

NORMATYWNY I INTERPRETACYJNY PARADYGMAT W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Wprowadzenie

Cechą charakterystyczną pedagogiki jako nauki jest jej nierównomierny i niejednorodny rozwój. Bardziej zaawansowane są badania z zakresu dydaktyki, w dużej mierze odwołujące się do teorii psychologicznych, weryfikowanych eksperymentalnie. W mniejszym zaś stopniu zaawansowania są badania z obszaru teorii wychowania, odwołujące się do założeń metafizycznych czy aksjologicznych. Ten stan rzeczy w dużej mierze przypisać można również zbyt dużej zależności pedagogiki od osobistego doświadczenia badacza jako źródła postępu oraz związaną z tym niechęć do stosowania w niej badania w rozumieniu Kerlingera. Kerlinger¹ badanie naukowe określił jako systematyczne, kontrolowane, empiryczne i krytyczne rozpatrywanie hipotetycznych twierdzeń na temat domniemanych związków między zjawiskami naturalnymi. Badanie naukowe ma zatem trzy cechy charakterystyczne, które odróżniają je od sposobu rozwiązywania problemów opartym li tylko na doświadczeniu.

Po pierwsze, badanie naukowe jest systematyczne oraz kontrolowane i opiera się na modelu indukcyjno-dedukcyjnym, podczas gdy doświadczenie posługuje się wydarzeniami występującymi w sposób przypadkowy. Pomimo iż zarówno dedukcja, jak i indukcja mają swoje słabe strony, ich wkład w rozwój każdej nauki jest ogromny.

Po drugie, w badaniu naukowym doświadczenie jest punktem wyjścia. Badacz opiera się na doświadczeniu w celu potwierdzenia sformułowanej tezy. Naukowcy zawsze muszą poddać swoje domniemania procedurom weryfikacyjnym. Dobór procedur zależy od kompetencji metodologicznych badacza oraz założonego celu badań.

* Prof. dr hab.; wykładowca Wyższej Szkoły Humanitas w Instytucie Pedagogiki w Sosnowcu.

¹ F.N. Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research*. Holt, Rinehart & Winston, New York 1970.

Po trzecie, badanie naukowe podlega samokorekcji. Metody naukowe mają wbudowany mechanizm ochrony przed błędem na tyle, na ile jest to możliwe przy ludzkiej omyłności.

Sposób postępowania badaczy, wyniki ich badań podlegają publicznej ocenie przez kolegów „po fachu”. Ta funkcja samokorygująca jest najważniejszym i jedynym aspektem nauki, który gwarantuje, iż błędne wyniki badań zostaną wcześniej czy później ujawnione, odpowiednio skorygowane i odrzucone. Badanie naukowe to połączenie doświadczenia i rozumowania. Uznaje się je za najlepszy sposób odkrywania prawdy w każdej dyscyplinie naukowej.

Konkluzją tych rozważań jest stwierdzenie, że być może głównym powodem powolnego, nierównomiernego i niejednolitego rozwoju pedagogiki jako nauki były niewystarczające i nienaukowe metody wykorzystywane przez pedagogów w zdobywaniu wiedzy i rozwiązywaniu problemów, bezkrytyczne przyjmowanie poglądów autorytetów (niepopartych obiektywnymi dowodami) oraz zbytne poleganie na doświadczeniu osobistym badaczy.

Na szczęście ta niezbyt optymistyczna, jednakże w znacznym stopniu trafna charakterystyka pozycji pedagogiki – przypisywana jej przez wiele lat i nadal wiążąca dla jej pewnych obszarów – zmieniła się na lepsze dzięki postępowi, jaki poczyniła ona w ostatnich latach w wyniku zastosowania metodologii i metod nauk społecznych w badaniach zjawisk edukacyjnych. Rozwój ten poskutkował dysputami i polemikami, ponieważ, przyjmując orientację naukową nauk społecznych, pedagogika przyjęła również dwa sprzeczne i kontrowersyjne podejścia metodologiczne w naukach tych funkcjonujące.

Pierwsze, tradycyjne utrzymuje, iż zajmując się odkrywaniem naturalnych i uniwersalnych praw rządzących i wyznaczających zachowania indywidualne i grupowe, nauki społeczne są zasadniczo równoważne z naukami przyrodniczymi.

Podejście drugie, radykalne, dzieląc przekonanie o ścisłości nauk przyrodniczych oraz powyższe poglądy na temat opisu i wyjaśniania ludzkich zachowań przez tradycyjne nauki społeczne, kładzie nacisk na różnice pomiędzy człowiekiem i zjawiskami przyrody nieożywionej.

Te sprzeczne punkty widzenia oraz ich odzwierciedlenie w badaniach pedagogicznych wywodzą się przede wszystkim z różnego wyobrażenia świata społecznego oraz zachowania indywidualnego i zbiorowego.

Dwa wyobrażenia świata społecznego

Dwa różne sposoby widzenia oraz interpretacji zjawisk społecznych, o których wspomniano wcześniej, opierają się na różnych założeniach filozoficznych.

Burrell i Morgan² zidentyfikowali cztery pary takich założeń.

Pierwsze – założenia typu ontologicznego, które odnoszą się do samej natury lub istoty badanych zjawisk społecznych. Autorzy zadają pytanie, czy rzeczywistość społeczna znajduje się poza nami – wywierając nacisk z zewnątrz na naszą świadomość – czy jest wytworem indywidualnej świadomości? Czy rzeczywistość jest obiektywna, czy jest wynikiem indywidualnej percepcji? Pytania te wywodzą się bezpośrednio z tzw. sporu nominalistów z realistami.

Drugi zestaw założeń wyodrębnionych przez Burrella i Morgana jest natury epistemologicznej. Odnoszą się one do podstawy wiedzy, jej istoty i formy, sposobu poznania i przekazania innym ludziom. Założenia epistemologiczne określają ekstremalne stanowiska co do opinii, czy wiedza jest czymś materialnym, a zatem może być zdobyta, czy też jest czymś ulotnym, subiektywnym, nieuchwytnym, czymś, co wymaga osobistego doświadczenia. Przyjęcie jednej z tych opcji wpływa zasadniczo na nasze podejście do poznania zachowań społecznych. Opinia, iż wiedza jest obiektywna i materialna, będzie wymagała od badacza roli obserwatora i wierności metodom nauk przyrodniczych. Postrzeganie zaś wiedzy jako osobistej i subiektywnej wymaga od badającego zaangażowania w dziedziny wiedzy, którymi się zajmuje oraz odrzucenia metod stosowanych w naukach przyrodniczych. Podzielanie pierwszego poglądu jest równoznaczne z przyjęciem modelu **pozytywistycznego** w badaniach naukowych, poparcie drugiego to postawa **antypozytywistyczna**.

Trzecia grupa założeń dotyczy pojęcia istoty ludzkiej i relacji między człowiekiem i otoczeniem. Od kiedy człowiek stał się zarówno przedmiotem, jak i podmiotem badań konsekwencje tych poglądów dla nauk społecznych okazały się daleko idące. Z założeń powyższych wyłaniają się dwa wizerunki człowieka: jeden obrazuje go jako istotę mechanicznie reagującą na swoje otoczenie, drugi jako inicjatora własnych działań.

Z tego, co powiedziano dotychczas, wynika, że trzy założenia przedstawione powyżej wpływają bezpośrednio na podejście metodologiczne badaczy. Przyjęcie bowiem określonych założeń ontologicznych, epistemologicznych oraz różnych modeli człowieka będzie wymagało przyjęcia odmiennych

² G. Burrell and G. Morgan, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.

metod badań.

W czwartej grupie założeń badacze przyjmujący podejście obiektywistyczne (lub inaczej – pozytywistyczne) do badanej rzeczywistości, traktując ją jako zewnętrzną i obiektywną, koncentrują się na analizie związków i porządku między wybranymi elementami tej rzeczywistości. Będą to w przeważającej mierze badania ilościowe. Problemy badawcze, wynikające z przyjęcia tej opcji metodologicznej, mogą dotyczyć identyfikowania i definiowania elementów badanej rzeczywistości. Ma to szczególne znaczenie przy próbie poszukiwania praw uniwersalnych, wyjaśniających i rządzących obserwowaną rzeczywistością. Podejście charakteryzujące się procedurami i metodami stosowanymi do odkrywania praw ogólnych bywa nazywane **nomotetycznym**.

Zwolennicy alternatywnego spojrzenia na rzeczywistość społeczną, spojrzenia subiektywistycznego lub inaczej antypozytywistycznego, postrzegając ją jako ulotną i będącą wytworem człowieka, będą eksponować w badaniach subiektywne doświadczenie jednostek. Badanie więc będzie się koncentrować na poszukiwaniu cech niepowtarzalnych i jednostkowych, na zrozumieniu indywidualnych zachowań. Ten sposób podejścia do badanych zjawisk nazywany jest **idiograficznym**.

Każdy z dwóch poglądów na badania zachowania i rzeczywistości społecznej przedstawiony powyżej implikuje badanie zjawisk pedagogicznych. Wybór problemu, sformułowanie pytań, charakterystyka uczniów i nauczycieli, poszukiwane rodzaje danych i sposób ich „obróbki” – wszystko to będzie uzależnione od naszego punktu widzenia, przez przyjęcie przez nas określonej opcji metodologicznej: **pozytywistycznej** lub **antypozytywistycznej**.

Dylematy te musi rozstrzygnąć sam badacz. Należy przy tym uczciwie przyznać, że żadna z tych opcji nie jest idealna i wolna od błędów. W dalszej części zostaną przedstawione polemiki dotyczące tych dwóch przeciwstawnych modeli „uprawiania nauki” i prowadzenia badań naukowych.

Krytyka modelu (paradygmatu) pozytywistycznego

Mimo iż model pozytywistyczny okazał się skutecznym, szczególnie w zakresie nauk przyrodniczych, jego podstawy ontologiczne i epistemologiczne są przedmiotem nieustającej i często bardzo ostrej krytyki. Począwszy od drugiej połowy XX wieku, bunt przeciwko pozytywizmowi nabrał mocy, angażując najwybitniejszych intelektualistów Europy – filozofów, naukowców, krytyków, a także artystów. Dzisiaj do przeciwników pozytywizmu do-

łączyli, oprócz przedstawicieli powyższych grup, również pedagodzy. Jest to głównie wynikiem reakcji przeciwko obrazowi świata nakreślonemu przez pozytywistyczną naukę. Głównym celem ataków jest mechanistyczny i redukcjonistyczny pogląd na naturę ludzką, która z definicji wyklucza pojęcia wyboru, wolności, indywidualności i odpowiedzialności moralnej. Czołowi oponenti T. Roszak³, D. Holbrook⁴, C. Hampden-Turner⁵ kwestionują perspektywę przyjętą przez model pozytywistyczny – perspektywę ilościową, która jest często celem samym w sobie, dziedziną matematyki, a nie nauką humanistyczną. Przyjęcie w badaniach pedagogicznych modelu pozytywistycznego często prowadzi do nieuwzględniania przez badaczy umiejętności interpretowania naszych doświadczeń i przedstawiania ich samym sobie, a przecież potrafimy tworzyć teorie na temat samych siebie i naszego świata, co więcej, działamy na podstawie tych teorii. Krytyka dotyczy także ignorowania wyraźnych różnic między naukami społecznymi – pedagogiką, a naukami przyrodniczymi. Przeciwnicy stosowania paradygmatu pozytywistycznego deprecjonują także wartość i wiarygodność końcowych rezultatów tych badań, twierdząc, że często wyniki są tak banalne i trywialne, iż nie mają większego znaczenia dla swoich odbiorców, tzn. nauczycieli, pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych itp. Można odnieść wrażenie – stwierdza np. Shipman – że im więcej energii wkładają badacze w eksperymenty naukowe, w ograniczanie, upraszczanie, pomiar zmiennych, testowanie hipotez, tym bardziej prawdopodobne jest, że wynikiem ich pracy będzie wyreżyserowana i syntetyczna wersja całości w ograniczonym środowisku. Nie będzie to jednak wersja prawdziwa.

Są to ostre słowa krytyki. Jakże zatem alternatywy proponują przeciwnicy pozytywistycznego paradygmatu w naukach społecznych, a zatem i w pedagogice?

Alternatywy pozytywistycznej wizji nauk społecznych i pedagogiki

Pomimo iż przeciwnicy pozytywizmu w naukach społecznych i pedagogice reprezentują różne szkoły myślenia – każdy z nich przedstawia swój nieco odmienny epistemologiczny punkt widzenia – łączy ich negowanie poglądu, że zachowaniem człowieka rządzą prawa ogólne i zasadnicze prawidłowości. Ponadto podzielają oni pogląd, że świat społeczny można zrozumieć jedynie z punktu widzenia jednostek będących częścią wiecznie trwające-

³ T. Roszak, *The Making of a Counter Culture*, Faber & Faber, London 1970.

⁴ D. Holbrook, *Education, Nihilism and Survival*. Darton, Longman & Todd, London 1977.

⁵ C. Hampden-Turner, *Radical Man*, Schenkman, Cambridge, 1970.

go ruchu – jako głównego przedmiotu badań. Odrzucając punkt widzenia bezstronnego, obiektywnego obserwatora (nieodzowny atrybut tradycyjnych badań), antypozytywiści uważają, że zachowanie jednostek może zostać zrozumiane jedynie przez badacza dzielającego ich punkt widzenia: zrozumienie i interpretacja otaczającego świata musi pochodzić od „wewnątrz”, a nie z „zewnątrz”.

Ruch antypozytywistyczny reprezentują trzy szkoły myślenia: fenomenologia, etnometodologia i interakcjonizm symboliczny. Ogniwem łączącym te trzy szkoły jest zainteresowanie zjawiskami, których doświadczamy w naszym codziennym życiu bezpośrednio za pomocą zmysłów oraz konsekwentny nacisk na jakościową, a nie ilościową metodologię. Różnice pomiędzy nimi oraz rola, jaką każde z tych podejść odgrywa we współczesnych badaniach pedagogicznych, będą przedmiotem kolejnej części rozważań.

Fenomenologia

W swoim najszerszym znaczeniu **fenomenologia** to teoretyczny punkt widzenia popierający badanie bezpośredniego doświadczenia rozumianego dosłownie, w którym zachowanie jest określane przez fenomeny zjawisk, a nie przez zewnętrzną, obiektywną i dającą się fizycznie opisać rzeczywistość. Pomimo że fenomenolodzy różnią się między sobą poglądami na pewne zagadnienia, są dość zgodni w trzech punktach, określonych przez Curtisa⁶ jako wyróżniki ich filozoficznego światopoglądu:

1. Wiara w znaczenie i w pewnym sensie prymat świadomości subiektywnej.
2. Pojmowanie świadomości jako aktywnej, mogącej nadawać znaczenia.
3. Stwierdzenie, że istnieją pewne podstawowe struktury dla świadomości, o których nabywamy bezpośrednią wiedzę poprzez pewien rodzaj refleksji. Dokładne określenie tych struktur stanowi jednak punkt sporny wśród fenomenologów.

W ruchu fenomenologicznym wyróżnić można kilka jego gałęzi, z których najważniejsze to: **fenomenologia transcendentálna** Husserla i **fenomenologia egzystencjalna**, której najbardziej charakterystycznym przedstawicielem jest Schutz.

Husserl, którego wielu uważa za twórcę fenomenologii, skupił się na poszukiwaniu źródła podstaw wiedzy i zapoczątkował nowy kierunek w analizie świadomości. Jego hasło: „powróćmy do rzeczy!”, miało oznaczać zba-

⁶ B. Curtis and W. Mays (eds.), *Phenomenology and Education*, Methuen, London 1978.

danie sposobu, w jaki rzeczy są przez nas postrzegane bezpośrednio, a nie za pośrednictwem struktur kulturowych czy symbolicznych. Celem takiego podejścia jest rozczłonkowanie układu przedmiotów w taki sposób, aby uwolnić się od wszelkich, z góry wyrobionych sądów na temat świata.

Schutz zajmował się odniesieniem poglądów Husserla do zagadnień naukowego badania zachowań społecznych. Dla niego głównym obiektem badań był problem zrozumienia znaczenia struktury świata życia codziennego. Pochodzenia znaczenia szukał w nieprzerwanym ciągu przeżytych zdarzeń, które same w sobie nie mają sensu. Znaczenie można im przypisać jedynie retrospektywnie, spoglądając wstecz na to, co się wydarzyło. Zakres codziennej wiedzy, za pomocą której jesteśmy w stanie sklasyfikować zachowanie innych ludzi i dojść do porozumienia z rzeczywistością społeczną, różni się w zależności od sytuacji. Dlatego żyjemy w świecie wielu rzeczywistości⁷.

Etnometodologia

Podobnie jak fenomenologia, **etnometodologia** zajmuje się światem życia codziennego. Jak określa to jej zwolennik Harold Garfinkel⁸, etnometodologia zaczyna od przyjmowania rzeczywistych działań, okoliczności i rozumowania jako tematów badań empirycznych. Zwracając uwagę na najbardziej codzienne zajęcia, zapisuje wyjątkowe wydarzenia i próbuje je poznać jako zjawiska rządzące się własnymi prawami.

Etnometodologia koncentruje się więc na sposobie, w jaki ludzie rozumieją swój świat codzienny. Możemy wyróżnić dwa rodzaje etnometodologii: **lingwistyczną i sytuacyjną**. **Etnometodologia lingwistyczna** skupia się na wykorzystaniu języka i sposobach konstrukcji konwersacji. Analizy etnometodologiczne wykorzystują najczęściej niewypowiedziane, „z góry przyjęte” znaczenia, wyrażenia i sposoby, jakie rozmowy prowadzone przez badacza i badanego przekazują o wiele więcej ponad to, co zostało powiedziane. Przedmiotem zainteresowań etnometodologów sytuacyjnych jest szerszy wachlarz działań społecznych oraz próby zrozumienia środków, za pomocą których ludzie radzą sobie z kontekstem społecznym, w jakim się znajdują. Chcą się oni dowiedzieć, w jaki sposób człowiek stara się zrozumieć i uporządkować swoje otoczenie. Składnikiem ich metody empirycznej może być świadome i celowe zakłócanie lub kwestionowanie uporządkowanych, „z góry przyjętych” elementów w sytuacjach codziennych.

Dobłą ilustracją badania etnometodologicznego jest przykład zaczerp-

⁷ G. Burrell and G. Morgan, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.

⁸ H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1968.

nięty z pracy Garfinkela⁹.

Tab. 1. Zakłócanie porządku społecznego

Garfinkel poprosił kilku swoich studentów, aby przeprowadzili eksperyment zakłócający z góry przyjętą i znaną wszystkim rutynę. Polecił im, aby zachowywali się jak „obcy” w swoim własnym towarzystwie i w ten sposób nie korzystali z przyjętych z góry zdroworozsądkowych reguł rozumienia drugiej osoby.

Oto przebieg eksperymentu:

Student 1: Cześć, Ray. Jak się czuje twoja dziewczyna?

Student 2: Co masz na myśli, mówiąc, jak się czuje? Chodzi ci o jej stan fizyczny czy psychiczny?

Student 1: Chodzi mi o to, jak się czuje. Co ci się stało? (patrzy zdziwiony)

Student 2: Nic. Po prostu powiedz dokładniej, co masz na myśli.

Student 1: Zapomnij o tym. A jak tam twoje podanie do szkoły medycznej?

Student 2: Co to znaczy, jak tam moje podanie?

Student 1: Wiesz, o co mi chodzi.

Źródło: H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1968.

Eksperyment mógłby być oczywiście prowadzony dalej. Garfinkel chciał pokazać, iż w życiu codziennym człowiek spodziewa się, że inni rozumieją, o czym on właściwie mówi, a nie zawsze tak przecież bywa.

Istotą badań etnometodologicznych jest więc indeksalność życia codziennego. Indeksalność jest częścią badań empirycznych, a nacisk, jaki jej praktycy kładą na wyjątkowość napotkanych sytuacji, świadczy o jej zdecydowanie **subiektywnym i relatywistycznym charakterze**.

Interakcjonizm symboliczny

Interakcjonizm symboliczny nie stanowi zwartej teorii, jako że nie za-

⁹ Ibidem.

wiera wspólnego zestawu założeń i wyrażen, które zostałyby przyjęte przez wszystkich, którzy podpisują się pod tym podejściem. Interakcjonizm symboliczny jest kojarzony z takimi wybitnymi badaczami jak Blumer, Hughes, Becker czy Goffman. Dla czynionych tu wywodów możliwe jest jednak określenie jego trzech głównych postulatów.

Po pierwsze – ludzie odnoszą się do rzeczy, korzystając ze znaczeń, jakie dla nich określili. Ludzie zamieszkują dwa różne światy: świat naturalny i świat społeczny. W świecie naturalnym są organizmami charakteryzującymi się przedsiębiorczością i instynktem, świat zewnętrzny istnieje poza nimi. Świat społeczny charakteryzuje się obecnością symboli – takich jak język – umożliwiając ludziom nadawanie znaczenia przedmiotom. Nadawanie znaczenia oraz interpretacja to działania wybitnie ludzkie i społeczne. W związku z powyższym interakcjonisci skupiają się na świecie znaczeń subiektywnych i symboli, za pomocą jakich są one określane i przedstawiane. Oznacza to brak jakichkolwiek wcześniejszych założeń na temat tego, co się dzieje w danej sytuacji. Na przykład, jeżeli uczniowie są czymś zajęci przez dłuższy czas lub są znudzeni, lub nic nie robią, albo też wygłupiają się – interakcjonista będzie chciał zbadać właściwości i wymiary tych procesów, nie czyniąc żadnych hipotez co do ich przyczyn.

Po drugie – przypisanie znaczenia przedmiotom za pomocą symboli jest procesem ciągłym. Działanie to nie jest po prostu konsekwencją atrybutów psychologicznych, takich jak nastawienie czy osobowość i nie jest determinowane przez zewnętrzne fakty społeczne, takie jak na przykład rola społeczna. Jest wynikiem niekończącego się procesu przypisywania znaczeń, który zawsze wyłania się ze stanu ciągłej zmiany. Człowiek konstruuje, modyfikuje, zbiera i rozważa wszystkie „za” i „przeciw” oraz prowadzi spory.

Po trzecie – proces odbywa się w kontekście społecznym. Człowiek porównuje swoje czyny z działaniami innych osób. Robi to „stawiając się w sytuacji innych”, zakładając, jakie będą reakcje innych osób na jego zachowanie. Dochodzi do tego, jak inne osoby chciałyby lub mogłyby zachowywać się w danej sytuacji, a jak on sam postąpiłby. Człowiek próbuje „sterować” wrażeniami, jakie sprawia na innych ludziach, odgrywać pewnego rodzaju „przedstawienia”, usiłując wpłynąć na to, jak dana sytuacja jest postrzegana przez innych.

Zamiast zatem skupiać się na jednostce i jej osobowości lub na tym, jak struktura czy sytuacja społeczna wpływają na zachowanie indywidualne, interakcjonisci symboliczni kierują swoją uwagę na naturę wzajemnego oddziaływania, na dynamiczne relacje pomiędzy ludźmi. Kładąc nacisk na samą interakcję jako jednostkę badań, interakcjonista symboliczny tworzy

bardziej aktywny obraz istoty ludzkiej, odrzucając wizję pasywnego, zdefiniowanego organizmu. Jednostki wzajemnie na siebie oddziałują, a społeczeństwa składają się z oddziałujących na siebie jednostek. Ludzie przechodzą ciągle zmiany w interakcjach z innymi, a w ich wyniku zmienia się również społeczeństwo. Wzajemne oddziaływanie implikuje działanie człowieka w odniesieniu do innych ludzi: zwracanie uwagi na innych, działanie, interpretację i ponowne działanie.

Cechą charakterystyczną fenomenologii, etnometodologii i interakcjonizmu symbolicznego – taką, która mogłaby czynić każdą z nich atrakcyjną dla badacza zagadnień pedagogicznych – jest to, w jaki sposób kierunki te naturalnie przystają do działań, na których koncentrujemy się w klasie czy szkole, działań opartych na tym, że uczniowie i nauczyciele ciągle dostosowują się, przypuszczają, oceniają, spierają się, działają i zmieniają¹⁰.

Czy są zatem słabe punkty tych koncepcji, które wcześniej zostały określone jako antypozytywistyczne? Sądzić należy, że tak. Chociaż bowiem niezaprzeczalnym jest fakt, że nasze zrozumienie innych ludzi wymaga znajomości ich intencji, nie można powiedzieć, że jest to główne zadanie nauk pedagogicznych. Zadaniem nauk pedagogicznych jest także opracowanie zestawów takich pojęć, jak: normy, oczekiwania, postawy itp., czyli sformułowanie nauki o zachowaniu, opartej na uogólnieniach. Jedynie w ten sposób możliwe jest „przejście od interpretacji jednej szczegółowej sytuacji czy zdarzenia... do teoretycznego wyjaśnienia zachowania”¹¹.

Zwolennicy modelu antypozytywistycznego, przedstawiając model człowieka oparty na doświadczeniach życia codziennego, posunęli się zbyt daleko w odchodzeniu od naukowych procedur formułowania i weryfikacji hipotez, ograniczając tym samym możliwość odkrycia ciekawych poznawczo uogólnień na temat zachowania. Można także mieć wątpliwości, czy nie istnieje zagrożenie spowolnienia tempa rozwoju pedagogiki poprzez całkowite odrzucenie podejścia stosowanego w naukach przyrodniczych na korzyść metod bardziej chyba spokrewnionych z literaturą, biografiami czy dziennikarstwem.

¹⁰ P. Woods, *The Divided School*, Routledge & Kegan Paul, London 1979.

¹¹ K. Dixon, *Sociological Theory: Pretence and Possibility*, Routledge & Kegan Paul, London 1973.

Paradygmat normatywny i interpretacyjny. Próba podsumowania

W dotychczasowych rozważaniach przedstawione zostały różne szkoły myślenia wchodzące w skład światopoglądu pozytywistycznego i antypozytywistycznego. Do opisu wyżej wymienionych dwóch punktów widzenia wykorzystywane są także inne terminy: normatywny i interpretacyjny.

Paradygmat (model) normatywny obejmuje dwie główne idee¹²: pierwszą, głoszącą, że zachowanie ludzkie jest w głównej mierze kierowane zasadami oraz drugą, twierdzącą, że powinno być ono badane za pomocą metod nauk przyrodniczych.

Paradygmat interpretacyjny, w przeciwieństwie do swojego odpowiednika normatywnego, koncentruje się na jednostce. Podczas gdy badania normatywne reprezentują pozytywizm, to wszelkie teorie konstruowane w kontekście paradygmatu interpretacyjnego wykazują tendencje antypozytywistyczne.

W tym miejscu należy wymienić jeszcze dwie kolejne różnice pomiędzy wyżej wymienionymi paradygmatami. Pierwsza jest związana z pojęciem „zachowania” i „działania”, druga z innym rozumieniem słowa „teoria”. Kluczowe pojęcie w paradygmacie normatywnym – zachowanie – odnosi się do reakcji na bodźce środowiska zewnętrznego (np. inna osoba, wymagania społeczeństwa) lub bodźce wewnętrzne (głód, dążenie do osiągnięcia określonego celu). W każdym przypadku przyczyna zachowania umiejscowiona jest w przeszłości. Podejście interpretacyjne natomiast skupia się na działaniu. Można je nazwać zachowaniem znaczącym, intencjonalnym i skierowanym na przyszłość.

Badacze normatywni próbują opracować ogólne teorie na temat ludzkiego zachowania i potwierdzić je za pomocą skomplikowanej metodologii. Teoria ma za zadanie opisać sposób, w jaki rzeczywistość istnieje jako całość lub jak można ją zmienić, aby była bardziej efektywna. Głównym celem jest stworzenie zrozumiałej teorii uniwersalnej, która byłaby w stanie wyjaśnić zachowanie człowieka i zachowanie zbiorowości.

Dla badaczy interpretacyjnych punktem wyjścia jest jednostka, a celem zrozumienie jej interpretacji otaczającego świata. Teoria jest czymś, co powstaje z obserwacji poszczególnych sytuacji i powinna być oparta na danych generowanych w trakcie badań. Teoria nie może poprzedzać badań, ale ma być ich wynikiem. Z punktu widzenia interpretacyjnego uniwersalna teoria, charakterystyczna dla światopoglądu normatywnego, ustępuje miejsca wielu

¹² J.D. Douglas, *Understanding Everyday Life*, Routledge & Kegan Paul, London 1973.

różnorodnym wyobrażeniu zachowania ludzkiego, tak zróżnicowanego jak sytuacje i konteksty będące jego źródłem, zatem istnieje może wiele różnych teorii.

Poniższe zestawienie podsumowuje niektóre ze wspomnianych wcześniej, głównych różnic pomiędzy podejściem normatywnym i interpretacyjnym.

Tab. 2. Różnice w podejściu do badania zachowania

| PODEJŚCIE NORMATYWNE | PODEJŚCIE INTERPRETACYJNE |
|--|---|
| Społeczeństwo i system społeczny | Jednostka |
| Badania na dużą/średnią skalę | Badania na małą skalę |
| Bezosobowe, anonimowe siły rządzące zachowaniem | Działania ludzkie świadomie odtwarzające życie społeczne |
| Model nauk przyrodniczych | Model niestatystyczny |
| Obiektywizm badań | Subiektywizm badań |
| Badania prowadzone „od zewnątrz” | Osobiste zaangażowanie badającego |
| Od szczegółów do uogólnień | Interpretacja szczegółów |
| Tłumaczenie zachowania/poszukiwanie przyczyn | Zrozumienie działań/znaczenie ponad przyczynami |
| Zakładanie tego, co „z góry przyjęte” | Badanie tego, co „z góry przyjęte” |
| Makropojęcia: społeczeństwo, instytucje, normy, postawy, role, oczekiwania | Mikropojęcia: jednostka, perspektywa, konstrukcje osobiste, negocjowane znaczenia, definicje sytuacji |
| Strukturalizm | Fenomenologia, interakcjonizm symboliczny, etnometodologia |

Źródło: L. Cohen, & L. Manion, *Research Methods in Education* (Third ed.), London, England 1994.

W tym opracowaniu zarysowano główne paradygmaty w badaniach pedagogicznych, sprowadzając je do dwóch: normatywnego i interpretacyjnego. Wydaje się, że dla rozwoju pedagogiki jako nauki, optymalnym podejściem byłoby traktowanie wyżej wymienionych jako uzupełniających się, a nie alternatywnych.

Aby nauka mogła się rozwijać, badacze muszą porzucić sztuczny spór o to, który model jest lepszy. Powinno ich raczej interesować połączenie obu, wykorzystując najcenniejsze cechy każdego z nich. Dylemat pojawia się jednak przy określeniu, w którym momencie powinni oni przyjąć jedno czy drugie podejście¹³.

Takie podejście proponuje Stanisław Palka¹⁴, który stwierdza: „...słabości badań empirycznych ilościowych i jakościowych mają sporo walorów poznawczych. Walory te nie powinny przesłaniać możliwości błędów, uzyskiwania fałszywych wyników. Sceptycyzm jest więc niezbędny w pedagogicznych badaniach empirycznych ilościowych i jakościowych”.

Sceptycyzm zatem, a nie bezkrytyczne przyjmowanie gotowych rozwiązań winien być podstawą refleksji metodologicznej.

Na koniec warto więc sceptycznie odnieść się do próby kategoryjnych rozstrzygnięć: paradygmat normatywny czy interpretacyjny? Nie można bowiem wykluczyć istnienia innych paradygmatów niż te, których antycypacja w tym momencie nie jest jeszcze możliwa, ale dość prawdopodobna.

Bibliografia

1. Burrell G. and Morgan G., *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.
2. Cohen L., & Manion L., *Research Methods in Education* (Third ed.), London, England 1994.
3. Curtis B., *Introduction to Curtis B. and May W. (eds), Phenomenology and Education*, Methuen, London 1978.
4. Dixon K., *Sociological Theory: Pretence and Possibility*, Routledge & Kegan Paul, London 1973.
5. Douglas J.D., *Understanding Everyday Life*, Routledge & Kegan Paul, London 1973.

¹³ R.K. Merton and P.L. Kendall, *The focused interview*, „American Journal of Sociology” 1946, 51 (541-557).

¹⁴ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006, s. 67.

6. Garfinkel H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1968.
7. Hampden-Turner C., *Radical Man*, Schenkman, Cambridge, Mass 1970.
8. Holbrook D., *Education, Nihilism and Survival*, Darton, Longman & Todd, London 1977.
9. Kerlinger F.N., *Foundations of Behavioral Research*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1970.
10. Merton R.K. and Kendall P.L., *The focused interview*, „American Journal of Sociology” 1946, 51 (541-557).
11. Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006.
12. Roszak T., *The Making of a Counter Culture*, Faber & Faber, London 1970.
13. Woods P., *The Divided School*, Routledge & Kegan Paul, London 1979.