

Magdalena Ciechowska
Maria Szymańska

Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych

Część I

Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydawnictwo WAM

Kraków 2017

Spis treści

Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii (<i>Anna Walulik CSFN</i>)	7
Wstęp (<i>Magdalena Ciechowska, Maria Szymańska</i>)	19
Rozdział 1. Podstawy badań jakościowych w pedagogice (<i>Magdalena Ciechowska</i>)	25
1.1. Paradygmat jako perspektywa poznania świata – ustalenia definicyjne (współautor: <i>Maria Szymańska</i>)	25
1.2. Rola paradygmatu w jakościowych badaniach pedagogicznych ...	28
1.3. Klasyczne klasyfikacje paradygmatów	32
1.4. Paradygmat synergiczno-partycypacyjny – filozoficzna wykładnia praktycznego postępowania w pedagogice zorientowanej humanistycznie	38
1.5. Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny (autor: <i>Maria Szymańska</i>)	42
1.6. Konstytutywne cechy badań jakościowych	51
1.7. Etyczne aspekty jakościowych badań pedagogicznych	66
1.8. Wyjaśnienia terminologiczne oraz status metodologiczny wybranych metod i technik badań jakościowych	80
1.9. Triangulacja w badaniach jakościowych	93
Rozdział 2. Badania fokusowe (<i>Magdalena Ciechowska</i>)	101
2.1. Zarys historii badań fokusowych	101
2.2. Istota badań fokusowych – ustalenia definicyjne oraz efekty grupowe	104
2.3. Przebieg tradycyjnych badań fokusowych	113
2.4. Pedagogiczne badania fokusowe	118
2.5. Rodzaje grup fokusowych, dobór uczestników do badania i przykłady zastosowań w pedagogice	128
2.6. Osoba moderatora i konstrukcja scenariusza wywiadu fokusowego	139
2.7. Techniki stosowane w badaniach fokusowych	145
2.8. Trudności i zalety badań fokusowych	161

Rozdział 3. Studium przypadku (<i>Magdalena Ciechowska</i>)	165
3.1. Zarys historii studium przypadku	165
3.2. Status metodologiczny studium przypadku – ustalenia definicyjne	166
3.3. Typy studium przypadku i dobór przypadków	171
3.4. Wymogi poprawnie przeprowadzonego badania – projektowanie studium przypadku	182
3.5. Techniki stosowane w studium przypadku	188
3.6. Trudności i zalety studium przypadku	192
Rozdział 4. Autoetnografia w badaniach pedagogicznych (<i>Magdalena Ciechowska</i>)	197
4.1. Zarys historii autoetnografii	198
4.2. Status metodologiczny autoetnografii – ustalenia definicyjne	200
4.3. Typy autoetnografii i przykłady zastosowań w pedagogice	203
4.4. Dobór osób badanych w autoetnografii	211
4.5. Techniki wykorzystywane w autoetnografii	213
4.6. Wymogi poprawnie przeprowadzonego badania w oparciu o metodę autoetnografii	216
4.7. Funkcje autoetnografii	219
4.8. Trudności i zalety autoetnografii	222
Rozdział 5. Badania w działaniu (<i>Maria Szymańska</i>)	225
5.1. Kontekst historyczny badań w działaniu	225
5.2. Badania w działaniu – różnorodność ujęć i typologii	230
5.3. Modele i etapy badań w działaniu	248
5.4. Wybrane techniki stosowane w <i>action research</i>	255
5.5. Zalety i trudności prowadzenia <i>action research</i>	269
Zakończenie	273
Bibliografia	275
Aneks	295

Anna Walulik CSFN
Akademia Ignatianum w Krakowie

Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii

Dzięki zdolności, a także sprawności czynnego rozumienia odkrywamy znaczenie poszczególnych rzeczy i postępujemy w umysłowym opanowaniu tych rzeczy, jako też związków między nimi zachodzących. Zrozumieć bowiem to nic innego jak intelektualnie uchwycić znaczenie rzeczy lub związków pomiędzy rzeczami.

(Karol Wojtyła, *Osoba i czyn*)

Pomysł napisania przeze mnie wprowadzenia do niniejszej publikacji zrodził się w naszym pokoju katedralnym umiejscowionym w zaciszu piątego piętra Akademii Ignatianum w Krakowie. Są dni, kiedy rzeczywiście jest tu spokój. Częściej jednak atmosfera tego miejsca przywodzi na myśl gniazdo ptaków na wiosnę, zatroskanych o losy swych młodych. Zupełnie spontanicznie, czasem ze wzburzeniem czy zaniepokojeniem (zwłaszcza w kontekście seminariów dyplomowych), w przerwie między zajęciami ktoś rzuca problem i wtedy dyskusjom nie ma końca. Udaje się nam nie poprzestać na narzekaniu. Rodzą się wspólne pomysły zarówno dydaktyczne, jak i naukowe. Nie wiem, czy w jakimkolwiek stopniu przyczyniły się one do napisania tej książki, ale dostrzegam w nich ogromny potencjał refleksji metodologicznej budowany w przestrzeni, którą analizują Magdalena Ciechowska i Maria Szymańska w książce pt. *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*.

Sam tytuł mógłby sugerować, że jest to kolejna pozycja opisująca jakże obecnie popularne sposoby gromadzenia i analiz danych w nurcie tak zwanych badań miękkich. Jednak Autorki nie powielają propozycji dostępnych na rynku.

Wprowadzają młodych badaczy w metodologiczną przestrzeń, którą według nich tworzą: podmiotowość, partycypacja i synergia. Wpisują się one w ten typ metodologii humanistycznej, który z pozycji logika Kazimierz Ajdukiewicz już w początkowych latach poprzedniego wieku uznał za prawomocny i określił jako wartościujący lub aksjologiczny. Dla tak uprawianych badań najważniejszymi są pojęcia wartości, takie jak: dobro, prawda, piękno, pożytek itd.¹

Biorąc pod uwagę pierwszych adresatów tej książki, którymi według Autorek są studenci kierunków pedagogicznych i nauczyciele (Wstęp, s. 19), wydaje się pożądanym scharakteryzowanie obszarów tworzących przestrzeń badań. Do poruszania się w tej przestrzeni Autorki zapraszają, proponując: badania fokusowe, studium przypadku, autoetnografię i badania w działaniu. Umieszczenie tych metod w przestrzeni metodologicznej wyznaczonej przez podmiotowość, partycypację i synergii wynika z ich natury. Wszystkie odnoszą się bowiem do doświadczenia, a popularność tych terminów wymaga nie tyle doprecyzowania, co uwrażliwienia na ich wieloznaczność, by uniknąć powierzchowności ich rozumienia czy wręcz nadużywania, jak to ma miejsce w przypadku synergii.

Sposób analiz, jaki proponują Autorki, zachęca do przybliżenia pojęć i zjawisk określonych jako podmiotowość, partycypacja i synergia w duchu personalizmu Karola Wojtyły, który swe założenia przedstawił w dziele *Osoba i czyn*². Ukazane w nim idee są na tyle specyficzne, że według Ryszarda Stockiego, można na ich podstawie wnosić o potrzebie wyodrębnienia osobnej dyscypliny naukowej – personalistyki³. Od innych dziedzin (na przykład filozofii personalizmu) miałoby ją odróżniać odwołanie się do całości ludzkiego doświadczenia, a nie tylko do wybranych jego aspektów.

Wydaje się, że jest chyba za wcześnie na wyodrębnienie personalistyki jako odrębnej dyscypliny nauki, gdyż nie można wskazać ani na istniejące w tym zakresie teorie, ani na odrębne podejście metodologiczne, ani na prowadzone w tym nurcie badania. Jednak *novum* myśli Wojtyły, który prezentuje koncepcję człowieka jako osoby, która „sama siebie posiada i sama sobie panuje”, to znaczy, że tworzą ją struktury: „samo-posiadanie” i „samo-panowanie”⁴, zachęca do

1 K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. 1, PWN, Warszawa 1985, s. 261-262.

2 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.

3 R. Stocki, *Personalistics explains solidarity*, Instytut Wojtyły, Kraków 2013 (mps).

4 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op. cit., s. 132-134.

przyjrzenia się w tym nurcie pojęciom stosowanym w nazwach omawianych przez Ciechowską i Szymańską paradygmatów.

Podmiotowość

Podmiotowość odnosi się do doświadczenia człowieka jako osoby i jest podstawą wiedzy o nim samym. To personalistyczne spojrzenie na człowieka umożliwia podkreślanie autonomicznej wartości osoby oraz zakłada wspieranie jej rozwoju na drodze nabywania umiejętności podporządkowania wartości ekonomicznych i technicznych wartościom osobowo-duchowym. Personalizm wyraża otwarcie na egzystencję człowieka ujmowaną w wymiarze przestrzenno-czasowym, wyraźnie eksponując porzucenie statycznej koncepcji osoby poprzez poszukiwanie żywych determinantów życia człowieka, zanurzonych w egzystencję⁵. Przyjęcie zasad personalizmu w procesie badań jakościowych wymaga przypomnienia o konieczności rozróżniania dwóch podstawowych jego typów: antropocentrycznego 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 zależności⁶. Z personalizmu wynika przekonanie o konieczności odkrywania prawdy o ludzkiej osobie po to, by po ludzku żyć, czyli właściwie postępować i odpowiedzialnie wykonać człowiecze (osobiste i społeczne) zadanie⁷. Dokonuje się ono w przestrzeni „doświadczenia siebie”, które Karol Wojtyła uznaje za najbogatsze z doświadczeń, jakim człowiek dysponuje. Leży ono u podstaw wiedzy o człowieku, którym „jestem ja sam”. Szczególnym momentem tak rozumianego doświadczenia jest czyn, czyli świadome działanie człowieka, który ujawnia i „zakłada” osobę. Tylko

5 M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 232-237.

6 R. Niparko, *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna*, „Paedagogia Christiana” 2003, t. 2, s. 19.

7 Z.J. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006, s. 282-289.

bowiem osoba jest zdolna do spełniania czynów, które pozwalają poznać osobę w całym jej bogactwie: „Czyn stanowi szczególny moment ujawnienia osoby. Pozwala nam najwłaściwiej wglądać w jej istotę i najpełniej ją zrozumieć. Doświadczamy tego, że człowiek jest osobą, i jesteśmy o tym przekonani dlatego, że spełnia on czyny”⁸. Założenia te wynikają z przyjęcia istotowej różnicy w poznawaniu prawdy o sobie i o świecie oraz z przekonania, że w „ujawnianiu się osoby w czynie” biorą udział rozum i emocje. Pozwala to zrozumieć, jak w doświadczeniu ujawnia się osoba – jej wartości, wybory i sprawczość. Oznacza to, że czynom przysługuje wartość moralna, dlatego też poprzez spełnianie przez siebie czyny człowiek sam staje się dobry lub zły. Przy czym na tak rozumiane doświadczenie siebie składa się także doświadczenie innych ludzi, którzy „znajdą się w bezpośrednim kontakcie poznawczym”⁹.

Partycypacja

Podmiotowość nierozzerwalnie wiąże się z partycypacją, która w rozumieniu Wojtyły wykracza poza słownikowo przypisany do tego pojęcia synonim: uczestnictwo. Autor rozumie uczestnictwo jako wewnętrzną właściwość osoby, która stanowi o tym, że osoba bytuje i działa wspólnie z innymi, a spełniając czyn, spełnia w nim siebie¹⁰. Dla zaistnienia tak rozumianej partycypacji potrzeba: działania wspólnego z innymi osobami, działania osoby (samostanowienie), spełniania czynu (intencjonalność, wartości) i spełnienia siebie (samoopanowanie, samo-spełnienie). Oznacza to, że człowiek/osoba posiada dynamiczny charakter i „po akcie uczestnictwa nic nie jest już takie samo. Uczestnictwo sprawia, że zmienia się zarówno człowiek, jak i jego otoczenie. Rzeczywiste uczestnictwo, przez brak determinizmu, prowadzi do nieprzewidywalnych wyników, bo wkład poszczególnych osób i ich zaangażowanie jest w znacznej mierze nieprzewidywalne”¹¹. Rozumienie partycypacji wymaga odpowiedzi na trzy pytania:

8 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op. cit., s. 15.

9 Ibidem, s. 5-7.

10 Ibidem, s. 331-336.

11 R. Stocki, *Dobro wspólne w psychologicznym modelu partycypacji*, w: *Synergia a dobro wspólne: wybrane zagadnienia z psychologii kreowania*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Nowy Sącz 2012, s. 63-64.

1. W jaki sposób człowiek spełnia siebie, działając wspólnie z innymi w różnorodnych relacjach międzyludzkich czy społecznych?

2. W jaki sposób czyn zachowuje właściwą spójność z osobą w jej integracji i transcendencji?

3. W jaki sposób w obrębie faktu działania z innymi ludzkie czyny zachowują tę hierarchię wartości, jaka wynika zarówno z transcendencji, jak i integracji?¹²

Odpowiedzi na te pytania są niezbędne dla rozumienia partycypacji, w której osoba poprzez spełnianie czynów „sama siebie posiada i sama sobie panuje”. Właściwości te sprawiają, że ludzkie czyny posiadają wartość moralną, która ukazuje osobę głębiej niż sam czyn. Czyny, które są zawsze moralnie dobre lub moralnie złe, nie występują w działaniu innych „działaczy” poza osobą. Tylko działanie, które uznaje za „działacza” osobę, zasługuje na nazwę „czyn” i odznacza się moralnością. Wojtyła, łącząc osobę z czynem i moralnością, przyjmuje, że czyny są szczególnym momentem oglądu osoby, a moralność jeszcze głębiej i gruntowniej ujawnia osobę niż sam czyn. Ten egzystencjalny aspekt moralności jest integralną częścią doświadczenia człowieka, które stanowi podstawę zrozumienia osoby¹³.

Odpowiedzi na pytania Wojtyły dotyczące partycypacji mogą stać się także podstawą do rozumienia synergii, skoro dla jej zaistnienia i w konsekwencji synergicznego działania potrzebna jest zarówno akceptacja różnorodności i zasad partnerskiego działania, jak i gotowość do współdziałania oraz uznanie wzajemnych zobowiązań i korzyści¹⁴.

Synergia

Pojęcie „synergia” coraz śmielej pojawia się w języku polskim w sytuacji opisu zjawisk z różnych dziedzin naukowych, ale też z codziennego życia¹⁵. Pocho-

12 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op. cit., s. 331.

13 Ibidem, s. 16-17.

14 Z. Uchnast, *Motywacja synergiczna w zarządzaniu*, w: *Współdziałanie – rywalizacja. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe KUL, WSB, Lublin – Nowy Sącz 2008, s. 16-19.

15 Szerzej pisałam o tym w: *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego*

dzi od greckiego słowa *συνεργία* i oznacza współdziałanie (gr. *sin* – wspólny, *ergos* – działanie). Przy czym odnosi się do takiego współdziałania różnych czynników, które jest skuteczniejsze niż suma ich oddzielnych działań¹⁶. Biorąc pod uwagę etymologię słowa, pojęcia współdziałania i synergii używane są często wymiennie. Może to jednak być powodem pewnego zamieszania pojęciowego. Na przykład Elisa Frauenfelder, przyjmując, że w procesie dekodowania, interpretacji i radzenia sobie z wiedzą jako umiejętnością przetwarzania informacji biorą udział różne, dodatkowe czynniki, takie jak architektura systemu, procesy kontroli i wielość poziomów, uznaje, że uzyskany efekt jest wynikiem synergii. Tymczasem bez wskazania charakteru skutków należałoby raczej mówić o współdziałaniu¹⁷.

W kwestii terminologicznej należy zwrócić również uwagę na zbieżność językową pojęć „synergia” i „synergetyka”. Termin „synergetyka” wprowadził do nauki w latach dwudziestych niemiecki fizyk Hermann Haken. Jednym z twórców współczesnej synergetyki w naukach ścisłych jest belgijski fizykochemik rosyjskiego pochodzenia Ilya Prigogine, twórca termodynamiki systemów niezerównoważonych i teorii struktur dyssypatywnych, laureat Nagrody Nobla z chemii w 1977 roku. Oba pojęcia dotyczą współdziałania i kooperacji. Przy czym synergia jest procesem i/lub skutkiem współdziałania, a synergetyka nauką interdyscyplinarną, której obszarem badawczym jest zjawisko samoorganizacji w mikrosystemach¹⁸. Jako nauka o zjawiskach współdziałania i kooperacji, bada prawidłowości i próbuje formułować „prawa powstawania dowolnych zjawisk takiego współdziałania, koherencji pomiędzy poszczególnymi elementami układu, a także warunków, w których koherencja znika i pojawia się chaos”¹⁹. Dziedzina ta powstała pierwotnie na bazie rozważań fizykochemicznych i biologicznych, a w odniesieniu do syste-

Kursu Biblijnego, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

16 *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

17 Zob. E. Frauenfelder, F. Santoianni, *Mind, learning and knowledge in educational contexts: research perspectives in bio educational science*, Cambridge Scholars Press, Cambridge 2003, s. 32.

18 Zob. http://nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1977/prigogine-autobio.html [dostęp: 11 I 2017].

19 J. Hubert, *Spółczesność synergetyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2008, s. 16.

mów społecznych staje się nauką o ich stabilności i możliwościach rozwoju. Oba pojęcia są przenoszone na obszar nauk społecznych i humanistyki²⁰.

Jerzy Hubert przyjmuje, że poszukiwanie synergii jest istotne dla różnych form aktywności ludzkiej²¹. Nietrudno zauważyć, że moda na stosowanie tego typu pojęć prowadzi często do ich nadużywania. Zrozumienie opisanego w książce paradygmatu synergiczno-partycypacyjnego (zob. s. 38) wymaga wnikliwego przyjrzenia się pojęciu „synergia” w perspektywie humanistycznej. Synergia w sytuacjach społecznych zależna jest od dużej liczby zmiennych i z trudnością poddaje się jakiegokolwiek sterowaniu lub zarządzaniu. Dlatego w odniesieniu do synergii mówi się o jej ujawnianiu czy objawianiu. Występuje ona wówczas, gdy dochodzi do zsynchronizowanego i harmonijnego współdziałania elementów tworzących wspólną przestrzeń działania. Przez to, że jest tak bardzo zależna od wielu czynników, łatwo ją zaburzyć lub zablokować. W systemach fizykalnych (na przykład w procesie technologicznym) synergię można zaplanować i zrealizować. Natomiast w złożonym systemie społecznym synergia ujawnia się jako energia działania i rozwoju wyzwalamana przez grupę osób. Mając na uwadze trudności panowania nad wszystkimi czynnikami tego procesu, należy przyjąć nikłą możliwość jej powtórzenia. Oznacza to, że synergia nie jest elementem ze świata przyrody, ale jest relacją pomiędzy światem przyrodniczo-społecznym a uczestnikiem relacji.

W perspektywie humanistycznej przez synergię należy zatem rozumieć „wartość dodaną”, która nie zostaje stworzona wprost, lecz ujawnia się jako dodatkowy element oddziaływania albo współdziałania dwóch lub więcej wyróżnionych czynników. Nie należy przy tym mylić ich z oddziaływaniami katalitycznymi, w których katalizator jako element procesu nie jest uczestnikiem oddziaływania. Istotą procesu, w którym zachodzi efekt synergiczny, jest pojawienie się dodatkowej jakości, która nie istniała wcześniej. Synergia jako efekt jest więc dodatkowym elementem jakościowym pojawiającym się obok już istniejącego. Istotą synergii nie jest zatem potęgowanie procesu ilościowego czy nawet jakościowego, bo to ma charakter moderacyjny z udziałem czynnika katalitycznego.

20 Na przykład Jerzy Hubert swojej publikacji nadaje tytuł *Spółczesność synergetyczna* (Kraków 2008); Tadeusz Lewowicki: *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej* („Nauka” 2007, 4), a Olaf-Axel Burow używa określenia „synergetyczna współpraca”, wyjaśniając obecność procesów synergetycznych w pedagogice. Zob. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.

21 Zob. J. Hubert, *Spółczesność synergetyczna*, op. cit., s. 19.

Synergii podobnie jak doświadczenia nie można wywołać – można co najwyżej stworzyć warunki sprzyjające jej ujawnieniu²². Istnieją jeszcze inne analogie pomiędzy synergią a doświadczeniem, a najbardziej oczywistą jest subiektywność. Przy czym Wojtyła odróżnia subiektywność od subiektywizmu. Wyjaśnia, że subiektywizm polega na całkowitym oderwaniu przeżycia od czynu oraz na sprowadzeniu wartości moralnych do samych treści świadomości. Subiektywizm pojmuje świadomość jako całościowy i wyłączny podmiot przeżyć i wartości moralnych, ale przy tej postawie myślowej przestają one być czymś rzeczywistym. Jest to redukcja powiązana z taką absolutyzacją aspektu doświadczalnego, która w dalszej perspektywie prowadzi do idealizmu. Natomiast kluczem do subiektywności człowieka jest świadomość tego, że ludzkie „ja” ujawnia się doświadczalnie jako podmiot. Oznacza to, że subiektywność wyraża podmiotowość człowieka i jego czynów²³. Dlatego w odniesieniu do synergii należy mówić o subiektywności, a nie o subiektywizmie. Nie jest ona czymś obiektywnym, choć jej oddziaływanie jest obiektywne. Jeżeli oddziaływanie jest nieuświadomione lub niepostrzegane przez uczestnika relacji i badacza jako działanie synergiczne, nie można wówczas określić go jako synergii. Nie ma w nim bowiem wartości dodanej, która powstaje w wyniku obecności uczestnika relacji i/lub badacza. Określenie „synergiczny” nie posiada zatem kategorii wartościującej, lecz opisującą.

Synergia jest punktem widzenia badacza lub użytkownika relacji. Pozycja badacza w relacji może być przy tym uczestnicząca, nieuczestnicząca, ingerująca, nieingerująca itp. Jeżeli więc pojawia się oddziaływanie, które dla uczestnika relacji i/lub badacza nie przedstawia sobą wartości, to nie jest to synergia. To badacz określa oddziaływania i decyduje, co „jest” lub „nie jest” synergią. Oczywiście jest zatem, że nie wszystkie oddziaływania są synergiczne. Charakter synergiczny posiadają tylko te, które badacz uznaje za synergiczne z punktu widzenia określonych zasad i przyjętych wartości. Stanowisko takie opiera na przekonaniu, że synergie są kategorią subiektywną nałożoną na oddziaływania obiektywne.

Istnieją praktyki społeczne, które posiadają w sobie niemal nieograniczoną możliwość konstruktywnych synergii w wyniku uruchamiania działań, które służą ich ujawnieniu. Za taką praktykę można uznać między innymi

22 J. Charytański, *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1992, s. 236.

23 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op. cit., s. 73-74.

edukację, gdyż – jak zauważają Richard Edwards i Robin Usher – pedagogika nie jest obszarem autorytarnej transmisji zasad kanonicznych, lecz jest uzależniona od wielu zmian, a przede wszystkim nowej jakości uczących się i samych badaczy²⁴.

Olaf-Axel Burow, formułując stanowisko, że synergia jest naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej, za punkt wyjścia przyjmuje optymizm wpisany w tego typu oddziaływanie. Jest przekonany, że podstawowym warunkiem rozwoju osoby jest zdolność do współpracy, która powinna być stymulowana i współkierowana, co w efekcie prowadzi do ujawniania się nowego rodzaju uczuć wspólnotowych. Burow odwołuje się do własnego doświadczenia, kiedy to jako dwunastoletni gimnazjalista uczestniczył w zorganizowanym przez nauczyciela religii wyjeździe w Alpy Szwajcarskie. Biorąc pod uwagę fakt, że Autorki niniejszej publikacji wpisują nauczycieli w proces badań naukowych, przytoczę dłuższy fragment opisu tego doświadczenia: „Każdego ranka odbywało się na placu sportowym naszego schroniska młodzieżowego nabożeństwo, które kończyło się 5-minutowym milczeniem. Chociaż nie jestem osobą wierzącą i byłem dość sceptyczny wobec posłannictwa naszego nauczyciela, to jednak tego typu doświadczenie porannego współmedytowania na świeżym powietrzu należało do okalającego i kwitnącego wokół nas świata gór, stając się głębokim przeżyciem. Ten nauczyciel religii rozumiał daleko idące następstwa wykorzystywanej przez niego zasady synergii. Wiedział, że stanie się ona zawiązkiem energii dla jego dojrzewających uczniów oraz że możliwe są intensywne i konstruktywne doświadczenia wspólnotowe, które powinny mieć dalekosiężne oddziaływanie w tworzeniu np. zespołu muzycznego, redakcji szkolnej gazety aż po najistotniejszy moment wpływu na wybór zawodu. (...) Przeżycia z owej spontanicznej aktywności wolnoczynowej w okresie dojrzewania bardziej oddziaływały na mój rozwój, niż doświadczenia z edukacji szkolnej. Kiedy znacznie później sam zacząłem kierować grupami młodzieżowymi, organizować międzynarodowe spotkania młodzieży i zajmować się doskonaleniem zawodowym nauczycieli, starałem się tu i ówdzie wprowadzić tego typu doświadczenia”²⁵.

Opisane przez Burowa doświadczenie pokazuje, że procedury badawcze skierowane na odkrywanie synergii w nurcie szeroko rozumianej perspektywy

24 Zob. R. Edwards, R. Usher, *Globalisation and Pedagogy. Space, place and identity*, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York 2007, s. 81.

25 O.-A. Burow, *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, op. cit., s. 114-115.

humanistycznej powinny być skoncentrowane na opisie oddziaływań posiadających charakter dostrzegalny przez obserwatora/badacza nawet wówczas, jeżeli są to subiektywne poglądy i odczucia uczestników relacji. Autor jest przekonany, że należy badać „jak pole uczenia się może być organizowane, by optymalnie wykorzystywać istniejące w nim energie dla zwiększenia efektów synergetycznych. Chodzi przede wszystkim o to, by przyczynić się do wykorzystywania dla efektów synergetycznych rozpoznanych umiejętności”²⁶. Dostrzegają to również autorzy powszechnie znanego raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*²⁷ przygotowanego pod kierunkiem Jacques’a Delorsa. Zakładają, że stanowi ona przestrzeń, która sprzyja powstawaniu nowej jakości życia. Dlatego zapraszają wszystkich uczestniczących w jakikolwiek sposób w realizacji idei uczenia się przez całe życie do poszukiwania synergii edukacyjnych. Możliwość ich występowania upatrują w stwarzaniu przestrzeni międzypokoleniowego współdziałania poprzez synchronizację wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz umiejętności bycia i życia wspólnego²⁸.

Dodatkowy element jakościowy decydujący o zaistnieniu synergii Maurice Merleau-Ponty lokuje w postrzeżeniowym współdziałaniu. Dynamika poznania sprzyja powstaniu sytuacji oddziaływania podmiotu na przedmioty percepcji i jednocześnie przeszkadza postrzeganiu pełnemu, kiedy odwzorowanie nie jest niczym ograniczone²⁹. Oznacza to, że pojedyncze zdarzenia synergiczne zebrane w klasy na podstawie podobieństwa czynników je tworzących i warunkujących mogą podlegać uogólnieniu i w dalszej kolejności mogą być kategoriami podlegającymi następnym procedurom badawczym.

Można powiedzieć, że Ciechowska i Szymańska, ukazując walory humanistycznych paradygmatów, takich jak synergiczno-artycypacyjny i podmiotowo-partycypacyjny (zob. s. 42), realizują wciąż aktualny postulat Burowa, by w badaniach pedagogicznych dążyć do poszukiwania i rozwijania nowych form kooperacyjnego nauczania i uczenia się. Synteza teorii i praktyki jakościowych badań pedagogicznych utworzona w przestrzeni podmiotowości,

26 Ibidem, s. 119.

27 *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

28 Ibidem, s. 111-112.

29 L. Hass, *Merleau-Ponty’s Philosophy*, Indiana University Press, Bloomington 2008, s. 48.

partycypacji i synergii motywuje do podejmowania prób zrozumienia człowieka jako osoby, która „sama siebie posiada i sama sobie panuje”. To odkrywanie, jak osoba integruje i transcenduje siebie w czynie, czyli jak rozumie uczestnictwo, a nie dlaczego partycypuje bądź nie. By osiągnąć tę postawę, nie wystarcza jedynie sam fakt „wspólnego działania”. Konieczne jest stworzenie takich warunków, aby wszyscy uczestnicy wspólnoty mieli w niej możliwość prawdziwego spełniania czynów. Prowadzone w tym duchu badania są więc procesem synergicznym, bo akceptują różnorodność, wyzwalają zdolność do interakcji i współdziałania oraz skłaniają do uznania wzajemnych zobowiązań, co skutkuje uzyskaniem nowej jakości życia zarówno badaczy, jak i badanych. Jak echo, odbija się w tym sposobie myślenia Wojtyłowe rozumienie podmiotowości i partycypacji.

Na znaczenie tej pozycji dla pedagogów i nauczycieli – młodych badaczy wskazali P.T. Recenzenci w opiniach przygotowanych dla wydawnictwa. Prof. dr hab. Mirosław J. Szymański zauważył, że „godna uwagi jest wytrwałość autorek w dążeniu do przekazania i uporządkowania wiedzy o wybranych metodach jakościowych, które mogą być przydatne w badaniach pedagogicznych. Na podkreślenie zasługuje też to, że autorki wobec niewystarczającego oświetlenia wielu zagadnień w polskiej literaturze naukowej sięgnęły do licznych publikacji zagranicznych, przytaczając z nich ustalenia definicyjne, klasyfikacje, różne sposoby uzasadnień i interpretacji”. Z kolei Tadeusz Pilch – emerytowany Profesor Uniwersytetu Warszawskiego, życząc Autorom „kolejnego dzieła, bardziej uniwersalnego, ale zachowującego ten sam poziom kompetencji przedmiotowej, taki sam, bogaty w związki z literaturą światową i polską uniwersalizm wykładu”, stwierdza, że: „Jest to na pewno praca zawierająca znaczny ładunek nowych idei, projektów, rozwiązań warsztatowych, choć w każdym przypadku autorki starają się ukazać korzenie historyczne danej metody, strategii, kierunku myślenia i bardzo często sięgają w tym celu do polskich tradycji badań. Ze względu na język, komunikatywność wykładu, wielostronność proponowanych zabiegów badawczych i stałą obecność w narracji odniesień do wzorów literatury polskiej i zagranicznej – uważam tę książkę za jeden z lepszych podręczników poświęconych sztuce badań naukowych”.