejsie. Zresztą wszyscy jej znajomi robili takie zdjęcia i też umieszczali. Potem były jeszcze zdjęcia z rowerami. Tak samo. (dz, 7)

To ja z przyjaciółkami na Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy. To nasz drugi rok w wolontariacie. (dz, 10)

Selfie po konkursie z angielskiego. Mamy takie miny, bo była porażka (ch, 3)

Ta grupa *selfie* jest wyraźnie powiązana z określonymi wydarzeniami, których uczestnikami były osoby badane. Owe *selfie* stanowią rodzaj „wizualnego głosu", są komunikatem zawierającym edukacyjny potencjał, uczący patrzeć na siebie w pewnym umiejscowieniu kulturowo-społecznym, w sieci relacji. Jest też niemała grupa *selfie*, której jedynym przesłaniem jest zaznaczenie fizycznej atrakcyjności. Najczęściej są to *selfie*, w których fotografowana jest twarz, ale w taki sposób by zaakcentować makijaż, modne okulary przeciwsłoneczne lub czapkę z daszkiem. Z pewnością nastolatki eksperymentują przy pomocy tego typu *selfie* z własnym zseksualizowanym wizerunkiem. Niemniej jednak podczas indywidualnych rozmów ten wymiar został pominięty (być może został stłumiony

w procesach autocenzury). Zaledwie jedna z badanych przyznała, że *selfie* mają związek z jej zainteresowaniami modą, projektowaniem i zawodem modelki.

Chciałabym zostać modelką i myślę, że się nadaję. Najlepsze zdjęcia wrzucam na Instagram. (dz, 12)

Inną grupą *selfie* są zdjęcia autoportretowe, które podległy zabiegom edycyjnym i przeróbkom, dzięki czemu zyskują całkowicie nowy „nierealny" wymiar kolorystyczny lub graficzny (neonowe kolory, efekt „przerysowania", efekt imitacji szkicu wykonanego ołówkiem, efekt negatywu czy zdjęcia RTG itp.). Autorami tego typu przeróbek są zazwyczaj chłopcy. Na 20 „przerobionych" *selfie*, tylko 6 było wykonanych przez dziewczęta. Pytane o znaczenie tych przeróbek, osoby badane odnosiły się wyłącznie do wymiaru „zabawowego".

Lubię przeróbki i efekty specjalne w *selfie*. Są ciekawe. (ch, 5)

Robię to dla zabawy i efektów. (ch, 8)

Co ciekawe, przyglądając się tabeli z danymi ilościowymi trudno byłoby wnioskować o jakichś znaczących różnicach w zakresie praktyk kulturowych związanych z *selfie*. Różnice dotyczą w zasadzie wyłącznie kwestii częstości umieszczania *selfie* w serwisach społecznościowych („statystyczna" dziewczyna umieściła 19 *selfie*, a chłopiec – 9). Niemniej jednak odwoływanie się do średnich matematycznych może być bardzo mylące z uwagi na zauważaną dużą różnicę partycypacji cyfrowej wewnątrz poszczególnych „grup płciowych" (chodzi zarówno o „aktywnych cyfrowo" chłopców jak i całkowicie nieaktywne dziewczęta). Kolejnym wymiarem zróżnicowań jest kwestia „grupowych *selfie*" - „uśredniony" chłopiec ma 33 takich *selfie*, a dziewczyna – 24. Rzecz jasna, trudno na tej podstawie budować jakieś szersze uogólnienia, ale owe uśrednione miary wydają się znaczące w perspektywie wyników badań fokusowych, podczas których pojawiły się klisze genderowe. Zdaniem chłopców, *seflie* dziewcząt są „całkiem inne", „gwiazdorskie", „sztuczne", „wypozowane".

Selfie dziewczyn to żenada (…); dziewczyny wypinają się przed lustrem (…); robią foty przed lustrem. (f, ch)[1]

Dla badanych chłopców takie zdjęcia są kompromitujące. Na uwagę badaczki, że oglądane *selfie* chłopców i dziewcząt właściwie były bardzo podobne, stanowczo zaprzeczyli, twierdząc:

(…) my robimy całkiem inne foty, bez glonojada (f, ch)

„Glonojad" odnosił się tu do charakterystycznego ułożenia ust – ich wydęcia i lekkiego otwarcia. Niektórzy badani demonstrowali, o jaki efekt chodziło. Stwierdzenie badaczki, że dziewczęta nie mają takich *selfie*, chłopcy przyjęli z niedowierzaniem.

Kolejnym aspektem podnoszonym w wywiadach fokusowych przez chłopców jest kwestia kompozycji *selfie*. Zdaniem chłopców, w przeciwieństwie do dziewcząt ich selfie są wyłącznie grupowe.

Tylko dziewczyny i geje robią pojedyncze *selfie* przed lustrem. (f, ch)

Wywiady fokusowe z dziewczętami przyniosły podobne wyniki dotyczące wymiaru „grupowości *selfie*".

Chłopcy robią sobie foty grupowe, dziewczyny też czasem je robią, ale wolą być same.(f, dz)

Poza tym chłopcy zastosowali strategie „technologicznej ucieczki w przyszłość" twierdząc:

Niedługo chłopcy przestaną robić *selfie*, bo będą robić foty z drona. (f, ch)

W wypowiedziach obu grup przewija się wątek mechanizmów imitacyjnych jako koła zamachowego kultury *selfie*.

Wszyscy tak robią, to my też. (f, dz)

[1] Sposób kodowania materiału badawczego: f - fokus, ch - chłopcy, d - dziewczęta

Imitacja, bycie na bieżąco i śledzenie trendów w praktykach wykonywania cyfrowych autoportretów wskazuje na silne codzienne powiązania kultury lokalnej badanych nastolatków z kulturą globalną. Nastoletnia chęć bycia „takim jak każdy" oraz fakt posiadania smartfona są wystarczającymi warunkami możliwości partycypacji cyfrowej tej grupy wiekowej. Co ciekawe, analiza sfery kulturowych praktyk obu grup płciowych wskazuje więcej podobieństw niż różnic. Być może wynika to stąd, że różnice generowane są w związku z wysokim lub niskim stopniem partycypacji cyfrowej poszczególnych chłopców i dziewcząt. Indywidualne historie związane z konkretnymi autoportretami pozwoliły na odkrycie bardziej złożonych, a przede wszystkim spersonalizowanych wymiarów kultury *selfie*.

Jedną z najtrudniejszych kwestii, której nie udało się w pełni wyeliminować z procesu badawczego, były założenia obecne w sposobach myślenia o technologicznych kontekstach kultury nastolatków. Założenia te zaczynają się ujawniać bardzo wyraźnie w odmiennym kontekście – w kontekście kryzysu migracyjnego. Wielka migracja rozgrywająca się na naszych oczach, wpisująca się w paradygmat nowych mobilności i będąca ponurym następstwem procesów globalizacyjnych, jest – jak się okazuje - mocno związana ze współczesnymi technologiami mobilnymi. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, iż warunkiem koniecznym tej olbrzymiej fali ludzkiej mobilności są technologie mobilne. W Polsce dyskusję tę otworzyło pytanie o to, dlaczego uchodźcy mają smartfony. Posiadanie smartfona, kupowanie przez uchodźców kart sim, korzystanie z aplikacji, robienie *selfie* po bezpiecznym dotarciu na greckie wyspy, a nawet sama czynność ładowania baterii telefonów wywołały agresję. Smartfon w rękach uchodźców kojarzył się z transgresją i nadmiarem. O ile globalny nastolatek ze smartfonem w ręku jest oczywisty, o tyle uchodźca ze smartfonem – oczywisty nie jest. Co więcej jest „nieprawdziwy". Wydaje się, że te pytania ujawniają kilka istotnych konstrukcji. Po pierwsze, wskazują, że myślenie o globalizacji i jej technologicznej infrastrukturze ogranicza się wyłącznie do świata zachodniego: świat niezachodni jest co najwyżej ofiarą procesów globalizacyjnych i nie jest wyposażony w jej atrybuty. Po drugie, pytania te są pośrednimi dowodami na to, jakie miejsce i rolę przypisujemy technologiom mobilnym w naszym życiu. Najprawdopodobniej myślimy o smartfonach jako modnych gadżetach podnoszących prestiż lub urządzeniach umilających czy usprawniających nasze, „zachodnie" życie.

W przypadku uchodźców technologie mobilne nie pełnią funkcji zabawowo–prestiżowych. Są one narzędziami zapewniającymi kontakt z rodziną oraz poruszanie się po nieznanym terytorium. Uchodźcy pytani o rolę smartfonów w ich przemieszczaniu się po Europie najczęściej odpowiadali, że smartfonowi zawdzięczają życie [Bougsiaa, Kopciewicz 2016].

Zakończenie

Zadaniem nauk społecznych ery mobilności jest nie tylko jej opisywanie, ale przede wszystkim czynne w niej uczestniczenie. Jak przekonują najważniejsi badawcze mobilności, zmiana, ruch, przemieszczanie się są naturalnymi stanami społecznymi, procesami nie do uniknięcia, wszechobecnymi i w znacznej mierze niekontrolowanymi i nieprogramowalnymi. Zadaniem nauk społecznych jest również ukazywanie relacji, związków, pozycji etycznych i myślowych pułapek, w które wpadamy próbując się mierzyć w tym, co momentalne, natychmiastowe i mobilne.

Bibliografia

Appadurai A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków: Universitas.

Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Beck U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Beck U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.

Bougsiaa H., Kopciewicz L. (2016). *Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 1.

Boyd D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Heaven-London: Yale University Press.

Büscher M. Urry J. (2009). *Mobile methods and the empirical*. "European Journal of Social Theory" 12.

Castells M. (2004). *The Mobile Communication Society*, Los Angeles: University of Southern California.

Charzyńska J. *Chimera i wirtualna sieć, czyli przyczynek do nowego porządku świata (o związkach sztuki i nauki na przykładzie projektu „Art + Science Meeting")*. "Ars Educandi" X.

Collier S. J., Ong A. (2005). *Global Assemblages, Anthropological Problems*, w: S. J. Collier A. Ong (red.) *Global Assemblages: Technology, Politics and Ethics as Anthropological Problems*. Malden: Blackwell.

Cresswell T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. New York: Routledge.

De Landa M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. London, New York: Continuum.

De Souza e Silva A., Gordon E. (2011). *Net-Locality: Why Location Matters in a Networked World*. Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.

Giddens A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Hannerz U. (2006). *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Hine C. (2007). *Multi-sited ethnography as a middle range methodology for contemporary STS*, "Science, Technology & Human Values" 32.

Jensen O.B, (2010). *Negotiation in motion: Unpacking a geography of mobility*. "Space and Culture" 13.

Latour B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Kraków: Universitas.

Melosik Z. (2002). *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie.* „Horyzonty Wychowania" 3.

Sheller M., Urry J. (2003). *Mobile transformations of 'public' and 'private' life*. "Theory, Culture and Society" 20.

Sheller M., Urry J. (2006). *Mobile Technologies of the City*. London and New York: Routledge.

Urry J. (2000). *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-First Century*, London: Routledge.

Urry J. (2009). *Socjologia mobilności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wagner E. (2015). *Selfie Society: Narcissism and the Celebration of Mediocrity*, Kindle Edition.

RECENZJE

Danuta Urbaniak-Zając, Ewa Kos, *Badania jakościowe w pedagogice – wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, ss. 304

W publikacjach naukowych rzadko ich autorzy przedstawiają swoje uwikłanie biograficzne w uprawianie badań i preferencje metodologiczne z tego wynikające. Jednak podanie istotnych faktów na ten temat zasadniczo pogłębia rozumienie intencji danego autora oraz potwierdza jego dojrzałość metodologiczną i powinno być – moim zdaniem – standardem we wszystkich opracowaniach badawczych. Z taką swoistą „autoetnografią" mamy do czynienia w recenzowanej publikacji. Danuta Urbaniak-Zając przedstawia kluczowe momenty ze swojej biografii naukowej, które zdecydowały o kolejnych zmianach jej myślenia o badaniach jakościowych pod wpływem nowych, otwierających lektur i doświadczeń. Taki zabieg pozwala lepiej odczytywać i interpretować zaprezentowaną wykładnię metodologii i metodyki pedagogicznych badań jakościowych. Autorka ta przyznaje się, iż była socjalizowana pierwotnie w paradygmacie pozytywistycznym badań pedagogicznych, a następnie „resocjalizowana" – jak to określa – w niemieckich tradycjach uprawiania badań jakościowych, a całkiem niedawno bliżej poznała najnowsze nurty metodologii jakościowych wykorzystywanych na świecie na podstawie polskiego tłumaczenia amerykańskiego podręcznika pod redakcją Normana K. Denzina i Yvonny S. Lincoln [2009] oraz antologii przekładów na temat badań w działaniu pod redakcją H. Červinkovej i B. D. Gołębniak [2010]. Te różne perspektywy przyczyniły się niewątpliwie do wypracowania i przekonującego uzasadnienia zaprezentowanej w recenzowanej książce autorskiej wykładni istoty „nowych" badań jakościowych, lokujących się pomiędzy paradygmatem pozytywistycznym a interpretatywnym

z udaną próbą wykreowania hybrydy synergicznie łączącej w ich metodyczności niezbędne procedury i twórczą emergencją. Podobne stanowisko w odniesieniu do metodologii i metodyki współczesnych badań historycznych przyjęła w swojej publikacji Ewa Domańska [2012], poddając konstruktywnej krytyce zarówno nastawienia pozytywistyczne jak i antypozytywistyczne, wykorzystując ich elementy w odpowiednio zweryfikowanej postaci do poszukiwania zrównoważonej wykładni naukowości i badań naukowych w humanistyce współczesnej.

Recenzowany podręcznik akademicki napisany został przez dwie autorki: Danutę Urbaniak-Zając - kierownika Zakładu Metod Badań Jakościowych w Katedrze Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego, pedagoga społecznego uprawiającego badania jakościowe i metodologa jakościowych badań pedagogicznych, oraz Ewę Kos – jej uczennicę, doktorantkę w tejże Katedrze. Zasadniczo książka składa się z trzech części – ściśle odpowiadających jej tytułowi i podtytułowi. Wprowadzenie i rozdział pierwszy autorstwa D. Urbaniak-Zając to krytyczna „podróż po labiryncie" badań jakościowych, ze szczególnym uwzględnieniem przeglądu i konfrontacji zróżnicowanych stanowisk autorów polskich podręczników z zakresu metodologii badań pedagogicznych/edukacyjnych na temat swoistości i wartości naukowej badań jakościowych w pedagogice. Dodać tu należy, że metaforę „labiryntu" autorka zapożyczyła z opracowania Barbary Smolińskiej-Theiss i Wiesława Theissa [2010]. Drugi i trzeci rozdział, napisany przez E. Kos, dotyczy metody wywiadu narracyjnego według Fritza Schützego. Pierwszy z nich zawiera przedstawienie istoty i metodyki takich badań, a drugi to przykład interpretacji wybranej narracji z wykorzystaniem tej metody, na podstawie transkrypcji jednego z wywiadów przeprowadzonych przez autorkę w ramach pracy doktorskiej na temat doświadczeń biograficznych kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Z kolei czwarty i piąty rozdział, przygotowany przez D. Urbaniak-Zając, poświęcony został metodologii i metodyce obiektywnej hermeneutyki według koncepcji Ulricha Oevermanna, w analogicznym podziale treści - od przedstawienia jej istoty, założeń, reguł etc. do zaprezentowania przykładu jej empirycznego zastosowania zaczerpniętego z badań własnych autorki nad obrazem zawodu pedagoga kształtującym się u studentów pedagogiki. Zauważyć w tym miejscu należy, że w środowisku pracowników Katedry Badań Edukacyjnych UŁ, z wydatnym udziałem D. Urbaniak-Zając, w 2001 roku powstała ważna publikacja

na temat jakościowych orientacji w badaniach pedagogicznych, w której znalazły się zarówno teksty autorów polskich i niemieckich dotyczące ogólnej metodologii badań jakościowych, jak i istoty oraz metodyki wykorzystania w nich wywiadu narracyjnego według koncepcji F. Schützego oraz obiektywnej hermeneutyki według koncepcji U. Oevermanna [Piekarski, Urbaniak-Zając (red.) 2001]. Obecna publikacja stanowi cenne rozwinięcie wcześniejszych analiz i wzbogacenie ich o sugestywne, instruktywne egzemplifikacje, pozwalające lepiej zrozumieć zawiłości obu metod i w konsekwencji efektywnie wykorzystać je w praktyce badawczej.

D. Urbaniak-Zając przedstawia - zawoalowaną ale jednoznaczną - krytykę metodologii badań ilościowych osadzonej w paradygmacie pozytywistycznym, jednocześnie zwracając uwagę na szkodliwość zawężonego rozumienia metodologii wyłącznie w kategoriach techniczno-warsztatowych i z pominięciem niezbędnego we wszelkich badaniach społecznych przyjęcia określonych założeń ontologicznych i epistemologicznych związanych z wybraną koncepcją człowieka i jego świata. Słusznie i odważnie stwierdza, że w tym paradygmacie następuje dostosowanie rzeczywistości społecznej do możliwości metody badawczej [s. 38-39]. Mimo swojego krytycznego stanowiska, zauważa pewien potencjał poznawczy paradygmatu pozytywistycznego i opowiada się za komplementarnością badań ilościowych i jakościowych w pedagogice, ale za każdym razem uzasadnianą swoistością konkretnego projektu badawczego i nieprzyjmowaną w sposób mechanistyczny.

Niezwykle istotne jest wyeksponowanie przez D. Urbaniak-Zając konieczności rozumienia metodologii nie jako metodyki praktyki badawczej, ale jako zbiorze koherentnych aksjomatów, osadzonym w określonym paradygmacie czy modelu, nastawionych na zapewnienie adekwatności zastosowanej metody badawczej w stosunku do swoistości przedmiotu badań. W tym kontekście autorka przywołuje paradygmat interpretatywny nauk społecznych i paradygmat humanistyczny w pedagogice (paradygmat pedagogiki zorientowanej humanistycznie) oraz wskazuje na filozoficzne uzasadnienia stosowania w ich ramach badań jakościowych w pedagogice współczesnej. Podkreślić wypada, że metodologiczna zasada adekwatności dotyczy wszelkich badań empirycznych (ilościowych i jakościowych), a pogłębiona świadomość metodologiczna badaczy

prowadzić ma do dobrego rozeznania pomiędzy założeniami paradygmatycznymi a kardynalnymi błędami metodologicznymi.

Szczególną wartość recenzowanej publikacji dostrzegam także w zakreśleniu przez D. Urbaniak-Zając zarysu mapy aspektów różnicujących stanowiska współczesnych badaczy i metodologów jakościowych, między innymi w zakresie podstaw filozoficznych, sposobu rozumienia metodyczności, statusu gromadzonych danych czy celów badania. Listę tę można poszerzyć o szereg kolejnych czynników, na przykład: wykładnia naukowości, rola badacza i badanych, formuła opracowania badawczego, dobór kryteriów oceny ich jakości. Szkoda, że ten fragment nie został szerzej rozwinięty przez autorkę, ale może wymaga to osobnej obszernej publikacji przygotowanej przez różnych autorów, reprezentujących różne wykładnie współczesnych metodologii badań jakościowych.

Głównym celem opracowania tej monografii było w intencji obu autorek szczegółowe wyłożenie i zaprezentowanie na przykładach swoistej metodyczności współczesnych badań jakościowych oraz przekonanie czytelnika do stosowania przedstawionego podejścia w realizowanych współcześnie pedagogicznych projektach badawczych. Wydaje się, że cel ten został w pełni osiągnięty. Metodyczność badań jakościowych w wykładni D. Urbaniak-Zając i E. Kos to hybryda i swoista dialektyka rygoru, zaczerpniętego z modelu pozytywistycznego, i sztuki, charakterystycznej dla paradygmatu interpretatywnego, procedur i emergencji, ujęcia obiektywistycznego i konstruktywistycznego, nastawienia idiograficznego i nomotetycznego, studium przypadku i generalizacji, standaryzacji i intuicji, formalizacji i refleksyjności etc. E. Kos słusznie zauważa, że w polskich publikacjach z zakresu badań jakościowych rzadko szczegółowo opisuje się zastosowaną procedurę badawczą, a to z pewnością pozwoliłoby na lepsze rozumienie prowadzonych interpretacji uzyskanych wyników. Opowiadając się za ścisłą metodycznością wywiadu narracyjnego, jednocześnie stwierdza, że badanie jakościowe to „indywidualna praktyka badacza, której sens wyznaczany jest każdorazowo w kontekście sformułowanego przedmiotu badań, jak i specyfiki materiału badawczego" [s. 119]. D. Urbaniak-Zając dodaje: „Błędem jest dogmatyczne trzymanie się zaleceń metody. Żadna metoda nie działa samoczynnie – najlepsza metoda nie zastąpi myślenia" [s. 220]. Jest to szczególnie istotne w kontekście wyzwania Wilhelma Dilthey'a do poszukiwania adekwatnych metod

poznania humanistycznego w celu uchwycenia swoistości i niepowtarzalności świata społecznego.

D. Urbaniak-Zając, powołując się na Uwe Flicka, powtarza upraszczającą konstatację, jakoby amerykańscy badacze jakościowi traktowali kwestię metodyczności jako drugorzędną, a z kolei jakościowi badacze niemieccy w znacznie większym stopniu koncentrowali się na procedurach [s. 220]. Tezie tej stanowczo przeczy – amerykański przecież – wynalazek metodologii teorii ugruntowanej jako najbardziej zaawansowanej pod względem uściśleń metodycznych postaci badań jakościowych. Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss w 1965 roku intuicyjnie zastosowali swoje nowatorskie podejście w projekcie badawczym poświęconym fenomenowi umierania, aby dwa lata później opisać je pod nazwą teorii ugruntowanej [zob. Glaser, Strauss 2009]. Metodologia ta następnie była intensywnie rozwijana – również przede wszystkim na gruncie amerykańskim – zarówno przez jej twórców jak i ich uczniów, od pewnego momentu w permanentnym sporze właśnie o istotę jej metodyczności. Ta krytyczno-konstruktywna polemika doprowadziła do wykształcenia się wielu odmian metodologii teorii ugruntowanej - od neopozytywistycznej ścisłości procedur do konstruktywistycznej twórczej emergencji [zob. Gorzko 2008]. Wydaje się zatem, że to nie uwarunkowania geograficzno-kulturowe decydują o zróżnicowaniu metodyki współczesnych badań jakościowych, ale stanowiska określonych szkół, ośrodków czy nawet pojedynczych badaczy, niezależnie od ich narodowych czy państwowych proweniencji.

D. Urbaniak-Zając przekonuje także, że w Polsce dotąd nie nastąpił „przełom jakościowy" w badaniach empirycznych nauk społecznych porównywalny do tego, jaki dokonał się w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 60. i 70. XX wieku. Oczywiście w tym sensie i zakresie rzeczywiście nie nastąpił, gdyż nastąpić nie mógł ze względów politycznych. Jednak od początku lat 90. XX wieku postępuje coraz intensywniej proces nadrabiania zapóźnień w recepcji i stosowaniu różnych metodologii jakościowych w rodzimych naukach społecznych. Wydaje mi się jednak, że dziś można mówić o pewnym przełomie w pedagogice polskiej, polegającym na - prawie powszechnym - uznaniu naukowej równoważności badań ilościowych i jakościowych, o czym świadczyć może między innymi podręcznik Krzysztofa Rubachy napisany właśnie w tym duchu [2008] oraz

coraz częstsze awanse naukowe młodych badaczy na podstawie dojrzałych metodologicznie rozpraw opartych wyłącznie na badaniach jakościowych.

Recenzowana publikacja wpisuje się w ten projakościowy trend, a jej autorki słusznie podkreślają archaiczność i jałowość tradycyjnego sporu między badaczami ilościowymi i jakościowymi. Kierują myślenie Czytelnika na inne polemiki – toczone od dawna w różnych krajach - pomiędzy samymi badaczami jakościowymi. Historia badań jakościowych na świecie pokazuje, że takie spory wpływają konstruktywnie na wzbogacanie „kalejdoskopu" metodologii jakościowych i pogłębianie świadomości metodologicznej badaczy jakościowych. W tym kontekście ważnym zadaniem staje się podejmowanie prób „mapowania" polskich badań jakościowych w różnych zakresach (tematycznych, paradygmatycznych, metodycznych etc.), zarówno w pedagogice, jak i w transdyscyplinarnej perspektywie nauk społecznych. Z całą pewnością recenzowana książka może być dobrą inspiracją do takiego meta-badania „labiryntu" badań jakościowych w ich rodzimym wydaniu, na tle tendencji światowych.

Bibliografia

Červinková H., Gołębniak B. D. (red.), 2010, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane,* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.), 2009, *Metody badań jakościowych,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Domańska E., 2012, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Glaser B. G., Strauss A. L., 2009, *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos".

Gorzko M., 2008, *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej,* Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Rubacha K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją,* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Smolińska-Theiss B., Theiss W., 2010, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Urbaniak-Zając D., Piekarski J. (red.), 2001, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dariusz Kubinowski
Uniwersytet Szczeciński

SPRAWOZDANIA

SPRAWOZDANIE
Z VI SEMINARIUM METODOLOGII PEDAGOGIKI POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO
PEDAGOGIKA JAKO HUMANISTYCZNO-SPOŁECZNA NAUKA STOSOWANA– KONSEKWENCJE METODOLOGICZNE
Szczecin, 23-25 czerwca 2016 roku

W dniach 23-25 czerwca 2016 roku w Szczecinie przeprowadzono obrady VI Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na temat *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana – konsekwencje metodologiczne*. Seminarium odbyło się pod honorowym patronatem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.



Jego organizatorem była Katedra Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego we współpracy z Oddziałem Szczecińskim Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. W konferencji wzięło udział przeszło 80 przedstawicieli 21 ośrodków akademickich z całego kraju, w tym 31 wygłaszających referaty, 5 uczestniczących w panelu dyskusyjnym, 12 prezentujących swoje postery.

Pomysł Seminariów Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego zrodził się w 2004 roku w Lublinie, a ich założycielami byli: Prof. dr hab. Dariusz Kubinowski z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz Ks. prof. dr hab. Marian Nowak z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W zamyśle twórców miał to być cykl ogólnopolskich spotkań naukowych, organizowanych we współpracy między oddziałami terenowymi PTP i zainteresowanymi ośrodkami akademickimi, poświęconych wymianie myśli na aktualne tematy metodologiczne pedagogiki z wyraźnym nawiązaniem do humanistycznych tradycji jej uprawiania. Zasadniczym celem SMP jest wzbogacanie refleksji metodologicznej współczesnej pedagogiki oraz wzmocnienie jej pozycji wśród innych dziedzin wiedzy i dyscyplin nauk humanistyczno-społecznych, a także pogłębianie świadomości metodologicznej teoretyków, badaczy i studentów problematyki pedagogicznej. Dotychczas odbyło się sześć ogólnopolskich konferencji w ramach cyklu Seminariów Metodologii Pedagogiki PTP (w 2004 roku w Dąbrowicy k/Lublina, organizatorzy: Lubelski Oddział PTP, Zakład Pedagogiki Kultury UMCS, Katedra Pedagogiki Ogólnej KUL; w 2006 w Toruniu, organizatorzy: Oddział Toruński PTP, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK; w 2008 w Łodzi, organizatorzy: Oddział Łódzki PTP, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ; w 2010 w Gdańsku, organizatorzy: Oddział Gdański PTP, Instytut Pedagogiki UG; w 2012 w Krakowie, organizatorzy: Oddział Krakowski PTP, Instytut Pedagogiki UJ; w 2016 w Szczecinie). Patronat wydawniczy nad całą inicjatywą od początku pełni owocnie Oficyna Wydawnicza „Impuls", publikując w ramach specjalnej serii kolejne tomy dokumentujące przeprowadzone debaty. Są to następujące monografie zbiorowe: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006; *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008; *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice – oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. J. Szmidt, Kraków 2010; *Praktyka badań*

pedagogicznych, red. T. Bauman, Kraków 2013. Kolejnym tomem będzie publikacja po seminarium szczecińskim.

Inicjatorem oraz przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego Szóstego Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP w Szczecinie był Prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, pracujący od 1 października 2015 roku w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego. Funkcję sekretarza naukowego pełnił Dr Maksymilian Chutorański, adiunkt w tejże Katedrze, a sekretarza organizacyjnego – Mgr Jerzy Norbert Grzegorek, doktorant Instytutu Pedagogiki US. Ponadto członkinią Komitetu Organizacyjnego była Dr Mariola Gańko-Karwowska, adiunkt w Katedrze Dydaktyki US, pełniąca jednocześnie funkcję przewodniczącej Oddziału Szczecińskiego PTP. Do udziału w pracach Komitetu Naukowego VI SMP zostali zaproszeni i zaproszenie przyjęli: Dr hab. Teresa Bauman, prof. nadzw. (Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku); Dr hab. Beata Borowska-Beszta, adiunkt (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. zw. (Uniwersytet Szczeciński); Prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, em. prof. zw. (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy); Prof. dr hab. Barbara Kromolicka, prof. zw. (Uniwersytet Szczeciński); Dr hab. Roman Leppert, prof. nadzw. (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy); Prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. nadzw. (Uniwersytet Szczeciński); Prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, prof. nadzw. (Uniwersytet Warszawski); Ks. prof. dr hab. Marian Nowak, prof. nadzw. (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II); Dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. nadzw. (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu); Dr hab. Justyna Nowotniak, prof. nadzw. (Uniwersytet Szczeciński); Prof. dr hab. Stanisław Palka, prof. zw. (Uniwersytet Jagielloński); Prof. dr hab. Jacek Piekarski, prof. zw. (Uniwersytet Łódzki); Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, prof. zw. (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); Dr hab. Krzysztof J. Szmidt, prof. nadzw. (Uniwersytet Łódzki); Dr hab. Danuta Urbaniak-Zając, prof. nadzw. (Uniwersytet Łódzki); Dr hab. Marcin Wlazło, prof. nadzw. (Uniwersytet Szczeciński).

Komitet Naukowy VI SMP uzgodnił w tym roku - w nawiązaniu do zaproponowanego przez Profesora D. Kubinowskiego hasła tytułowego - skupienie debaty metodologicznej wokół istoty pedagogiki współczesnej rozumianej jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana, ze szczególnym uwzględnieniem tradycji, aktualnej kondycji i perspektyw pedagogiki polskiej na tle różnorodności

naukowego uprawiania studiów i badań nad wychowaniem/edukacją w innych krajach. Chodziło głównie o identyfikację, interpretację i egzemplifikację konsekwencji metodologicznych wynikających z rozumienia pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej oraz charakterystykę specyfiki wykorzystywania wybranych podejść synergicznych, opartych na tym rozumieniu, w praktyce badań pedagogicznych/edukacyjnych różnego typu. W intencji organizatorów tematyka konferencji miała wpisywać się w rodzimą dyskusję nad konsekwencjami administracyjnego wydzielenia pedagogiki z grupy dyscyplin nauk humanistycznych i jej przyporządkowania wyłącznie do grupy dyscyplin nauk społecznych, co jest sprzeczne z jej historią i dorobkiem, aktualnymi dokonaniami i potrzebami, a nade wszystko tradycjami i współczesnymi trendami rozwijania studiów i badań nad wychowaniem/edukacją na świecie. Nauki pedagogiczne/edukacyjne w różnych krajach są bowiem z powodzeniem uprawiane zarówno w obrębie humanistyki jak i nauk społecznych oraz korzystają z metodologicznej synergii humanistyczno-społecznej i użyteczności praktycznej. W komunikacie zapraszającym wszystkich zainteresowanych udziałem w obradach zaproponowano zogniskowanie dyskusji wokół następujących kwestii: pedagogika w systematykach naukowych; istota naukowości pedagogiki współczesnej; rozumienie pedagogiczności w praktyce badawczej nauk pedagogicznych/ edukacyjnych; historyczne źródła, metodologiczna różnorodność oraz aktualne trendy naukowych studiów i badań nad wychowaniem/edukacją w Polsce na tle porównawczym; swoistość metodologiczna polskiej pedagogiki współczesnej w kontekście uprawiania studiów i badań pedagogicznych/edukacyjnych w różnych krajach; pedagogika jako stosowana nauka humanistyczno-społeczna – synergiczne modele badawcze; stosowane podejścia humanistyczno-społeczne w studiach i badaniach subdyscyplin pedagogicznych; sens stosowalności/ praktyczności pedagogiki jako nauki humanistyczno-społecznej i jej subdyscyplin; przykłady zrealizowanych projektów studiów i badań pedagogicznych/ edukacyjnych opartych na synergii rozwiązań metodologicznych osadzonych w naukach humanistycznych, społecznych i stosowanych.

W dniu 23 czerwca 2016 roku o godzinie 15.00 w sali obrad Rady Wydziału Humanistycznego US wszystkich uczestników Seminarium przywitała jego Dziekan Profesor Barbara Kromolicka. Następnie Przewodnicząca Zarządu Głównego

Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Profesor Joanna Madalińska-Michalak dokonała uroczystego otwarcia obrad.



W ciągu trzech dni odbyło się pięć sesji plenarnych, podczas których uczestnicy wysłuchali 20 referatów (w kolejności: Prof. Prof. Dariusz Kubinowski z US, Wanda Dróżka z UJK, Mirosława Nowak-Dziemianowicz z DSW, Janina Kostkiewicz z UJ, Stanisław Palka z UJ, Marian Nowak z KUL, Krzysztof Rubacha z UMK, Krzysztof J. Szmidt z UŁ, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Maria Czerepaniak-Walczak z US, Sławomir Banaszak z UAM, Teresa Bauman z WSB w Gdańsku, Jacek Piekarski z UŁ, Danuta Urbaniak-Zając z UŁ, Henryk Mizerek z UWM, Justyna Nowotniak z US, Joanna Madalińska-Michalak z UW, Roman Leppert z UKW, Beata Borowska-Beszta z UMK, Marcin Wlazło z US); panelu dyskusyjnego na temat *Pedagogika (i) rzeczy* (w kolejności: Dr hab. Krzysztof Abriszewski z UMK, Dr Maksymilian Chutorański z US, Dr Aneta Makowska z US, Dr Oskar Szwabowski z US, Mgr Maciej Sokołowski-Zgid z US), sześciu referatów w ramach sekcji moderowanej przez Dr hab. Małgorzatę Żytko, prof. nadzw. z UW (w kolejności: Dr hab. Jolanta Zwiernik, prof. nadzw. z DSW; Dr hab. Joanna Król, prof. nadzw. z US; Dr Monika Maciejewska z UWM; Dr Zdzisław Piwoński z AP w Słupsku; Dr Barbara Kutrowska z DSW; Dr Marta Wiatr z APS) i pięciu w ramach sekcji moderowanej przez Dr hab. Elżbietę Siarkiewicz, prof. nadzw.

z DSW (w kolejności: Dr hab. Elżbieta Perzycka, prof. nadzw. z US; Dr Sławomir Pasikowski z AP w Słupsku; Dr Magdalena Kuleta-Hulboj z UW; Mgr Kamila Kacprzak – doktorantka UKW, Mgr Marta Zientek – doktorantka UZ) oraz prezentacji wyników zespołowego projektu badawczego doktorantów Uniwersytetu Szczecińskiego na temat studiów doktoranckich i doktorantów w dyskursie prasowym, zrealizowanego pod kierunkiem Profesor Marii Czerepaniak-Walczak (w kolejności: Mgr Mgr Natalia Cybort, Magdalena Mazur, Julia Magdalena Karapuda, Angelika Figiel, Sandra Malinowska, Monika Różycka, Karolina Ślósarz, Gabriela Chorab, Magdalena Handke, Agata Draszkiewicz, Jerzy Norbert Grzegorek, Beata Chojnacka). Wszystkim wystąpieniom towarzyszyły ożywione dyskusje w ramach sesji konferencyjnych i przerw w obradach. Ponadto wieczorem uczestnicy Seminarium zwiedzali piękną Filharmonię im. Mieczysława Karłowicza w Szczecinie oraz nietypową szczecińską starówkę, a także kontynuowali „gorące" debaty podczas formalnych i nieformalnych spotkań koleżeńskich.

W referacie wprowadzającym Profesor Dariusz Kubinowski przypomniał zebranym ideę i historię Seminariów Metodologii Pedagogiki PTP oraz kluczowe tezy programowe VI SMP PTP w Szczecinie, jednocześnie dziękując wszystkim referentom za twórczy wkład w ich rozwinięcie poprzez zgłoszenie i przygotowanie głosów w debacie ściśle odpowiadających głównej tematyce obrad. Skoncentrował się na doprecyzowaniu pojęcia, istoty i zakresu badań pedagogicznych, doszukując się ich swoistości pośród wszelkich badań naukowych, zwracając uwagę na ogromną różnorodność ich uprawiania w praktyce oraz w sposób szczególny podkreślając wagę podejść synergicznych w pedagogice współczesnej jako humanistyczno-społecznej nauce stosowanej. Podjął jednocześnie próbę zarysowania całościowej „mapy" aktualnie uprawianych w Polsce typów badań pedagogicznych, lokując źródła analizowanych modeli w obrębie nauk humanistycznych (m.in. dociekania filozoficzne; badania istotnościowe – fenomenologiczne, hermeneutyczne; badania historyczne – myśli pedagogicznej i wychowania/edukacji; badania porównawcze; studia kulturowe i edukacyjne – pedagogiczne badanie „tekstów kulturowych"; dociekania metodologiczne i metapedagogiczne), społecznych (m.in. badania ilościowe – statystyczne; badania jakościowe – idiomatyczne), stosowanych (m.in. badania w działaniu; badania wdrożeniowe; badania ewaluacyjne; badania transformacyjne; badania

projektujące i prognostyczne) oraz wykorzystując metaforę „kalejdoskopu" osobno wyróżnił właśnie synergiczne badania pedagogiczne różnego rodzaju. Uwzględniając olbrzymie bogactwo paradygmatów, orientacji, podejść i metod badawczych współczesnej pedagogiki oraz jej intensywny rozwój naukowy w naszym kraju, przychylił się do tych głosów reprezentantów środowiska pedagogów akademickich, którzy opowiadają się za dążeniami do transformacji dyscypliny pedagogiki w autonomiczną dziedzinę nauk pedagogicznych w obowiązujących uregulowaniach administracyjnych w Polsce.

Pogłębioną refleksję metodologiczną nad pedagogiką jako humanistyczno-społeczną nauką stosowaną rozpoczęły badaczki stosujące z powodzeniem od wielu lat (auto)biograficzno-narracyjne badania zaangażowane na gruncie pedagogiki: Profesor Wanda Dróżka i Profesor Mirosława Nowak-Dziemianowicz.



Obie uczone, z przekonaniem i konsekwentnie uprawiające badania pedagogiczne na gruncie paradygmatu interpretatywnego nauk społecznych, przedstawiły argumenty, potwierdzone przykładami z własnych projektów badawczych, na rzecz korzyści poznawczych i praktycznych podejść synergicznych, w których koherentnie współwystępują przesłanki filozoficzne i teoriopoznawcze zorientowane humanistycznie, adekwatne modele badań empirycznych (w tym wypadku jakościowych) oraz intencje zmiany prohumanistycznej, prospołecznej,

proosobowej etc. Pierwsza z nich apelowała o rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem w badaniach pedagogicznych zaangażowanych społecznie, druga zaś uzasadniała filozofię swoich emancypacyjnych badań pedagogicznych, których źródła lokuje w całożyciowej postawie krytycznej, aby z takim nastawieniem dotrzeć do pogłębionego rozumienia analizowanych narracji osób opresjonowanych, marginalizowanych, wykluczanych etc., w celu osiągnięcia efektu zmiany społecznej.

Profesor Stanisław Palka upomniał się natomiast o pedagogikę jako naukę konstruktywną. Nie negując potrzeby uprawiania pedagogiki krytycznej, ale zwracając uwagę na destruktywny potencjał krytykanctwa, pojawiającego się czasami w pracach pedagogicznych, opowiedział się za równowagą i harmonią podejścia krytyczno-konstruktywnego, gdyż zadaniem pedagogiki jest także proponowanie rozwiązań praktycznych. Przedstawił ponadto komplementarną w stosunku do referatu wprowadzającego próbę „mapowania" badań pedagogicznych w całej ich różnorodności, wskazując na powiązania metodologiczne pedagogiki współczesnej z naukami humanistycznymi, społecznymi i stosowanymi.

Profesor Teresa Hejnicka-Bezwińska skupiła się na uzasadnieniu tezy, że przedmiotem zainteresowań pedagogiki jako nauki jest praktyka edukacyjna, zarówno w aspekcie humanistycznego dociekania jej istoty, jak i jej empirycznego badania jako części praktyk społeczno-kulturowych, a także jej projektowania z myślą o wspomaganiu rozwoju kapitału ludzkiego. Przy czym zauważyła, że wraz z historycznymi zmianami, jakim podlega kategoria *praxis,* zmieniają się także uzasadnienia, cele i formuły uprawiania badań pedagogicznych/edukacyjnych.

Na społeczną funkcję badań pedagogicznych szczególną uwagę zwróciła natomiast Profesor Teresa Bauman. Przywołując przykład medycyny, w której badania naukowe prowadzi się w celu wspomagania praktyki udzielania pomocy ludziom, stwierdziła, że we współczesnej pedagogice prowadzi się niewiele badań nastawionych na wiedzę praktyczną, na rozwiązywanie problemów społecznych, na dostarczanie ludziom wskazówek przydatnych w procesach dydaktycznych, wychowawczych. Skoro pedagogika naukowa w niewielkim stopniu dostarcza rzetelnej wiedzy praktycznej, to na to miejsce w praktyce edukacyjnej „wkrada się" wiedza potoczna o wychowaniu. Niezbędne jest zatem dziś przesunięcie punktu

ciężkości z pedagogiki zorientowanej teoretycznie na pedagogikę zorientowaną praktycznie, która wykorzystywać będzie metody naukowe.

Profesor Roman Leppert cały referat poświęcił wykazaniu różnic pomiędzy wiedzą potoczną a wiedzą naukową jako dwiema możliwymi perspektywami poznawczymi w pedagogice, również akcentując niebezpieczeństwa wynikające z posługiwania się wiedzą potoczną o wychowaniu przez rodziców, nauczycieli, pedagogów-praktyków czy studentów kierunków pedagogicznych. Poparł przy tym sugestię Profesora Dariusza Kubinowskiego o wspieraniu dążeń do ukonstytuowania się dziedziny nauk pedagogicznych w naszym kraju, co może przyczynić się do wzmocnienia oddziaływania pedagogiki naukowej na praktykę edukacyjną.



Nad konsekwencjami zróżnicowania współczesnych paradygmatów pedagogiki specjalnej – w aspekcie metodologicznym i praktycznym – zastanawiał się w swoim wystąpieniu Profesor Marcin Wlazło, odwołując się do typologii zaproponowanej przez Profesora Amadeusza Krausego. Różnica podejść do osoby z niepełnosprawnością jest w tych paradygmatach tak głęboka, że w konsekwencji filozofia człowieka zastosowana w projektach badawczych czy praktyce edukacyjnej, rewalidacyjnej, rehabilitacyjnej etc. z zakresu pedagogiki specjalnej prowadzi do nieporównywalnych rezultatów poznawczych czy aplikacyjnych.

Prelegent jednoznacznie opowiedział się za humanizacją metodologii pedagogiki specjalnej rozumianej komplementarnie.

Ks. profesor Marian Nowak z kolei przypomniał i rozwinął w kontekście głównego tematu Seminarium fundamentalną zasadę adekwatności metody badawczej w odniesieniu do istoty przedmiotu konkretnych badań, dodając, że pedagogika i jej subdyscypliny nie posiadają jakichś wyjątkowych, tylko „pedagogicznych" metod badawczych, ale to przedmiot badań za każdym razem emergentnie wskazuje drogę doboru i stosowania odpowiednich rozwiązań całej procedury badawczej. Przy czym niepowtarzalność jednostki ludzkiej i procesu jej wychowania stają się ogromnym wyzwaniem dla badaczy pedagogicznych, którzy zawsze stają się częścią poznawanej rzeczywistości i dokonują w sposób nieunikniony jej wartościowania. Dodatkowo podkreślił, że z jego przeglądu wielu prac pedagogicznych wynika, iż jednym z najsłabszych ogniw postępowania badawczego jest adekwatna interpretacja wyników badań.

Zagadnienie trafności badań pedagogicznych podjął w swoim referacie Profesor Krzysztof Rubacha, nawiązując do podstawowego podziału badań naukowych na podstawowe i stosowane. Wykazując różnice w kryteriach trafności formułowanych w odniesieniu do badań humanistycznych i społecznych, ilościowych i jakościowych, podstawowych i stosowanych w pedagogice, zwrócił uwagę na mankamenty praktyki badawczej. Przykładowo, stwierdził w swoich dociekaniach metodologicznych, że coraz częściej w projektach pedagogicznych badań statystycznych utrzymanych w paradygmacie normatywnym, rezygnuje się z procedury losowania w doborze próby badawczej, co zasadniczo podważa wartość poznawczą uzyskanych wyników w sytuacji, gdy wymóg reprezentatywności nie został w ten sposób zachowany. Jednocześnie zauważył, że z jednej strony pedagodzy akademiccy rozumieją pedagogikę jako naukę stosowaną, a w klasyfikacji używanej przez Narodowe Centrum Nauki nie odnajdziemy jej pośród nauk stosowanych, co wyklucza badaczy pedagogicznych z możliwości aplikowania o granty w tej kategorii. Niezbędne wydaje się wobec tego podjęcie działań w celu zmiany tych uregulowań.

Krytyczne uwagi pod adresem praktyki badań empirycznych w pedagogice formułował także w swoim referacie Profesor Sławomir Banaszak, upominając się o spełnianie podstawowych kryteriów naukowości, formułowanych na gruncie paradygmatu normatywnego nauk społecznych. W szczególności zwrócił uwagę na

relacje między teorią a empirią, które mają wspomagać w konsekwencji praktykę. Te wzajemne powiązania, a szczególnie dbałość o zachowanie standardów naukowych i odpowiedzialność badaczy, teoretyków i praktyków, są warunkiem koniecznym rozwoju pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej.



Z pozycji paradygmatu interpretatywnego krytykę trzech wybranych amerykańskich podręczników psychologii, dostępnych w tłumaczeniach na język polski, przeprowadził analitycznie Profesor Krzysztof J. Szmidt. Zastosował w referacie kreatologiczną operację analogii bezpośredniej i przytaczając oraz interpretując wybrane fragmenty dotyczące kluczowych kwestii metodologii badań psychologicznych definiowanych w tych podręcznikach, napisanych jednoznacznie w duchu paradygmatu (neo)pozytywistycznego nauk społecznych, formułował pytania o wykładnię naukowości pedagogiki współczesnej. Ten nietypowy referat konferencyjny potwierdził zasadność tezy, że czasami ważniejsze jest w nauce formułowanie trafnych pytań aniżeli dawanie prostych odpowiedzi.

Profesor Jacek Piekarski z kolei podjął próbę całościowego, systemowego namysłu nad kwestią wrażliwości etycznej badacza przyjmującego perspektywę uczestniczącą. Zwrócił między innymi uwagę na to, że całość praktyki badawczej powinna podlegać ocenie etycznej, przy czym nie chodzi tu tylko o wyartykułowaną argumentację etyczną, ale nade wszystko o praktykę etyczności

postępowania badawczego. W sytuacji współczesnego chaosu normatywnego badacz uczestniczący w sposób szczególny musi być uwrażliwiony na niuanse etyczności i analizować każdy krok, każdą decyzję, każde rozwiązanie etc. pod tym kątem. Referent przedstawił trójwymiarowy model obejmujący różne aspekty etyczne praktyk badawczych w pedagogice, co obrazowo uzmysłowiło słuchaczom, z jak skomplikowaną materią mamy do czynienia.

Poza referatami ogólnometodologicznymi uczestnicy Seminarium mieli okazję wysłuchania i obejrzenia prezentacji poświęconych wybranym tradycjom czy modelom badań pedagogicznych oraz przykładom autorskich pedagogicznych projektów badawczych, omawianych ze szczególnym uwzględnieniem aspektów metodologicznych.

Profesor Janina Kostkiewicz, badaczka dziejów myśli pedagogicznej w Polsce, przedstawiła wyniki swoich badań źródłowych nad wczesną pedagogiką katolicką opartą na założeniach realizmu tomistycznego, wykazując na przykładach, że była ona rozumiana i uprawiana w naszym kraju w modelu komplementarnym jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana. Przy czym przekonująco uzasadniała przykłady pominięć tych znaczących dokonań czy rażących, tendencyjnych wypaczeń ich rzeczywistego obrazu w późniejszych syntetyzujących opracowaniach różnych autorów, a dotyczących historii i rozwoju pedagogiki naukowej w Polsce. Słuchacze mogli przy okazji bliżej zapoznać się z elementami warsztatu naukowego historyka myśli pedagogicznej.

Profesor Maria Czerepaniak-Walczak z kolei poświęciła swój referat badaniom w działaniu osadzonym w perspektywie realizmu krytycznego. Badania w działaniu stanowią klasyczny już dziś przykład synergicznego modelu badań pedagogicznych, choć nie tylko. Realizm krytyczny w ujęciu Roya Bhaskara jako paradygmat „trzeciej perspektywy", znoszący ograniczenia naiwnego pozytywizmu i nadużycia anarchizmu metodologicznego, odpowiada ściśle filozofii i praktyce badań w działaniu uprawianych na gruncie pedagogiki krytycznej, emancypacyjnej. Synergia poznawania i zmieniania czyni zeń wybitnie pedagogiczną metodę badawczą, a osadzenie jej w realizmie krytycznym pozwala na zapewnienie koherencji wewnętrzparadygmatycznej, wyrażającej się w spójności wymiaru ontologicznego, epistemologicznego i aksjologicznego.

Aż trzy referaty były poświęcone idei, założeniom i praktyce badań ewaluacyjnych w pedagogice/edukacji, jako istotnej i coraz bardziej popularnej odmianie pedagogicznych badań stosowanych.

Profesor Henryk Mizerek zwrócił uwagę na fakt, że prężnie rozwijająca się w Stanach Zjednoczonych Ameryki i Europie Zachodniej oraz potwierdzająca tam swoją użyteczność praktyczną dziedzina studiów i badań ewaluacyjnych, nadal w Polsce postrzegana jest jako nienaukowa i przyjmowana z dystansem. Wymienił kilka pilnych zadań, jakie stoją przez środowiskiem badaczy ewaluacyjnych w naszym kraju, do wykonania w celu nadrobienia tego zapóźnienia.

Profesor Justyna Nowotniak omówiła wybrane fakty z historii badań ewaluacyjnych na świecie i w Polsce, podjęła próbę sklasyfikowania wszystkich znanych jej rodzajów badań ewaluacyjnych, wykazując w ten sposób ich bogactwo metodyczne i intensywny rozwój, a także poinformowała słuchaczy o działalności Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.



Dr Monika Maciejewska natomiast przedstawiła kilkuletnie doświadczenia wykorzystywania badań ewaluacyjnych w obszarze edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem projektu System Ewaluacji Oświaty, i zastanawiała się nad możliwościami dalszego wpisywania ewaluacji/autoewaluacji w struktury badań edukacyjnych.

Profesor Danuta Urbaniak-Zając w swoim referacie przedstawiła refleksje metodologiczne nad własnym projektem badawczym, którego celem była rekonstrukcja wzorów działań zawodowych absolwentów pedagogiki, dokonywana w perspektywie teorii profesjonalności. Projekt ten realizowany był w dwóch etapach: badania sondażowe, ilościowe oraz badania pogłębione, jakościowe. W swoim wystąpieniu referentka skupiła się na autoanalizie decyzji, jakie podejmowała z własnej woli bądź jakie musiała podejmować niezależnie od niej w toku realizacji procesu badawczego oraz konsekwencji tych decyzji dla jakości uzyskiwanych rezultatów poznawczych. Ten pogłębiony namysł krytyczny nad własną praktyką badawczą był wzorcową lekcją pokory i samoświadomości metodologicznej doświadczonej badaczki.

Profesor Jolanta Zwiernik porównywała z kolei specyfikę prowadzenia badań z dziećmi i osobami dorosłymi, dociekając w ten sposób istoty badań z udziałem dzieci w praktyce badawczej pedagogiki przedszkolnej. Przedstawiła też konteksty metodyczne badania dziecięcego obrazu szkoły z zastosowaniem wywiadu z dziećmi oraz etnograficznej obserwacji dziecięcej zabawy w szkołę. Wykazała swoim wystąpieniem trudności, dylematy, aporie, przed jakimi staje badacz (badacz-nauczyciel), podejmując wyzwanie prowadzenia badań empirycznych z udziałem dzieci. Profesor Joanna Król starała się wykazać, w jakim stopniu klasyczne narracje historyka edukacji mogą być wzbogacone o analizę i interpretację źródeł audiowizualnych, stając się kolejnym przykładem zastosowania synergicznych podejść, tym razem w badaniach historyczno-pedagogicznych. Profesor Elżbieta Perzycka skupiła się natomiast na omówieniu metodyki i rezultatów własnych badań ilościowych i jakościowych nad formami i funkcjami stron internetowych szkół powszechnych. Dr hab. Beata Borowska-Beszta podzieliła się swoimi doświadczeniami z rekonesansu badawczego w Japonii, gdzie zapoznawała się z systemem szkolnictwa wyższego i specjalnego, wykorzystując techniki edukacyjnej mikroetnografii wizualnej. Natomiast Dr Zdzisław Piwoński omówił przebieg i wyniki eksperymentu pedagogicznego, poświęconego możliwościom wspomagania realizacji zadań wychowawczych szkoły poprzez wdrożenie w gimnazjum programu klaryfikacji wartości. Dr Barbara Kutrowska przedstawiła analizę i interpretację wybranych narracji badanych przez siebie nauczycieli, w których opisywali oni proces stawania się i bycia nauczycielem. Dr Maria Wiatr z kolei podzieliła się własnymi doświadczeniami

badawczymi w łączeniu konstruktywistycznej teorii ugruntowanej z analizą dyskursu w badaniu problematyki społecznego konstruowania współczesnego rodzicielstwa. Dr Magdalena Kuleta-Hulboj omówiła problematykę i metodykę własnego projektu badawczego z zastosowaniem analizy dyskursu, skoncentrowanej na krytycznej rekonstrukcji kategorii globalnego obywatelstwa w materiałach edukacyjnych wybranych organizacji pozarządowych. Mgr Marta Zientek wskazała na kilka aspektów metodologicznych realizowanych przez siebie badań biograficznych, których celem jest poznanie roli całożyciowego kształcenia w funkcjonowaniu Polaków zatrudnianych tymczasowo w wybranych krajach Unii Europejskiej. Dr Sławomir Pasikowski przekonywał słuchaczy do użyteczności zaawansowanych technologicznie procedur statystycznych w poszukiwaniu możliwości obrazowania złożoności i różnorodności badanej rzeczywistości edukacyjnej. Natomiast Mgr Kamila Kacprzak zaprezentowała podstawowe założenia epistemologiczne, cechy metodyczne i możliwości poznawcze Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej oraz postulowała włączenie jej do praktyki badawczej w pedagogice.

Profesor Joanna Madalińska-Michalak w referacie plenarnym przedstawiła wstępną analizę i interpretację wyników międzynarodowych badań ankietowych on-line, przeprowadzonych pod auspicjami European Educational Research Association, w których brała udział jako członek zespołu badawczego. Badania dotyczyły spraw formalnego traktowania kwestii etyczności badań edukacyjnych/pedagogicznych w systemach prawnych i praktykach akademickich poszczególnych krajów europejskich, których reprezentanci przesłali wypełnione kwestionariusze.

Uczestnicy panelu *Pedagogika (i) rzeczy* dyskutowali o roli materialności w życiu człowieka, podkreślając ją jako ważny problem badań pedagogicznych. Przekonywali, że w kontekście toczących się od ponad dwudziestu lat (nie tylko) w humanistyce i naukach społecznych dyskusji nad rzeczami rozumienie ich tylko jako narzędzi, środków osiągania celów pedagogicznych (technologie edukacyjne, pomoce dydaktyczne, etc.) lub jako zagrożeń (tak jak w analizach konsumpcjonizmu i ukrytych programów) jest niewystarczające. Nie pozwala zwrócić uwagi na te aspekty, które wiążą się z pozytywną rolą rzeczy w procesach socjalizacyjnych i edukacyjnych oraz nie docenia ich „sprawczości".



Jako pierwszy głos zabrał Dr hab. Krzysztof Abriszewski. Filozof - odwołując się m.in. do Bruno Latoura i Actor Network Theory - zwrócił uwagę na relacje ludzie-rzeczy. Uzasadniał, że materialności i inni pozaludzcy aktorzy pełnią aktywne role w tworzeniu, podtrzymywaniu i zmianie relacji społecznych. Dr Maksymilian Chutorański - odwołując się do kategorii urządzenia edukacyjnego - upominał się o perspektywę pedagogiczną będącą w stanie uchwycić złożoność procesów edukacyjnych i ich nie(tylko)ludzkich aktorów. Dr Aneta Makowska, przytaczając wyniki swoich badań etnograficznych, wskazywała potrzebę problematyzacji zaangażowania materialności w codzienność edukacyjną. Badaczka zwróciła uwagę na przejawy działania materialności (słupów informacyjnych) w tworzeniu edukacyjnego środowiska. Natomiast na niejednoznaczność kategorii urzeczowienia wskazywał Dr Oskar Szwabowski. Na przykładzie tzw. „ludzkiego mikrofonu" argumentował, że niektóre formy urzeczowienia człowieka daje się rozumieć jako przejawy emancypacji. Z kolei Mgr Maciej Sokołowski-Zgid swój głos poświęcił pokazaniu, jakie konsekwencje dla społecznego definiowania ADHD ma metylofenidat (lek używany do niwelowania objawów zespołu zaburzeń uwagi). Przyjmując założenie, że ADHD jest zjawiskiem hybrydowym wskazywał na pozaludzkich aktorów stabilizujących układy społeczne.

Wydarzeniem zamykającym obrady Seminarium była sesja posterowa na temat *„Jesteś doktorantem. Jednym z 40 tysięcy". Studenci czy młodzi badacze? Studia doktoranckie i doktoranci w dyskursie prasowym*. Sesję prowadziła Profesor Maria Czerepaniak-Walczak, a swoje plakaty prezentowali i komentowali doktoranci Uniwersytetu Szczecińskiego.



Mgr Natalia Cybort zwróciła uwagę na kreowany na łamach czasopism opiniotwórczych status doktorantów. Podkreślała niejednoznaczność sytuacji uczestników studiów doktoranckich, wyznaczaną z jednej strony przez bycie studentem, z drugiej przez bycie pracownikiem naukowym. Mgr Magdalena Mazur natomiast podkreślała hybrydowość studiów III stopnia, wskazując na funkcjonowanie w ramach jednego układu rozwiązań pozornie ze sobą niewspółdziałających (masowość, elitarność). Z kolei Mgr Julia Magdalena Karapuda postawiła pytanie o ocenę prestiżu doktoranta/doktorantki w czasopismach społeczno-politycznych. Napięcia między statusem naukowym i zawodowym uczestników studiów trzeciego stopnia w kontekście polskiego systemu prawa, a także pytania o jakość studiów doktoranckich były przedmiotem zainteresowania Mgr Angeliki Figiel i Mgr Sandry Malinowskiej, które poddały analizie pisma o tematyce prawniczej. Kwestie związane z wysokością uzyskiwanych dochodów przez osoby ze stopniem doktora przedstawiała

Mgr Monika Różycka. Natomiast plakaty Mgr Karoliny Ślósarz, Mgr Gabrieli Chorab, Mgr Magdaleny Handke poświęcone były sytuacji doktorantów w przestrzeni edukacyjnej w wybranych krajach europejskich (kolejno): Wielkiej Brytanii, Niemczech i Włoszech. Badaczki przedstawiły wyniki analizy wybranych czasopism obcojęzycznych. Interpretacje polskich czasopism pedagogicznych zaprezentowali: Mgr Agata Draszkiewicz, która przedstawiła opinie i głosy akademików na temat funkcjonowania studiów doktoranckich, oraz Mgr Jerzy Norbert Grzegorek i Mgr Magdalena Handke, którzy zwrócili uwagę na specyfikę obecności tematu doktorantów w naukowym dyskursie pedagogicznym. Plakat Mgr Barbary Chojnackiej poświęcony był prezentacji wyników analizy dyskursu doktoranta/doktorantki w czasopismach codziennych.

Jak się wydaje, założone cele programowe IV Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP zostały osiągnięte. Stała Rada Programowa SMP podjęła decyzję, że następne Seminarium odbędzie się w Łodzi w 2018 roku, a jego organizatorem będzie Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. W imieniu organizatorów seminarium szczecińskiego serdecznie dziękujemy wszystkim uczestnikom za trud podróży, wkład merytoryczny i koleżeńskie relacje. Dziękujemy także osobom i instytucjom, które wspierały jego realizację. „Rodzina" SMP PTP założona w 2004 roku trwa i stabilizuje się, integruje i zyskuje nowych członków, a co najważniejsze ma przed sobą dobre perspektywy. Już teraz zapraszamy wszystkich zainteresowanych na kolejne nasze spotkania seminaryjne.

Dariusz Kubinowski
Uniwersytet Szczeciński
Maksymilian Chutorański
Uniwersytet Szczeciński

Fotografie:
Aleksander Cywiński