



Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0003-4601-9877

Refleksyjność jako kategoria metodologiczna w badaniach edukacyjnych

Reflexivity as a methodological category in educational research

Abstract: Caring for the quality of pedagogical research is driven by many factors. The aim of the study is to provide a general description of the reflexivity as a key category in the research process and particularly important in modern times described as uncertain and relativized. The starting point is a description of the general importance of reflexivity. Subsequently, reference is made to what the transition from a positivist research paradigm to many competing or complementary methodological orientations looked like in the social sciences and humanities. The main part of the article is a description of the attributes and assumptions of reflective research. The most significant include: cognition that will never be completely certain and objective; departure from the assumption that the researcher can remain impartial; socially and personally engaged knowledge; volatility as a dominant feature in contemporary descriptions of the world; the importance of research theory in the process of cognition; the studied phenomena are not isolated; the research process need not lead to the production of a new theory.

Keywords: reflexivity, methodology, educational research, reflective researcher.

Wprowadzenie

Nauka jest układem dynamicznym i wiele jest w niej możliwe. Jeśli podmiot nie chce aprobować poglądów wybranej szkoły metodologicznej, to z łatwością może dokonać ich krytyki używając poglądów alternatywnych. Relatywizacja poznania prowadzi do tego, że te same zjawiska bywają rozpoznawane w oparciu o zróżnicowane metodologie. Wiążą się z tym niejednolite i nieporównywalne interpretacje. Celem artykułu jest ukazanie refleksyjności jako kategorii kluczowej w procesie badawczym. Jest ona istotna w badaniach pedagogicznych, co najmniej z kilku powodów. Najogólniej rzecz ujmując prowadzi do pogłębionego zastanawiania się nad potencjalnie zróżnicowanymi sądami na temat różnych zjawisk. Pozwala odnieść analizowane kwestie do kontekstu badań oraz zastanawiać się nad postacią samego badacza. Na wstępie artykułu nakreślono ogólne znaczenie refleksyjności. Następnie nawiązano do tego, jak w naukach społecznych i humanistycznych wyglądało przejście od pozytywistycznego paradygmatu badawczego do wielu rywalizujących ze sobą lub uzupełniających się orientacji metodologicznych. Refleksyjność jako kategoria metodologiczna będzie w tym artykule rozumiana jako cecha badań wieloparadygmatycznych opisywana przez kilka atrybutów, takich jak: niepewność i nieobiektywność poznania; odstąpienie od założenia, że badacz może pozostać bezstronny; przeświadczenie o tym że wiedza, która powstaje jest społecznie i osobiście zaangażowana; znaczenie teorii przedmiotu badań. Zwrócono się także ku postaci badacza i ukazano go na tle opisanych wcześniej założeń badań refleksyjnych.

Pojmowanie refleksyjności

Z jednej strony, łatwo można stwierdzić, że refleksja to zwrócenie się ku czemuś/komuś/sobie połączone z pogłębioną analizą tego czegoś/kogoś/siebie. Z drugiej strony jest to pojęcie złożone, podlegające wielu interpretacjom rozszerzonym o różnorakie perspektywy. Termin refleksyjność został porównywany do parasola używanego do ogarniania wielu innych pojęć i strategii, zarówno powszechnych jak i rozbieżnych a nawet sprzecznych (Dahlberg i in., 2002, s. 139; Fender, 2003, s. 17). Lynne Fendler (2003, s. 17), twierdzi, że prześledzenie znaczenia refleksyjności od Kartezjusza do Johna Deweya i Donalda Schöna wcale nie pomogło jej rozplątać zmagmatwanego gąszcza znaczeń i w dalszej kolejności argumentuje, że wyjaśnianie znaczenia tej kategorii może być karkołomne zważywszy na jej historyczną i dyskursywną złożoność.

W edukacyjnym dyskursie naukowym refleksyjność zyskiwała na znaczeniu od lat 80. XX-go wieku. Stała się ona centralną kategorią związaną

z uczeniem się opartym na doświadczeniu (np. Kolb, 1984; Schön, 1987; Gibbs, 1988; Boud, Keogh i Walker, 2000), zwłaszcza w obszarze edukacji dorosłych (Mezirow, 1990). Zaczęła pojawiać się w obszarze pielęgniarstwa (Benner, 1984) oraz w obszarze kształcenia i praktyki nauczycielskiej (Zeichner i Liston, 1996). Jest zagadnieniem analizowanym w związku z uczeniem się na podstawie własnej biografii (Lalak, 2010) i przeżywaniem krytycznych, przełomowych incydentów życiowych (Mazirow, 1990). Refleksyjność stanowi „zwrot ku sobie” – proces w którym pytający (badacz) jest jednocześnie obserwowanym jak i obserwatorem (Steier, 1995, s. 163). W procesie badań myśli o sobie, analizuje swoje stany umysłowe, swoją wiedzę, swoje działania i zastanawia się jak to wszystko może zaważyć na procesie. Badacz próbuje zrozumieć wpływ własnej świadomości społeczno-kulturowej na cały proces. Refleksyjność ma potencjał być cechą zarówno badacza jak i badań. Oznacza zwrócenie się ku badaniom i samemu sobie i pogłębioną analizę tychże.

Od poczucia pewności do przeświadczenia o niepewności

W latach 60. XX wieku Kazimierz Ajdukiweicz (1965) wskazywał na uniwersalne prawidłowości rządzące procesami poznawczymi, wśród których wymienił – klasyfikowanie, definiowanie, wnioskowanie i wyjaśnianie. Radykalny konwencjonalizm – według K. Ajdukiewicza – zakładał, że prawda jest ustalana na zasadzie umowy zawartej między naukowcami. Z czasem K. Ajdukiewicz odrzucił radykalny konwencjonalizm na rzecz radykalnego empiryzmu, który stanął u podstaw pozytywizmu. Pozytywistyczne podejście do badania rzeczywistości zakłada jej obiektywizm oraz powiązanie przy czynowo-skutkowe zdarzeń i zjawisk. Obiektywizm zakłada, że eksploracja określonego fragmentu rzeczywistości przez różnych badaczy musi zakończyć się takimi samymi ustaleniami i wnioskami.

W 1962 roku Tomash Kuhn opublikował pracę zatytułowaną: *The Structure of Scientific Revolutions*, w której odrzucił pozytywistyczny paradygmat badań na rzecz nauki normatywnej. Zdaniem T. Kuhna, zastosowana metoda naukowa nie gwarantowała adekwatności poznania. „Rewolucja naukowa” zakładała pierwszeństwo rezultatów badań przed metodą. To one i ich odkrywczy charakter oraz uznanie w gronie naukowców decydowały o uprawomocnieniu toków postępowania badawczych. Niemniej w Polsce, do lat 80. XX wieku w pedagogice, naukach o polityce, psychologii i socjologii dominowało przekonanie o słuszności stosowania neopozytywistycznych postulatów Koła Wiedeńskiego (Śliwerski, 2016). Następnie, w lata 90. XX wieku wielu badaczy pedagogicznych poczuło się zdezorientowanych i zagubionych. Tadeusz Lewowicki w 1993 roku, na I Zjeździe Pedagogicznym

Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, mówił o mnożących się szkołach naukowych i rywalizujących orientacjach metodologicznych. Chaos i zagubienie metodologiczne w pedagogice prowadziło do braku możliwości dobrego i racjonalnego planowania oraz realizowania własnych projektów badawczych. Z jednej strony nadal obowiązywał mit metodologii racjonalnej, z drugiej zaś pojawiały się głosy krytyki wobec fundamentalizmu i racjonalności.

W znacznej mierze spopularyzowane w danym okresie orientacje metodologiczne decydowały/decydują o traktowaniu pedagogiki jako nauki empiryczno-analitycznej oraz normatywnej lub interpretacyjnej. Ujęcie empiryczno-analityczne jest właściwe dla pedagogiki pozytywistycznej. Normatywność pedagogiki – w sensie metodologicznym – zakłada, że ma ona podlegać ustalonym i obowiązującym normom i nakazom. Co jest błędną przesłanką. Ujęcie interpretacyjne jest z kolei skoncentrowane na jednostce i jej osobistej interpretacji świata. Refleksyjność jako cecha badań pedagogicznych jest pewną odpowiedzią zarówno na empiryczno-analityczny, jak i normatywny oraz interpretacyjny charakter pedagogiki jako nauki.

Mit metodologii na tle refleksyjnej kultury wątpienia

Znaczenie refleksyjności w badaniach edukacyjnych można odnieść do tzw. kultury wątpienia opisywanej m.in. przez Anthonego Giddensa (2001, 2016). Autor jest zdania, że nauka nie opiera się na indukcyjnej akumulacji dowodów, ale na metodologicznej zasadzie wątpienia. Każda doktryna naukowa, bez względu na to, jak mocno byłaby hołubiona i ugruntowana, jest otwarta na rewizję – i może zostać w całości odrzucona – w obliczu nowych idei i odkryć (Giddens, 2001). W tego typu retorykę wpisują się także poglądy Pierra Bourdieu (2001), który przedstawił nową propozycję myślenia i działania metodologicznego. Postępowanie, oparte na umiejętności kwestionowania każdego przyjętego założenia, zostało określone metodologią wątpienia radykalnego. Nowy sposób poznania rzeczywistości społeczno-kulturowej zrodził się z przeświadczenia o tym, że jest ona ciągle tworzona. Wiedzy nieustannie przybywa, pojawiają się też nowe możliwości poznawcze oraz nowe pomysły na organizację wiedzy. Całościowe badanie wszystkiego, co występuje i zachodzi w świecie jest niewykonalne. Podążając dalej za P. Bourdieu (2001), warto zwrócić uwagę, że zaleca on badaczom odejście od postrzegania siebie jako osób wyzwolonych od uwarunkowań społecznych. Krytyczny i dociekliwy badacz będzie rozważał wiele stron analizowanego zjawiska – ideologie, teorie, dotychczasowe osiągnięcia badawcze, a także wiedzę i informacje z podręczników, poradników, przestrzeni wirtualnej.

Również Henryk Mizerek (2018) podkreśla konieczność kształtowania świadomości metodologicznej badacza, rozumiejąc przez to branie pod uwagę różnych uwarunkowań i sił (np. ideologii, przyjmowanych przedwcześnie założeń). Nie da się zaprzeczyć, że współczesny, przepełniony wiedzą świat znajduje się w procesie głębokich zmian. Sprawne funkcjonowanie w takim środowisku wymaga wysokiej elastyczności, a dokonanie (jednokrotnego) wyboru wśród różnych nurtów i orientacji poznawczych, teorii i metodologii, wydaje się niesłuszne i zbędne. Refleksyjna kultura wątpliwości wynika z konkurencji wielu perspektyw badawczych, których należy być świadomym. Zdaniem Piotra Sztompki, niejako zmuszani jesteśmy do dokonywania nieustannego wyboru (1999, s. 577-578). Badania refleksyjne pozostają otwarte na różne konceptualizacje, środki i metody poznania. Nie pozwalają tradycyjnym technikom i narzędziom na zawężanie pól widzenia, lecz bronią się przed relatywizmem metodologicznym. Można założyć, że refleksyjność odrzuca zarówno skrajny subiektywizm, określony przez P. Sztompkę (1998, s. 238) „imperializmem podmiotu”, jak i skrajny obiektywizm, określany przez A. Giddensa (za: Sztompka, 1998, s. 238) „imperializmem przedmiotu”.

Wieloparadygmatyczność badań refleksyjnych

Refleksyjna orientacja badawcza zyskuje dużą popularność w ostatnim dwudziestoleciu (m. in. Bourdieu, 2001, Hammersley i Atkinson, 2000; Giddens, 2001; Koralewicz i Ziolkowski, 2003; Sztompka, 1999; Foucault, 2002). Badanie refleksyjne można traktować dwójnasób. Z jednej strony jako kluczową kategorię utożsamianą z badaniami jakościowymi, z drugiej zaś jako podejście wieloparadygmatyczne.

Refleksyjność w badaniach jakościowych jest wykorzystywana do walidacji interpretacyjnych procedur badawczych. Karin Dahlberg, Nancy Drew i Maria Nyström (2001) w pracy *Reflective Lifeworld Research* zwracają uwagę na rozumienie znaczenia, samoświadomość, uogólnienia, wyjątkowość, a nawet na tzw. pre-rozumienie – kontekst i tradycję. Wanda Pillow (2003) twierdzi, że „autorytatywność refleksyjności” jest praktykowana w wielu jakościowych szkołach badawczych, np. krytycznych, feministycznych, rasowych, postkulturalnych. Badacze powinni na niej polegać. Zapewni to przejrzystość postępowania, a osiągnięte wyniki będą nie tylko raportowane ale także kwestionowane i w pogłębiony sposób wyjaśniane.

Rozważania na temat drugiego stanowiska – podejścia wieloparadygmatycznego – rozpoczniemy od przytoczenia doświadczeń Thomasa Kuhna. Autor (Kuhn, 2001) w przedmowie do *Struktur rewolucji naukowych* wspomina swoje zetknięcie ze środowiskiem nauk społecznych oraz

własne zaskoczenie wielością i zakresem kontrowersyjnych opinii na temat problemów dyskutowanych w tym środowisku oraz metod stosowanych do rozwiązywania tych problemów. Autor podkreślił, że w naukach społecznych nie istnieje jednomyślność oraz zgoda uczonych w zakresie konstruowania problemów badawczych i ich rozwiązywania za pomocą wspólnie ustalonego wzorca metodologicznego. Początkowo niemożność sformułowania jasnego paradygmatu dla nauk społecznych T. Kuhn przypisał ich niedojrzałości. Później jednak, w pracy *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych* (Kuhn, 1985) określił paradygmat mianem wspólnej dla grupy naukowców matrycy dyscyplinarnej, złożonej z różnych elementów. Zdaniem Amadeusza Krause (2010), był to wyraz uznania wieloparadygmatyczności nauk społecznych. Dorota Klus-Stańska (2008) traktuje wieloparadygmatyczność podobnie – jako właściwość nauk humanistycznych i społecznych a zarazem wyraz ich dojrzałości.

Traktowanie badań refleksyjnych jako odrębnego paradygmatu może budzić duże wątpliwości, ponieważ takie ujęcie powoduje wpisanie się w ramy oraz przyjęcie określonych reguł i wzorów postępowania. Konsekwencją przyjęcia tylko jednego, określonego paradygmatu badań jest jednocześnie wyborem wpisanej w ten paradygmat strategii badawczej, co może być ograniczające. Dlatego refleksyjna metodologia badań wychodzi poza „czystość paradygmatyczną”, ponieważ zakłada, że paradygmaty normatywny i interpretatywny nie muszą pozostawać względem siebie w opozycji, co więcej mogą wzajemnie się dopełniać, skracać dystans między sobą i przez konsensus prowadzić do nieosiągalnych w sztywnym paradygmacie interpretacji i wniosków. Rzeczywistość jest polimorficzna i tak też należy podchodzić do jej poznania.

Kilka atrybutów badań refleksyjnych

Pierwsze – już poruszane, założenie dotyczy **poznania, które nigdy nie będzie całkowicie pewne i obiektywne** (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 28). Do tej pory nie stworzono sposobów, których zastosowanie gwarantuje absolutną pewność poznania rzeczywistości. Żaden z paradygmatów nie pozwoli na pełne i pewne poznanie zjawisk edukacyjnych. Wiedza o tych zjawiskach zawsze będzie wiedzą zaangażowaną zarówno społecznie, jak i osobiście, dlatego niezbędne jest poszukiwanie balansu między obiektywnością i subiektywnością. Piotr Sztompka (2002, s. 577-578) wskazuje na jeszcze jedną kwestię związaną z pewnością i obiektywnością, a mianowicie zanik „starego porządku”. Tradycyjne kultury stały na straży wartości dających poczucie pewności i trwałość oraz zaufanie, co stanowiło bezpieczeństwo

ontologiczne. Nowoczesna cywilizacja związana jest natomiast z gwałtownym przyrostem wiedzy i rozwojem nauki. Jednak ta wiedza charakteryzuje się technicznością, instrumentalnością, pragmatyzmem, a w konsekwencji prowadzi do relatywizmu poznawczego wywołującego „ontologiczne ryzyko” – poczucie niepewności, nietrwałości, nieufności i chaos. Z odzwierciedleniem badanych przedmiotów i zjawisk wiążą się leżące u podstaw poznania artefakty poznawcze, które kształtują proces poznania. Mentalne doświadczenia badacza warunkują badania, gdyż wnoszą do procesu heurystycznego subiektywne spojrzenie. Postawa autorefleksyjna pozwala zrozumieć, w jaki sposób osobiste ramy odniesienia milcząco warunkują proces badawczy. Refleksyjność pozwala na uświadomienie sobie tego, że sfera poznawcza, psychiczna i społeczna naszego życia jest już w dużej mierze zbudowana.

Kolejne z założeń można ukazać na przykładzie P. Bourdieu (2001), który **odstąpił od założenia, że badacz może pozostać bezstronny**. Ideologie, uprzedzenia oraz doświadczenia biograficzne badacza, zdaniem P. Bourdieu (2001), wpływają w sposób oczywisty na proces badania. Cechy osobowe oraz zanurzenie kontekstowe podmiotu nie muszą jednak stanowić przeszkody w procesie poznawania i odkrywania. Badacz posiada bowiem coś w zamian, coś co go uprawomocnia jako dobrego naukowca – jest autorefleksyjny. Refleksyjność wymaga „systematycznej eksploracji niepomysłnych kategorii myślenia, które wyznaczają to co jest do pomyślenia i określają to, co zostało pomyślane (Bourdieu, 2001, s. 38). Jak podaje Charlotte Aull Davies (2002, s. 4.) refleksyjność to: „[...] spoglądanie na samego siebie, to proces, w którym badacz odnosi się do samego siebie”. Refleksyjny badacz podejmuje próbę zrozumienia swojej roli podczas procesu badań. Jest świadomy swoich ograniczeń, na które wpływają przede wszystkim czynniki personalne, socjo-kulturowe i historyczne (Odrawąż-Coates i Perkowska-Klejman, 2016).

Kolejne z założeń dotyczy **wiedzy społecznie i osobiście zaangażowanej**. Martyn Hammersley i Paul Atkinson (2000, s. 27) twierdzą, że wszystkie badania społeczne są zniekształcone przez procesy społeczne oraz cechy osobiste badaczy i badanych. Złudne jest zatem założenie, że badania jakiegokolwiek zagadnienia edukacyjnego, mogą być prowadzone w odizolowaniu od globalnego i lokalnego kontekstu. Zniekształcenia związane z poznaniem rzeczywistości mogą być związane także z czasem wykonywania badań. Nieliczne są bowiem sytuacje, kiedy bada się dane zjawisko w czasie rzeczywistym. Przykładowo relacje między uczniem a nauczycielem zwykle są oceniane po, a nie w trakcie interakcji.

Kolejną godną uwagi kwestią jest „wejście” wiedzy w codzienne życie, wszystkich ludzi. O tym, że nie możemy wobec wiedzy pozostawać obojętni

pisał A. Giddens (2001). Autor zwrócił uwagę również na to, że nie tylko, na okrągło korzystamy z wiedzy, ale także sami przyczyniamy się do jej przetwarzania i wytwarzania. Tego rodzaju – powszechna dziś – sytuacja otwiera nowe perspektywy dla rozwoju nauki w zakresie badania i opisu rzeczywistości. Chodzi o nową metodologię jej badania. Wiedza ma obecnie dwa potencjały. Pierwszy – znany i tradycyjny – to rozeznanie się w świecie. Drugi – nowy – to zmienianie świata. Polegając na Michaelu Gibbonsie (1997) Henryk Mizerek (2018) przedstawił tworzenie wiedzy w ramach klasycznego i nowego paradygmatu nauki. Atrybutami pierwszego są: akademickość, monodyscyplinarność, technokratyczność, pewność oraz nastawienie na wyjaśnienie i przewidywanie. Tymczasem nowy paradygmat jest określany poprzez: akademickość i społeczność, transcyplinarność, partycypacyjność, niepewność oraz nastawienie na eksplorację. Idąc o krok dalej H. Mizerek (2018) prezentuje kilka typów wiedzy pedagogicznej, określając je: profesjonalną, polityczną, krytyczną i publiczną. Co istotne wiedza profesjonalna (oparta na badaniach empirycznych i projektowana z myślą o doskonaleniu praktyki edukacyjnej) i polityczna (wykorzystująca wyniki badań naukowych do celów politycznych rządzących) są instrumentalne. Natomiast wiedza krytyczna i publiczna są refleksyjne. Wiedza krytyczna jest autonomiczna, a jej adresatami są akademicy. Jej podstawą jest krytyczny namysł nad wynikami badań naukowych oraz paradygmatami w ramach których poszukuje się sposobów zmiany praktyki edukacyjnej. Wiedza publiczna jest heteronomiczna oraz ma swoich odbiorców poza akademią. Jest ona wysycona krytyczną refleksją i deliberacją nad zmianami praktyki edukacyjnej w sferze publicznej.

Najczęściej występującą we **współczesnych opisach świata cechą jest zmienność**, stanowiącą kolejne z założeń badań refleksyjnych. Zmiany bywają definiowane jako ciągłe i dynamiczne procesy rozwoju, występujące w skali mikro i makro. Największe są transformacyjne i związane z przejściem z jednego stanu do innego lub zmianami istniejącego systemu na nowy system. Nowe uwarunkowania dotyczą każdej dziedziny życia, także edukacji. Zmienność jest zjawiskiem uniwersalnym. Wszelkie przemiany polityczne, gospodarcze, kulturowe, technologiczne odbijają się na innych sferach życia oraz są przez nie integrowane. Założenie o tworzeniu uniwersalnych teorii na jakikolwiek temat zawsze będzie kwestionowane. W nieodległej przeszłości, w tzw. porządku tradycyjnym refleksyjność mogłaby być ukierunkowywana na stałe tradycyjne wartości, związane ze stałymi ideologicznymi założeniami dawnych społeczeństw. Współcześnie wartości, sensy, etosy nie posiadają stałego w czasie i przestrzeni ideologicznego zakorzenienia. A. Giddens (2001) twierdził, że stary porządek pozwalał człowiekowi czuć się bezpiecznie

w otoczeniu konkretnych systemów normatywnych, o ile tylko podmiot akceptował te systemu mógł korzystać z „rozumu ustawionego przez innych”. Odnosząc twierdzenie A. Giddensa do świata badań naukowych można ukazać analogię. Niegdyś naukowcy czuli się bezpiecznie w objęciach ustanowionego, stałego, podzielanego przez wszystkich paradygmatu. Zasady uprawiania badań naukowych były jasne. Współcześnie, kiedy takowe nie istnieją refleksyjność jest szczególnie pożądaną wartością.

Żadnych **badania nie można/nie powinno się planować oraz przeprowadzać nie znając teorii przedmiotu badań**. Praktyka społeczna nie może być opisywana z pominięciem teorii społecznych – wręcz przeciwnie, należy im oddać wielką rangę (Bourdieu, 2001, s. 250-252). Bourdieu (2001, s. 252) twierdzi, że refleksyjnemu badaczowi niezbędna jest pewna wizja teoretyczna, która przybliży sens danego badania oraz otwiera oczy i poszerza horyzonty patrzenia. Wobec teorii nie można pozostawać ignorantem, a postępowania badawczego sprowadzać do technologii badawczej. Nawet badania, które służą odtwarzaniu praktyki (zwłaszcza te prowadzone w nurcie interperatywnym) wymagają osadzenia w określonym kontekście po to, aby nadać im sens oraz poszerzyć określoną perspektywę. Jednak teorie edukacji są nieustannie „poszukiwane”, przekształcane i tworzone. Prowadzi to do sytuacji, w której edukacja jest poznawana i wyjaśniana w kalejdoskopie różnych teorii, określonych koncepcji, czy też stylów myślenia lub paradygmatów. Bogusław Śliwerski (2009, s. 321) wyraził to słowami: „Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Nie wystarczy <zakupić> jakąś teorię w <hipermarkecie wiedzy>, tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom”.

Nauki społeczne opisują rzeczywistość oraz są w niej osadzone. W rzeczywistości o której mowa **nie istnieją zjawiska odizolowane**. Zatem pedagogika jako nauka musi „konstruować całościowe fakty społeczne” pod postacią kategorii pojęciowych oraz analitycznych obrazów rzeczywistości (Bourdieu 2001; Kwieciński 2000; Witkowski 2001). Refleksyjność idzie w parze z holizmem, ponieważ podziela przeświadczenie o tym, że wszelkie zjawiska należy ujmować całościowo oraz, że rzeczywistości nie da się zredukować do sumy pojedynczych składników. Społeczeństwo jest zatem układem powiązanych ze sobą jednostek i grup społecznych. Zdaniem A. Giddensa (2001) refleksyjność w poznaniu uwzględnia zarówno badania akademickie,

ale także treści podręczników, przewodników, poradnictwo, działalność terapeutyczną itp.. Tworzą one razem, coś co można określić systemami eksperckimi, a które to przeniknęły do każdego aspektu rzeczywistości. Systemy eksperckie dotyczą np. tego co jemy, jakie leki zażywamy, domu w jakim mieszkamy, wybieranych przez nas książek, filmów, środków transportu itd. Badania refleksyjne w kontekście osadzenia ich w społeczno-kulturowej rzeczywistości mają jeszcze jedną ważną właściwość, a mianowicie potencjał demaskowania przyjętych i zaakceptowanych wcześniej, niekiedy bezpodstawnie – jak na dzisiejsze standardy – idei, wartości, twierdzeń. Tego typu błędne struktury poznawcze funkcjonują na poziomie instytucjonalnym, ale także i stereotypowym, wpływając na życie ludzi. Badania refleksyjne stanowią drogę do emancypacji praktyczno-poznawczej ponieważ pozwalają na nowo zweryfikować i zrozumieć teorię oraz praktykę społeczną.

Kolejnym atrybutem badań refleksyjnych jest przeświadczenie o tym, że proces badawczy **nie musi prowadzić to wytworzenia nowej teorii**. Najczęściej efektem postępowania badawczego, w ramach tego nurtu, będzie jakiś rodzaj nowej wiedzy. Refleksyjny badacz, zanim podzieli się wynikami przeprowadzonych studiów, podda je dogłębnej analizie i autorefleksji. Badane zjawiska, problemy społeczne są ukazywane w sposób odpowiedzialny, z zachowaniem wysokich standardów społecznych i moralnych. Idąc o krok dalej można stwierdzić, że refleksyjność, jako kategoria metodologiczna, powoduje rozwijanie się, tzw. społecznej przestrzeni wiedzy. Takie badania postrzegają problemy badawcze jako problemy społeczne. Metodologia refleksyjna prowadzi zatem, po pierwsze do świadomego, głębokiego poznania problemów, a po drugie – wykazuje intencję odpowiedzialnego rozwiązania tych problemów. Tworzenie społecznej przestrzeni wiedzy wymaga umiejętności interdyscyplinarnego i krytycznego podejścia do przedmiotu badań oraz umiejętności pogłębionego rozumienia poznawanej rzeczywistości. Podsumowując wymienione założenia badań refleksyjnych – wyzbycie się całkowitej pewności, zaangażowanie, heterogeniczność, uwzględnienie teorii – można je określić mianem badań rozumiejących, istniejących w badanej rzeczywistość. Są czymś na wzór poznawczej, interpretującej oraz wyjaśniającej mapy myśli odnoszącej się do wybranego tematu.

Postać badacza na tle założeń badań refleksyjnych

Odejście od pozytywistycznego modelu badań, odstąpienie od niepodważalności i obiektywności nauk (Amsterdamski, 1984) – stanowią wyznaczniki, tzw. humanistycznego przełomu w naukach. Człowiek w procesie poznania przestał być traktowany jak przedmiot. Zostały mu nadane cechy

konstruktywne oraz świadomość oraz przestał być traktowany redukcjonistycznie. Zwrócono uwagę na jego doświadczenie, wyjątkowość, kontekst społeczny. Podmiot myśli, działa, odczuwa, posiada wewnętrzny świat, jest samoświadomy, posiada zdolność do kontroli samego siebie. Przymiotnik „refleksyjny” w pełni go charakteryzuje.

Robin Usher, Ian Bryant i Rennie Johnston (2001) piszą, że ukazanie empirycznego obrazu badanej rzeczywistości za pomocą tradycyjnej metodologii skutkuje ich odautoryzowaniem. Jeśli w procesie poznania podtrzymamy kult ścisłej metody i twardych danych eksperymentalnych oraz założymy, że badacz ma pozostać maksymalnie racjonalny, to w zasadzie można mówić o zastąpieniu badacza-humanisty kimś potrafiącym obsługiwać apersonalną technikę badawczą.

Zjawiska współczesnego świata, ich dynamizm, zmienność, nieuchwytność oraz mętlik metodologiczny powodują, że współczesny badacz społeczny musi posiadać określone predyspozycje osobowościowe oraz wiele umiejętności. Obok rozumiejącego i krytycznego nastawienia do poznawanej i analizowanej rzeczywistości, osoba taka powinna podchodzić do swoich projektów badawczych z metodologiczną pokorą. Refleksyjny badacz nie jest pozbawiony podmiotowej interpretacji, nie pozostaje jednak wobec niej ignorantem i zachowuje krytyczne nastawienie. Posiada pełną świadomość swojej subiektywności. Poświęca energię na refleksyjny wgląd w siebie, na dorobek naukowy oraz publicystyczny związany z poznawanym obszarem. Poznaje teorie, wyniki badań, narracje, czyta teksty naukowe, reportaże, a nawet poradniki czy blogi. Stara się poznawać ludzkie doświadczenia, wybrane wycinki rzeczywistości wraz z ich różnymi interpretacjami.

Refleksyjny badacz rozróżnia dwa podstawowe sposoby porządkowania doświadczeń i konstruowania obrazów rzeczywistości. Zdaje sobie sprawę z tego, że niektóre wskaźniki poznawanego zjawiska wymagają możliwego zobiektywizowania przez zastosowanie trybu paradygmatycznego przyjmującego konwencje logiki dwuwartościowej i twarde reguły uzasadniania twierdzeń. Inne wskaźniki analizowanego zjawiska zostaną zaś zebrane za pomocą niezobiektywizowanych metod. Wyborem refleksyjnego badacza mogą być strategie poznania, takie jak biografia, historia życia czy krytyczna analiza etnograficzna. Odwoływanie się do subiektywnych, możliwych interpretacji świata wymaga zrozumienia sytuacji, w której znajdują się badane podmioty, a także odniesienia do szerokiego spektrum danej sytuacji.

Refleksyjny badacz cechuje się głęboką świadomością swojej szkoły metodologicznej i wynikających z niej założeń epistemologicznych i ontologicznych. Uwikłanie we własną perspektywę metodologiczną rodzi

autorefleksyjnie pytania – Kim jestem jako badacz?; Jaka i czyja szkoła mnie kształtowała?; Jak moja przeszłość badawcza wpływa na to jak myślę teraz? Badacz będzie odczuwał napięcie, ponieważ z jednej strony pozostaje przekonany o tym, że ukształtowało go środowisko, z drugiej zaś, myśli o sobie jako aktywnym autobiograficie i kreatorze.

Nie można zapominać o tym, że badania refleksyjne są otwarte paradygmatycznie. Przedmiot badań – choć określony i osadzony w określonej perspektywie teoretycznej i pojęciowej – nie jest ustalony raz na zawsze. Jest on w dużej mierze konstruowany przez badacza w procesie badań. Mirosława Nowak-Dziemanowicz (2012, s. 44) uważa, że w związku z przełomem lingwistycznym jaki dokonał się w naukach społecznych, badacz został uświadomiony, iż znaczenia są tylko przypisywane oraz niestałe w czasie. To, co człowiek przeżywa jest subiektywne, a świat społeczny nie może być traktowany jako zbiór obiektywnych faktów. Na żadne pytanie dotyczące życia ludzkiego nie ma jednej i zawsze dobrej odpowiedzi. Nie istnieją naukowcy, wychowawcy, nauczyciele, ludzie, których interpretacje są niepodważalne. Z otwarciem paradygmatycznym badań społecznych ściśle związana jest dyskursywność pedagogiki, zgodnie z założeniami której, społeczna rzeczywistość jest wynikiem społecznych konstrukcji i interpretacji. M. Nowak-Dziemanowicz (2012, s. 63) podkreśla, że przedmiot badań pedagogicznych nie jest zadekretowany raz na zawsze. Badacz – pedagog przystępujący do poznania tego, co dla niego interesujące – musi każdorazowo na nowo określać, co to jest. Nie odrzuca on jednak dotychczas nadanych znaczeń, a wykrzykując dotychczasowe interpretacje tylko zwiększa swoje szanse poznawcze. Należy również podkreślić, że nadawanie znaczeń odbywa się w kontekście określonej kultury, określonego czasu i miejsca. Badane podmioty także współuczestniczą w budowaniu znaczeń, ponieważ za pomocą języka wyrażają swoją wiedzę, myśli, odczucia. Potwierdzają to słowa Michaela Foucaulta (2002), który mianem dyskurs nazywa wytwarzanie wiedzy za pomocą języka. Język nadaje znaczenie zarówno rzeczom materialnym jak i działaniu.

Badacz refleksyjny pozostaje świadomy również tego, że proces, w którym uczestniczy może odmienić jego samego. Podczas procesu jest on przepełniony różnymi informacjami, przemyśleniami i doświadczeniami, które wymagają porządku i usystematyzowania, ale które niosą ze sobą także potencjał zmiany. Nie istnieje dwóch takich samych badaczy. Każdy z badaczy posiada własny habitus podszyty odmiennymi doświadczeniami, innym środowiskiem zawodowym, inną sytuacją osobistą. Badacze nie są wyłącznie technikami, a wręcz przeciwnie są kompetentnymi praktykami

badań mającymi możliwość głębokiej refleksji. Zastanawiają się nie tylko nad praktycznymi czynnościami badawczymi – wybranym schematem metodologicznym – ale także nad własnym doświadczeniem poznawczym, społecznym, emocjonalnym. Innym bardzo ważnym aspektem refleksyjności z uwagi na badacza jest jego postawa etyczna. Zdolność do refleksji nad procesem badań i nad byciem badaczem pozwala identyfikować rozmaite sytuacje krytyczne i radzić sobie z nimi w odniesieniu do najwyższych standardów etycznych (Guillemin i Gillam, 2004). Do etyki i refleksyjności odnoszą się także Lori McGraw, Anisa Zvonkovic i Alexis Walker (2000) twierdząc, że refleksyjność jest „procesem, w którym badacze poddają siebie i swoje praktyki kontroli, uznając dylematy etyczne, które przenikają proces badawczy” (s. 68).

Praktyka refleksyjna w badaniach wymaga od badacza nie tyle co stosowaniu zasad i kodeksów, a traktowania siebie jako instrumentu etycznego, kogoś definiowanego poprzez bardzo silne etyczne Ja.

Bibliografia:

- Ajdukiewicz, K. (1965). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Amsterdamski, S. (1984). Kryzys scjentyzmu. W: S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (red.) (2000). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Nichols.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Dahlberg, K., Drew, N., Nystrom, M. (2002). *Reflective lifeworld research*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Davies, C. S. (2002). *Reflexive Ethnography*. London: Routledge.
- Dróżka, W. (2005). *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Fender, L. (2003). Teacher reflection in a Hall of Mirrors: Historical influences and political reverberation. *Educational Researcher*, 32, 16–25.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of Knowledge*. London and New York: Routledge.
- Gibbons, M. (1997). *What kind of university ? Research and teaching in the 21 st century*. Pobrano z: https://www.westernsydney.edu.au/__data/

- assets/pdf_file/0017/405251/Gibbons_What_Kind_of_University.pdf (dostęp: 01.12.2022).
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Further Education Unit.
- Giddens, A. (2016). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków: Nomos.
- Guillemin, M., Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261–280.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Klus-Stańska, D. (2008). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Impuls.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koralewicz, J., Ziółkowski, M. (2003). *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988-2000*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Kuhn, T. (1962) (2001). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1985). *Dwa bieguny: Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kwieciński, Z. (2000). Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. Refleksje pedagogiczne. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- McGraw, L., Zvonkovic, A., Walker, A. (2000). Studying postmodern families: A feminist analysis of ethical tensions in work and family research. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 68–77.
- Mezirow, J. (red.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mizerek, H. (2018). Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy – konteksty – punkty odniesienia. *Forum Pedagogiczne*, (8)1, 213-227.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Odrowąż-Coates, A., Perkowska-Klejman, A. (2016). *Kobiety przestworzy*. Warszawa: Difin.
- Pillow, W. (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Steier, F. (1995). *Research and reflexivity*. London, England: Sage
- Sztompka P. (1998), Giddens Anthony. W: Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (red.) (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzy społeczne czasów transformacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski B. (2016). Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29-40.
- Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (2001). Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(14), 7-28.
- Wendland, M. (2015). *Filozoficzne i metodologiczne podstawy historii komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Witkowski, L. (2001). Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń w humanistyce i kulturze współczesnej (próba rekonesansu), *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny, 45-60.
- Zeichner, K., Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.