

Monika Maciejewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Współczesne badania pedagogiczne – tworzenie wiedzy potrzebnej praktyce

Prezentowane opracowanie to głos w dyskusji nad uprawianiem badań skupionych wokół tworzenia wiedzy potrzebnej praktyce, które stanowią, zdaniem autorki, istotny wątek współczesnej refleksji pedagogicznej. Punktem wyjścia do podjętych rozważań jest analiza relacji pomiędzy teorią naukową a praktyką badawczą w pedagogice oraz wynikające z niej podejścia do klasyfikacji badań edukacyjnych. Kolejną część stanowi odniesienie do trzech rodzajów badań stosowanych: badań diagnostycznych, ewaluacji i badań w działaniu, skupione wokół poszukiwania otwieranych przez te badania obszarów eksploracji i sposobów realizacji wyzwań, które pojawiają się na tym polu. Rozważania końcowe stanowią próbę odpowiedzi na pytanie: w jakim kierunku może postępować rozwój badań stosowanych w pedagogice? i opierają się na propozycjach wysuwanych w ramach nowego paradygmatu badawczego określanego jako *Mode 2 Science*.

Słowa kluczowe: metodologia badań pedagogicznych, badania stosowane w edukacji; relacje teoria – praktyka badawcza.

Dynamiczny rozwój badań związanych z polską pedagogiką i zmiany obserwowane w tej dyscyplinie nauki w ciągu ostatnich dziesięcioleci zachęcają czy wręcz zmuszają do ustosunkowania się do nich. Jak trafnie zauważają B. Smolińska-Theiss i W. Theiss, badania naukowe ciągle podlegają rozłożonym w czasie procesom społecznym weryfikacji i uzgodnień.

Zmieniają się teorie i programy badawcze. Dawne koncepcje coraz bardziej tracą moc heurystyczną. W ich miejsce pojawiają się nowe. Nie jest to proces liniowy ani kumulatywny. Nauka rozwija się poprzez różnorodne przełomy, przejścia, w których dotychczasowe społecznie podzielane teorie i standardy badań są wypierane przez różne modele alternatywne (2013, s. 13)

Analogiczne przejścia pojawiają się również w obszarze badań nad edukacją. W takim kontekście istotnego znaczenia nabierają wysiłki nie tylko śledzenia, ale także uczestnictwa w postępującym procesie zmian.

S. Palka w jednym z szerszych opracowań metodologicznych postawił tezę, że refleksja nad metodologią badań w pedagogice powinna być procesem ciągłym. Została ona poparta szeregiem ważkich argumentów, rozpoczynając od ogólnych kwestii rozwoju nauk pedagogicznych i zmian w zakresie ich uprawiania, ale także zmian w samej dziedzinie poznania pedagogicznego, czyli szeroko rozumianej edukacji, poprzez ewoluujące podejścia do kwestii użyteczności pedagogiki, jej praktycznego charakteru i społecznej istotności, aż po zmiany zachodzących w społeczności badaczy, otwierających się na poszukiwanie nowych sposobów uprawiania nauki w rzadko wykorzystywanych dotychczas przestrzeniach (Palka, 2010, s. 9). Twierdzenie to, któremu trudno odmówić racji, „uczuliło” mnie na zdarzenia wpisujące się w ten obszar działania. Okazało się, że tropy takich refleksji i związanych z nimi dyskusji badaczy zjawisk edukacyjnych, można z powodzeniem odszukać w rodzimej literaturze przedmiotu. Nie sposób jednak nie zauważyć, że są one rozrzucone w czasie, pojawiają się z różnym natężeniem i ogniskują wokół różnych problemów. Wiele z nich przyjmuje postać śladów – pojedynczych wypowiedzi w znaczących periodykach, nie zawsze spotykających się z polemiką czy szerszą dyskusją. Inne stanowią wyraźny trop podążający w konkretnym kierunku, w którym wybrzmiewa wiele głosów prowadzących ze sobą interesujący, merytoryczny dialog. Pojawiają się także krytyczne głosy wskazujące na to, że dobra tradycja namysłu nad sposobami uprawiania badań pedagogicznych, w tym środowiskowej wymiany poglądów między polskimi badaczami, pojawia się zbyt rzadko, a próby ożywienia szerszej dyskusji są mało efektywne (por. Lewowicki, 2016, s. 6).

O ile dyskusje o ogólnych pryncypiach metodologicznych w uprawianiu pedagogiki, jak sugeruje T. Lewowicki, są w ostatnich latach rzeczywiście nieco zmarginalizowane, o tyle zainteresowanie pedagogów dyskusją w odniesieniu do konkretnych strategii czy metod badawczych wydaje się znaczne, na co wskazują chociażby coroczne spotkania badaczy jakościowych w ramach Transdyscyplinarnych Sympozjów Badań Jakościowych (zainaugurowane w 2012 r.), którym towarzyszy internetowa sieć badawcza (Transdyscyplinarna Sieć Badaczy Jakościowych). Warto także pamiętać o przestrzeni komunikacji wirtualnej, funkcjonującej równoległe do tradycyjnych sposobów prowadzenia dialogu między badaczami¹. Nowe, otwarte dla wszystkich kanały komunikowania się (ich przykładem mogą być platformy o światowym zasięgu, takie jak Academia.edu czy Researchgate) stanowią doskonałe narzędzia do wymiany myśli i są intensywnie zagospodarowywane również przez pedagogów.

Niniejsze opracowanie zostało pomyślane jako głos w dyskusji nad uprawianiem badań, które stanowią, zdaniem autorki, istotny wątek współczesnej refleksji pedagogicznej – badań skupionych wokół tworzenia wiedzy potrzebnej praktyce. Różnorodne wątki dotyczące aktywności naukowej w tym obszarze podejmowane są przez polskich badaczy od kilkunastu lat. W zmieniającej się wciąż rzeczywistości badawczej pojawiło się szereg czynników nadających nowe znaczenie edukacyjnym badaniom praktycznym/stosowanym i sprzyjających konstruowaniu wokół nich metodologicznego dialogu. Jedne z nich były związane z nowymi otwarciami metodologicznymi, a przede wszystkim zaistnieniem, a następnie dynamiczną ekspansją badań jakościowych w pedagogice (por. Kubinowski, 2010; Denzin, Lincoln, 2009; Kędzierska, 2010; Kędzierska,

¹ Mam tu na myśli dyskusje bezpośrednio toczone podczas spotkań o charakterze konferencji, sympozjów czy seminariów oraz wypowiedzi drukowane w opracowaniach zwartych i periodykach.

Mizerek, 2013 i in.). Szczególnie ciekawe otwarcia wiążą się jednak z mieszczącymi się w tej strategii badaniami w działaniu określanymi jako zaangażowane lub interwencyjne (por. Cervinkova, Gołębiak, 2010, 2013; Wołodźko, 2013 i in.). Kolejne inspiracje, które można określić jako praktyczne, wynikały ze zmian zachodzących w polskiej edukacji, a przede wszystkim w nadzorze pedagogicznym, w którym znaczące miejsce zajęła ewaluacja. Jej pojawienie się w codziennym życiu szkoły wywołało dyskusję również w środowiskach akademickich (Cierzniewska, 2003; Problemy Wczesnej Edukacji 2009/1; Michalski, 2011, Niemierko, Szmigielski, 2011; Mizerek, 2017 i in.). Nie zabrakło również zdarzeń o charakterze administracyjnym związanych z przyporządkowaniem pedagogiki do grupy dyscyplin nauk społecznych (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r.), co zmusiło wielu badaczy do ponownej analizy kwestii stosowalności badań pedagogicznych i rozpatrzenia możliwości ich uprawiania, szczególnie w kontekście pozyskiwania funduszy na granty naukowe.

Przyglądając się badaniom pedagogicznym nie tyle z perspektywy zdobywania wiedzy teoretycznej, opisującej i wyjaśniającej rzeczywistość edukacyjną, ale przede wszystkim z punktu widzenia działań zorientowanych na społeczną praktykę i zmianę, staram się skupić na trzech kwestiach. Pierwsza z nich nawiązuje do praktyczności pedagogiki i współczesnych odniesień do kategorii *praxis* oraz trudności pojawiających się w określaniu/kategoryzowaniu badań skierowanych na rozwiązywanie problemów edukacyjnej praktyki. Kolejną związaną jest z próbą zarysowania trzech typów badań: badań diagnostycznych, ewaluacji i badań w działaniu, skupionych na tworzeniu wiedzy skierowanej na potrzeby praktyki wychowawczej i edukacyjnej. Trzecia kwestia odnosi się do możliwości rozwijania tego typu badań zawartych w nowym paradygmacie uprawiania nauki określanym jako *Mode 2 Science*.

Między teorią a praktyką w badaniach pedagogicznych

Już pod koniec lat 90. XX wieku T. Hejnicka-Bezwińska poszukując nowych sposobów pojmowania i uprawiania pedagogiki, wpisujących się szerszy proces zmian dotyczących funkcjonowania nauk społecznych, wskazała, że wśród ważnych przesunięć dotyczących koncepcji nauki, roli uczonego czy wieloparadygmatyczności w podejściach metodologicznych, w obszarze koncepcji wiedzy „(...) zaobserwować można przesunięcie od szczególnej estymy dla wiedzy instrumentalnej ku uznaniu praktyczności wiedzy służącej interesowi rozumienia oraz roli wiedzy w realizacji interesów emancypacyjnych” (1997, s. 9). Pedagogika jako nauka teoretyczno-praktyczna nieustannie zmagą się z rozstrzygnięciem relacji pomiędzy teorią a praktyką, która przybiera różne formy w zależności od zmieniających się warunków badawczych i podejść do uprawiania pedagogiki. Pojawiły się w związku z tym próby sytuowania praktyczności pedagogiki w szerszej debacie na temat etyczności i zaangażowania edukacyjnej działalności (por. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny 2001), co skutkowało redefinicjami praktyczności dyscypliny proponowanymi m.in. przez Z. Kwiecińskiego (2000), J. Rutkowiak (2001, s. 87-102) czy R. Lepperta (2001, s. 241-250).

Wyraźne upominanie się o przyznanie równoważnego miejsca wiedzy pedagogicznej poszukiwanej i tworzonej w odniesieniu do konkretnych problemów praktycznych może przynieść jednak różnorakie skutki

w zależności od wyjściowej koncepcji rozumienia wiedzy, a dokładniej od tego, czy przyjmujemy tradycyjny podział na wiedzę teoretyczną (*episteme*) i praktyczną (*techne*) czy oprzemy się na idei „praktycznej mądrości” (*phronesis*) odnoszącej się do jedności teorii i praktyki (za: Mizerek, 2010). Z wiedzą naukową zazwyczaj utożsamiana jest *episteme* – uzasadniona, uogólniona, pewna wiedza o rzeczywistości, natomiast praktyczna wiedza *techne* – pozwalająca przede wszystkim na dobór skutecznych środków realizacji założonych celów, jest zdecydowanie niżej ceniona w środowiskach naukowych. Takie ujęcie generuje budowanie relacji hierarchicznych zarówno w obrębie samego procesu badawczego, w których nadrzędnym i głównym elementem staje się teoria, stanowiąca podstawę do wyprowadzania koncepcji i procedur działania, jak i relacji między przedstawicielami *episteme* – naukowcami i *techne* – praktykami. Jak zauważa M. Nowak-Dziemianowicz, w naukach społecznych podporządkowanych technicznej i pozytywistycznej wizji rzeczywistości, opartych na tym układzie, prawdziwa natura *praxis* została zniekształcona, podporządkowana dominacji rozumu technicznego i zdegradowana do technicznej kontroli (2013, s. 286). Przyjęcie *phronesis* jako wiodącej koncepcji wiedzy przełamuje problemy tradycyjnego podziału teorii i praktyki. Jest budowana poprzez jedność myślenia i działania, teoretyzowania i badania, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru etycznego, w tym świadomości konsekwencji podejmowanych działań badawczych. W tym rozumieniu w centrum projektu badawczego, tworzonego zgodnie z potrzebami zmian wynikających z rzeczywistego funkcjonowania środowiska/społeczności, sytuowani są ludzie (badacze i praktycy) traktowani podmiotowo i podejmujący wspólną aktywność.

Tworzenie różnych rodzajów wiedzy wymaga uruchamiania różnych typów badań. Najbardziej rozpowszechnione typologie badawcze oparte są na przedstawionej powyżej dychotomii teorii i praktyki, i uwzględniają podstawowy podział na badania teoretyczne, określane także jako podstawowe (*basic research*) oraz badania praktyczne nazywane stosowanymi (*applied research*) (por. Neuman, 2014; Konarzewski, 2000, Rubacha, 2012 i in.). Analizując te dwa typy badań, W.L. Neuman jako główne obszary ich różnicowań wskazuje sposób korzystania z wyników badań oraz główną grupę odbiorców, do których trafia zdobyta wiedza. Podkreśla jednocześnie, że w jego opinii podział ten nie tworzy sztywnej siatki ról funkcjonowania badawczego. Uważa, że badacze uprawiają często oba typy badań lub przechodzą od jednego do drugiego na różnych etapach kariery (Neuman, 2014, s. 26).

Omawiane w niniejszym opracowaniu badania o charakterze praktycznym również stanowią przedmiot polemik w gronie zainteresowanych nimi badaczy. Dyskusja metodologiczna toczy się wokół problemu: Czym w obecnej praktyce badawczej są/mogą być badania stosowane/praktyczne? Podstawowy profil tych badań został wypracowany w paradygmacie pozytywistycznym, zdominowanym przez nadrzędne miejsce teorii nad praktyką, forsującym aplikacyjność wiedzy naukowej, tworzonej z zachowaniem dystansu do badanego środowiska, przez nie związanych z nią praktyków. W tym odniesieniu „uczestnicy badań (...) nie mają mówić »własnym głosem« o własnych sprawach. Pozostają obiektami odgórnie zaplanowanych i przeprowadzonych przez zewnętrznych badaczy-eksperymentatorów badań, których wyniki są następnie (także pod odgórnym kierownictwem) wdrażane (...)” (Cervinkowa, Gołębiak, 2010, s. XIV). Postępująca w obszarze tych badań ewolucja podejść do konstruowania i realizacji procesów badawczych skierowana jest wyraźnie ku

modelom partycypacyjnym. Ponieważ punkt wyjścia dla wszelkich badań praktycznych pozostaje ten sam, a jest nim rzeczywisty problem edukacyjny i gotowość badaczy do poszukiwania wiedzy pozwalającej na jego efektywne rozstrzygnięcie, w szeregu klasyfikacji porządkujących obszar tych badań wymienia się ich trzy główne rodzaje: badania diagnostyczne, ewaluacje oraz badania w działaniu (por. Rubacha 2012; Neuman 2014). Budzi to wyraźny sprzeciw wśród zwolenników badań w działaniu, którzy wykazują szereg różnic pomiędzy badaniami stosowanymi (*applied research*) a badaniami w działaniu (*action research*). H. Bradbury we wprowadzeniu do swojej książki traktującej o badaniach w działaniu prezentuje szczegółowe zestawienie właściwości trzech typów badań: *action research*, *applied research/consulting* i *coventional research*, budowane w oparciu o jedenaście szczegółowych kryteriów takich, jak m.in.: cel badań (*purpose*), interesariusze (*stakeholders*) czy wykorzystanie efektów (*action outcomes*). Autorka wskazuje na różnice pojawiające się w każdej z podejmowanych, szczegółowych kwestii (por. Barbury, 2015, s. 11-12). Jednak zarówno pełne ich omawianie, jak i ewentualna polemika z przytaczanymi argumentami wykracza zdecydowanie poza ramy niniejszego opracowania. Również na gruncie polskich badań w działaniu stawia się je w wyraźnej opozycji do badań stosowanych i proponuje kategorię „zaangażowania” jako podstawę do zaznaczenia specyfiki tych badań w obszarze pedagogiki i antropologii. W przyjętej przez H. Cervinkovą i D.B. Gołębnik perspektywie

termin „zaangażowanie” oznacza **typ praktyki i dyskursu badawczego**, w którym na pierwszym miejscu sytuowane są potrzeby emancypacyjne konkretnych ludzi, grup, osób, w którym badacze, postrzegający swe bycie w świecie w kategoriach realizacji interesu komunikacyjnego (Habermas), angażują się w projekty, których celem jest zmiana społeczna (...), zaś istotą i warunkami brzegowymi tej *praxis* jest poczucie podmiotowości – badaczy i uczestników sytuacji społecznych oraz typ podmiotowej aktywności mający swe źródło w dobrowolności i satysfakcji (2010, s. XIV).

Mając na uwadze te istotne z punktu badań w działaniu rozróżnienia, ale nie wnikając głębiej w istotę toczzonego sporu klasyfikacyjnego, chcę przedstawić krótkie wprowadzenie do charakterystyki trzech głównych rodzajów badań służących tworzeniu wiedzy potrzebnej praktyce: badań diagnostycznych, ewaluacji i właśnie badań w działaniu.

Sposoby poszukiwania wiedzy potrzebnej pedagogicznej praktyce

Zdając sobie sprawę z faktu, że zaprezentowanie w miarę pełnego przeglądu szeregu podejść teoretyczno-metodologicznych, które umożliwiają we współczesnej pedagogice prowadzenie działań badawczych bezpośrednio reagujących na problemy pojawiające się w szeroko rozumianej edukacji wymaga o wiele szerszego opracowania chciałabym nakreślić w tym miejscu jedynie krótki zarys głównych ścieżek uprawiania badań praktycznych. Jest to próba wskazania trzech głównych tropów, z których każdy tworzy szeroką paletę podejść, metod i technik docierania do danych, przeprowadzania ich analizy, wnioskowania i w końcu raportowania uzyskanych wyników.

Prezentację rozpoczniemy od badań diagnostycznych. Są one najbardziej zakorzenionym we współczesnej edukacji rodzajem badań praktycznych. Jak twierdzi M. Groenwald diagnoza w szkolnym kształceniu i wychowaniu obecna była od zawsze. W przeszłości przybierała postać zdroworozsądkowego poznawania przebiegu uczenia się oraz jego wyników (Groenwald, 2011, s. 60). Obecnie jest uporządkowanym sposobem zbierania i analizowania danych pretendującym nawet do miana subdyscypliny naukowej (por. Wysocka, 2013). Określa się ją jako

czynność poznawczą, na którą składa się złożony proces zbierania informacji, ich integrowania, opracowania i interpretowania, zaś na tej podstawie podejmowania decyzji, które określają sposób rozwiązania problemów diagnostycznych i modyfikacyjno-interwencyjnych. Dokonuje się to zawsze na podstawie wykorzystywania tak zwanej wiedzy zimnej (tj. naukowej) na temat przedmiotu poznania (założenia teoretyczne), i metod poznania (założenia metodologiczne) oraz wiedzy pochodzącej z doświadczenia, tak zwanej wiedzy gorącej, wraz z angażowaniem procesów rozumowania, wnioskowania i uzasadniania (Wysocka, 2013, s. 9).

Jej dość długie, w stosunku do pozostałych typów badań praktycznych, funkcjonowanie w obszarze badań pedagogicznych zaowocowało szeregiem podejść, choć główny nurt tych badań rozwijany jest w paradygmacie pozytywistycznym, czego dobrym przykładem jest oparta na pomiarze diagnostyka edukacyjna (por. Niemierko, 2009). Pozostałe obszary diagnostyki we współczesnej pedagogice to diagnostyka odchyleń od normy (prowadzona w ramach pedagogiki specjalnej), diagnostyka potrzeb opiekuńczo-wychowawczych, diagnostyka środowiska społecznego i diagnostyka resocjalizacyjna (odnosząca się do zaburzeń zachowania). (Wysocka, 2013, s. 31). Diagnostyka pedagogiczna swą ugruntowaną pozycję w obszarze badań edukacyjnych zawdzięcza w dużej mierze faktowi, że diagnoza traktowana jest, mniej lub bardziej bezpośrednio, jako warunek racjonalnego i skutecznego działania. Konieczność jej przeprowadzenia stanowi punkt wyjścia dla podejmowania zarówno indywidualnych, jak i instytucjonalnych interwencji o charakterze wychowawczo-edukacyjnym. Warto jednak pamiętać, że ta „wszechobecność” może stanowić również przyczynek do biurokratycznego traktowania tego rodzaju badań. W takiej sytuacji ich realny wpływ na podejmowanie konkretnych decyzji i działań będzie minimalny. Wypracowana przez lata metodyka postępowania diagnostycznego obfituje zarówno w gotowe schematy badawcze, jak i standaryzowane narzędzia diagnostyczne² (por. Skulicz, 2010, s. 221 i nn.). Wskazuje się, że we współczesnych badaniach diagnostycznych wyraźnie zaznaczone jest podejście humanistyczne, interdyscyplinarne, a nawet transdyscyplinarne. Humanizacja dotyczy jednak przede wszystkim perspektywy relacyjności procesu diagnozy, tj. budowania kontaktu diagnostycznego, wiedza o „stanie rzeczy”, tworzona w ramach postępowania diagnostycznego, opiera się natomiast nadal na danych uzyskanych w trakcie realizacji procedur badań ilościowych (Wysocka, 2013, s. 111). Niemniej w diagnostyce pojawia się coraz częściej tendencja do włączania/partycypacji osób i grup (np. społeczności

² Odnoszę się w tym miejscu do ciekawego przeglądu metodologii badań diagnostycznych opracowanych w naukach społecznych, a przede wszystkim w obszarze pedagogiki, w ciągu ostatnich 25 lat dokonała D. Skulicz.

nauczycieli danej szkoły) we wspólne projektowanie i realizowanie procesu badawczego, prowadzącego do postawienia diagnozy.

W szkole i innych obszarach edukacji nieustannie potrzebne są informacje o uczniach – jak się zmieniają, jak są przygotowani do życia w zmieniającym się świecie, jak rozwijają umiejętności i wiedzę, jakie są ich wobec niego postawy, itd. Równie istotne są informacje o szeroko pojętym środowisku, przede wszystkim jako miejscu kształcenia i wychowania. Diagnoza jest stale obecnym elementem w edukacyjnej codzienności, który może przybierać formę poznawania dokonywanego „z wnętrza” instytucji, np. przez nauczycieli, tworzonego przede wszystkim na własny użytek lub być realizowana jako działanie dokonywane „z zewnątrz” na przykład podczas egzaminów.

Z kolei ewaluacja rozumiana jako społeczne badanie stosowane wywodzi swoje początki z amerykańskich badań edukacyjnych. Kilka dekad intensywnych praktyk ewaluacyjnych doprowadziło do powstania wielorakiego zbioru definicji, interpretacji, typologii i praktycznych odniesień, prezentujących czasami skrajnie odmienne podejścia badawcze. Różnorodność ta nie zmniejsza jednak potencjału ewaluacji, pokazuje natomiast rozległość jej zastosowań. Poruszanie się w jej obszarze i skuteczne korzystanie z zasobów wymaga rozeznania w licznych teoriach i praktycznych podejściach, a przede wszystkim opanowania umiejętności niezbędnych do aplikowania badań ewaluacyjnych.

Ewaluacja w Polsce pojawiła się w ostatniej dekadzie XX w. oferując znaczny dorobek teoretycznych studiów i praktycznych podejść. Niestety ta pierwsza próba okazała się tylko jednym z epizodów w procesie poszukiwania nowych rozwiązań oświatowych i nie wyszła poza środowiska specjalistów, przede wszystkim akademików. Proponowane idee, oparte na doświadczeniach głównie brytyjskiego systemu edukacji, wywodzące się z nowych generacji ewaluacji, w zetknięciu z silnym nurtem myślenia pozytywistycznego w polskiej szkole i o polskiej szkole, traciły swoją dynamikę. Co więcej, zacierała się tożsamość tych badań, zmierzając w stronę oceny i kontroli, a nie poszukiwania rozwiązań i animacji społecznej. (Korporowicz, 2011, s. 22). Choć propagatorzy ewaluacji nie zaprzestali działań pozostały one najczęściej na obrzeżach edukacji, incydentalnie przegradzając się tylko w interesujące inicjatywy i projekty badawcze (por. Krzychała, Zamorska, 2008). Ponownie ewaluacja pojawiła się w systemie oświaty w 2009 r. jako jeden z elementów nadzoru pedagogicznego. Wprowadzenie tego badania na drodze ministerialnego rozporządzenia³ zapewnił mu powszechność zastosowania, wzbudzając jednocześnie wyraźny opór wśród pracowników oświaty, a szczególnie dyrektorów szkół i nauczycieli. Tryb wprowadzania ewaluacji i niejasności powstające nawet na podstawowym polu definiowania pojęć, wywołały szeroką dyskusję w środowiskach związanych z edukacją.

Specyfika badań ewaluacyjnych przejawia się jednak przede wszystkim w fakcie, że „każda rzeczywistość ewaluacja jest jednak wypadkową różnych okoliczności; w konsekwencji, poszczególne ewaluacje mogą przybierać odmienne kształty, nawet jeżeli punktem wyjścia jest ten sam partykularny typ.” (za: Korporowicz, 1997, s. 95). Skomplikowana, wielopłaszczyznowa natura współczesnych przemian edukacyjnych skłania do poszukiwania ewaluacji skierowanych na procesualność, stymulowanie dialogu społecznego i refleksyjności

³ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.

oraz animowania potencjałów społecznych. Badań wychodzących poza technokratyczne modele skupione na kontroli, dyscyplinowaniu czy krytyce i zmierzających ku podejściom rozwojowym, otwartym na procesy uczenia się, rozumienie, wspieranie i autorefleksję (Korporowicz, 2011, s. 25). Należy do nich niewątpliwie model ewaluacji dialogiczno-konstruktivistycznej (*responsive constructivist evaluation*) wpisującej się w obszar tzw. ewaluacji czwartej generacji (por. Guba, Lincoln, 1989). Podstawowe założenia metodologiczne wyprowadzane są w tym wypadku z konstruktivistycznego paradygmatu nauk społecznych, natomiast realizacja badań oparta jest na dialogu i negocjacjach różnych stron biorących udział w projekcie i dążeniu do ich wzajemnego zrozumienia. Dane uzyskiwane w trakcie badania nie mają racji bytu poza układem wartości i są interpretowane poprzez wartości przypisywane im w procesach ewaluacji, zaś zjawiska społeczne mogą być rozumiane jedynie wewnątrz kontekstu, w którym są analizowane (Guba, Lincoln, 1989, s. 44). Prezentowane podejście badawcze wymaga od ewaluatora nie tylko sprawnego operowania metodologią, ale także otwartości na różne postacie dyskursu, możliwości wzajemnego uczenia się, stosowania efektywnej komunikacji, a nawet animacji związanej ze zmianami badanego przedsięwzięcia. Badania ewaluacyjne, a szczególnie ewaluacje wewnętrzne, jako element wspomagający demokratyzację instytucji edukacyjnych, mają ogromny potencjał. Obok walorów badawczych, pozwalających na pogłębione, systematyczne, wielostronne i samodzielne poznawanie rzeczywistości instytucji/organizacji przez jej uczestników, mogą stanowić także podstawę budowania nowych dynamizmów społecznych wpisujących się w kulturę danej placówki lub budujących ją na nowo. Niestety badania ewaluacyjne nie wzbudziły większego zainteresowania wśród profesjonalnych badaczy zjawisk edukacyjnych w Polsce. Podjęte na początku dyskusje dosyć szybko się wypaliły, pozostawiając ewaluację praktykom (por. Mizerek, 2017).

Badania w działaniu (*action research*), które pojawiły się w połowie XX w., oparte są na koncepcji badań uczestniczących, nastawionych na rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych (Kubinowski, 2010, s. 182 i nn.). Co prawda pierwsza faza ich rozwoju była zdominowana przez pozytywistyczną metodologię badań, która szybko okazała się nieprzystająca do podstawowych wymagań tej koncepcji, jednak kolejne poszukiwania metodologiczne, a przede wszystkim wykorzystanie podejścia interpretatywnego pozwoliły na wyewoluowanie badań do ich obecnego stanu. Jak wskazuje H. Cervinkowa, współczesne badania w działaniu stanowią szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które łączy wizja badań jako środka społecznej emancypacji (Cervinkowa, 2012, s. 8). Istotę tych badań w ich współczesnej, partycypacyjnej odmianie trafnie oddaje definicja H. Bradbury:

Badania w działaniu są opartym na uczestnictwie demokratycznym procesem, polegającym na rozwijaniu wiedzy praktycznej w pogoni za celami ważnymi dla człowieczeństwa, wychodzącymi z perspektywy uczestniczącej, która, jak sądzimy, wyłania się właśnie w tym historycznym momencie. Badania w działaniu starają się zintegrować działanie i refleksję, teorię i praktykę, współpracując z innymi w osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz bardziej ogólnie, wspierać rozwój indywidualnych osób i ich społeczności (Bradbury, 2015, s. 1).

Celem badania w działaniu jest zawsze rozwiązywanie specyficznych problemów dotyczących funkcjonowania jakiegoś programu, organizacji czy społeczności. Jest ono formą badania „od wewnątrz”, w którym cykl ba-

dania rozpoczyna się od planowania zmiany, aby przejść do działania i obserwowania procesu i konsekwencji zmiany, które następnie poddawane są pogłębionej refleksji, obejmującej zarówno sam proces, jak i wspomniane konsekwencje, stanowiącej z kolei podstawę do modyfikacji pierwotnego planu. Ostatnie ogniwo działania staje się jednocześnie pierwszym ogniwem kolejnego cyklu. Włączenie badania w działanie w obszar badań pedagogicznych stało się przyczynkiem do wprowadzenia zmian w tradycyjnym postrzeganiu praktyki pedagogicznej. Między innymi pozwoliło na przełamanie odseparowania badań od działania i badacza od badanych. Przełamało również monopol akademicki na kontrolowanie wytwarzania wiedzy (Kubinowski, 2010, s. 184). W polskiej literaturze przedmiotu dotyczącego badań w działaniu warto niewątpliwie zwrócić uwagę na dwie pozycje pod redakcją H. Cervinkovej i D.B. Gołębnika: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane oraz Edukacyjne badania w działaniu*. Zawierają one szereg interesujących opracowań obejmujących zarówno klasyczne teksty twórców i prekursorów tego podejścia badawczego, jak i opracowania nawiązujące do polskich tradycji badawczych oraz wynikające z bezpośredniego praktykowania metody.

W poszukiwaniu nowego otwarcia

W kontekście też przedstawianych w niniejszym opracowaniu interesujące wydaje się nowe podejście do uprawiania nauki określane jako *Mode 2 Science* (por. Nowotny, Scott, Gibbons, 2003). Twórcy tego paradygmatu (por. Gibbons i in., 1994) proponują ponowne „pomyślenie” nauki (*Rethinking Science*), budując nowe podejście na założeniach całkowicie zmieniających sposób pojmowania jej społecznego znaczenia. Podstawowy cel stawiany przed nauką, jakim jest tworzenie rzetelnej poznawczo wiedzy nie jest już wystarczającym uprawnieniem dla podejmowania badań. Równie istotne jest, aby wiedza ta była „społecznie zdrowa” (*socially robust*), co w tym wypadku oznacza zdobywanie wiedzy służącej szeroko rozumianemu rozwojowi jednostki i społeczeństwa, pozwalającej na rozwiązywanie problemów pojawiających się w przestrzeni społecznej. Wymaga to uwzględnienia szczególnego podejścia do procesu aplikacji badań, które odnosi się nie tylko do wdrażania uzyskanych wyników, ale przede wszystkim stanowi integralną część procesu badawczego, budowanego poprzez komunikowanie się interesariuszy (*stakeholders*) wnoszących do projektu swój punkt widzenia. Zatem badacze powinni mieć na uwadze to, że tworzona przez nich wiedza ma pozostawać we właściwej relacji do świata, czyli być rzetelna i prawdopodobna, ale również pozostawać we właściwej relacji do człowieka i społeczeństwa, a to z kolei oznacza jej użyteczność.

Przybliżając istotę podejścia *Mode 2*, wyróżnia się kilka jego zasadniczych cech, wyraźnie przeciwstawiając je dominującym dotychczas badaniom podstawowym i tradycyjnym paradygmatom naukowym (określanym jako *Mode 1*). Głównym założeniem nowego paradygmatu jest wskazanie, że wiedza tworzona jest w kontekście zastosowania (*context of application*). Jego rozumienie jest jednak dalekie od tradycyjnego podejścia do badań stosowanych, w którym zdobywano wiedzę z wykorzystaniem teoretyczno-eksperymentalnych modeli, a następnie udostępniano ją do rozwiązywania problemów podmiotom niemającym nic wspólnego z jej tworzeniem. Pomiędzy wiedzą teoretyczną a jej zastosowaniem pojawiała się luka czasowa i przestrzenna, która wymagała uruchomienia procesów transferu wiedzy. Badania *Mode 2* od początku przebiegają

wewnątrz środowiska generującego problemy (Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, s. 186). Wymaga to nowego podejścia do ich projektowania, co oznacza między innymi konieczność uwzględnienia trzech podstawowych typów pytań badawczych odnoszących się do: genezy problemu (*system knowledge*), podstaw ustalania celów badań uwzględniających istotne wartości i normy (*target knowledge*) oraz sytuacji problemowej rozpatrywanej w kontekście jej zmiany (*transformation knowledge*). Konstruowane w ten sposób działania sprawiają, że środowisko, w którym formułowany jest problem wpływa na wybór tematów badawczych, budowanie schematów oraz metod ich rozstrzygnięcia, a także na projektowanie użycia pozyskanej w tym procesie nowej wiedzy, która w takim odniesieniu nie może być traktowana jako coś zewnętrznego.

Kolejnym elementem cechującym nowy paradygmat jest transdyscyplinarność, która wpisuje w rzeczywistość współcześnie uprawianej nauki przekraczanie granic wcześniej pieczołowicie wyznaczanych pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami, granic zarówno teoretycznych, jak i metodologicznych. Transdyscyplinarność w tym ujęciu różni się również od powszechnie stosowanej interdyscyplinarności, dopuszczającej współpracę reprezentantów różnych dyscyplin w ramach tworzonych zespołów badawczych. Jest raczej wyzwaniem badawczym, w ramach którego badacze skoncentrowani na rozwiązywaniu problemu są gotowi przekroczyć granice własnych dyscyplin, podchodząc również w twórczy sposób do prezentowania efektów swojej pracy. (Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, s. 186).

Ważnym atrybutem nowego sposobu uprawiania nauki jest otwartość na nowe przestrzenie i praktyki, w których jest tworzona wiedza. Autorzy koncepcji podkreślają, że społeczność naukowa poszukująca nowej wiedzy i rozwiązań zawsze posiadała dużą łatwość w przekraczaniu granic kulturowych czy narodowych. Obecnie te tendencje dodatkowo wspierane są przez dynamiczny rozwój technologii informatycznych i komunikacyjnych, dając nowe możliwości budowania wirtualnych sieci, a w zasadzie nieograniczoną przestrzeń badawczą, którą społeczność badaczy skwapliwie wykorzystuje i testuje.

Kolejną cechą *Mode 2* jest pojawienie się innego typu refleksyjności, związanej z dialogicznym charakterem procesów poznawczych. Jest on daleki od prób obiektywnego opisywania świata, charakterystycznych dla tradycyjnego podejścia naukowego. Dialog podejmowany w różnych momentach procesu badawczego (formułowanie problemu badawczego, jego operacjonalizacja, dobieranie procedur badawczych i definiowanie sposobów użycia) pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w badanie – w tym wypadku zarówno badaczami, jak i badanymi, uruchamia nie tylko dominującą w dotychczasowych badaniach „odpowiedzialność za”, ale także „odpowiedzialność przed” (*accountability*). Refleksji poddawany jest nie tylko „kontekst aplikacji”, ale również „kontekst implikacji”, czyli świadomości różnorodnych skutków samego procesu badawczego i wprowadzenia w życie wynikających z niego rozwiązań. Rozważania etyczno-społeczne stają się w tej sytuacji wsobnym elementem uprawiania nauki.

Wśród podstawowych cech nowego paradygmatu podkreślane są również kwestie jakości podejmowanych w nim badań naukowych i ich wyników. Tutaj również wskazuje się na konieczność wyjścia poza granice oceny dorobku naukowego charakterystyczne dla poszczególnych dyscyplin naukowych. Nowy tryb tworzenia wiedzy wymaga stosowania w jej ocenie kryteriów pozanaukowych – m.in. społecznych, kulturalnych czy polityczno-gospodarczych, co nie oznacza jednak ich dewaluacji (por. Nowotny, Scott, Gibbons, 2003).

Zamiast konkluzji

Przedstawiony w niniejszym opracowaniu wywód trudno zakończyć wyraźną konkluzją. Mam nadzieję, że podjęte wątki skłaniają bardziej do dyskusji i ich dalszej eksploracji niż jednoznacznego domykania w jakichkolwiek schematach. Na koniec chciałabym się posłużyć wypowiedzią S. Palki, którego rozważania były inspiracją również na początku tego tekstu, prezentując one bowiem stanowisko, które uznaję za własne.

Mam głębokie przeświadczenie, iż uprawianie pedagogiki ma sens wówczas, gdy skierowane ono jest zarówno na budowę teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak i na problemy bieżącej praktyki pedagogicznej. Szczególną wartość ma jej więź z praktyką wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka. To zakorzenienie w praktyce nie jest oznaką słabości pedagogiki, jak sądzą niektórzy naukowcy, lecz oznaką jej siły (...) (Palka 2006, s. 100).

Bibliografia

- Bradbury H. (2015). Introduction to the Handbook of Action Research. W: H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research*. 3e. Sage Publications.
- Cervinkova H., Gołębiak B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Cervinkova H., Gołębiak B.D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cervinkova H. (2012). Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. W: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (57), 7-18.
- Cierzniewska R. (red.) (2003). *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009). *Metody badań jakościowych*. T. 1 i 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Groenwald M. (2011). Diagnostyka edukacyjna „w” i „wobec” szkolnej rzeczywistości. *Forum Oświatowe* 2(45), 57-76.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo '69.
- Kędzierska H. (2010). *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kędzierska H., Mizerek H. (red.) (2013). *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych: refleksje na marginesie projektów badawczych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Metodologia praktyczna. Warszawa: WSiP.
- Korporowicz L. (1997). *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Korporowicz L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiedzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: Wydawca: Grupa TOMAMI.
- Krzychoła S., Zamorska B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Leppert R. (2001). Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki. W: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny: Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
- Lewowicki T. (2016). O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?, *Ruch Pedagogiczny*, 1.
- Michalski G. (red.) (2011). *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Mizerek H. (2010). Koloryt współczesnych badań ewaluacyjnych. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Neuman W.L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. London.
- Niemierko B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.) (2011). *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: Wydawca: Grupa TOMAMI.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2013). W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej szkoły – reminiscencje. W: H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nowotny H., Scott P., Gibbons M. (2003). Mode 2 Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41, 179-194.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Palka S. (red.) (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Problemy Wczesnej Edukacji* (2009). Numer tematyczny: Ocenianie, diagnoza, ewaluacja we wczesnej edukacji.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2011 r.)
- Rubacha K. (2012). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgarf.
- Rutkowiak J. (2001). Społeczne funkcjonowanie pedagogiki; czasowy wymiar etyczności. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny: Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
- Skulicz D. (2010). Badania opisowe i badania diagnostyczne. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013). Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi badaniami. W: H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wołodźko E. (2013). *Ku autonomii studiowania: procesy, znaczenia, konteksty, zmiana*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Wysocka E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Summary

Modern pedagogical research – creating knowledge applicable in practice

This study is a contribution to a debate concerning research focusing on creating knowledge applicable in practice that is, according to the Author, a significant part of modern pedagogical reflection. The starting point for the undertaken deliberations consists in the analysis of the relationships between scientific theory and research practice in pedagogy and the resulting approaches to the classifications of educational research. The next part refers to three types of applied research: diagnostics research, evaluation and action research that concentrate on searching for the areas of exploration and the means of realizing challenges that such research allows. The final section attempts to answer the question as to which direction the development of applied research in pedagogy may take. It is based on the suggestions offered within a new research paradigm termed *Mode 2 Science*.

Keywords: pedagogical research methodology, applied research in pedagogy; theory-research practice relationships.