

SŁAWOMIR KRZYCHAŁA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: slawo.mir@wp.pl

Danuta Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne,*

Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, ss. 284

Monografię Danuty Urbaniak-Zajac zatytułowaną *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne* bez wątpienia można określić mianem dzieła znaczącego i ważnego dla polskiej pedagogiki. Znaczenie to wyznacza z jednej strony merytoryczny wkład w pedeutologiczny dyskurs o strukturze i kondycji profesjonalizmu rodzimych pedagogów (ten aspekt omówię w drugiej części recenzji), z drugiej zaś czytelnik otrzymuje pracę prezentującą metodologiczny warsztat hermeneutyki obiektywnej, ze wszystkimi istotnymi elementami tej metody. O wartości tej publikacji świadczy uznanie czytelników, którzy w niemal błyskawicznym tempie wykupili cały pierwszy nakład książki (we wrześniu 2016 roku była ona już niedostępna w księgarniach internetowych).

Omawiana monografia jest z metodologicznego punktu widzenia pracą spójną i dokładnie przemyślaną. Odzwierciedla wieloletnie doświadczenia Autorki i współpracującego z nią zespołu badaczy z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, zarówno w odniesieniu do pogłębionego teorio-poznawczego rozpracowania metody hermeneutyki obiektywnej U. Overmanna, jak i systematycznej praktyki badań z wykorzystaniem tej metody (przywołam tu tylko dwie monografie prezentujące ten dorobek: Danuta Urbaniak-Zajac, Ewa Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013; Danuta Urbaniak-Zajac, Jacek Piekarski, *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy*

teoretyczne i doświadczenia absolwentów, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015).

Spis treści zapowiada dość „tradycyjny” układ raportu z badań jakościowych. Pierwszy rozdział prezentuje teoretyczne ramy kategorii „profesjonalizm pedagogiczny”. Drugi rozdział omawia założenia metodologiczne i organizację badań. Trzeci zawiera analizę wywiadów przeprowadzonych z 30 absolwentami pedagogiki, a czwarty obejmuje prezentację wyników, krytyczną dyskusję i wnioski dla akademickiego kształcenia pedagogów. Lektura poszczególnych rozdziałów przekonuje nas, że tradycyjna struktura opracowania mieści w sobie treści zgoła nietradycyjne. Każdy z czterech rozdziałów daleki jest od „przeciętnego” raportu z badań. Autorka strukturę i zakres tematyczny tekstu podporządkowuje regułom interpretacji hermeneutyki obiektywnej, co widać już w pierwszym, „teoretycznym” rozdziale. Nie znajdziemy tu przegadanych teorii i zestawienia wszystkiego, co w literaturze przedmiotu można odnieść do podejmowanego tematu. Autorka wybrała do omówienia pięć kluczowych teorii profesjonalizmu osadzonych w niemieckiej tradycji socjologii wiedzy i interakcjonizmu symbolicznego (kolejno są to koncepcje profesjonalizmu R. Stichweh, U. Overmanna, F. Schuetzgo, B. Dewe oraz A. Schaarschuch). Wszystkie one zostaną wykorzystane w analizach materiału empirycznego. Omówiono je wyczerpująco w takim zakresie, który pozwoli czytelnikowi zrozumieć szczegółowe rozróżnienia i rozstrzygnięcia przyjęte przez zespół interpretujący zebrany materiał empiryczny (rozdział

trzeci i czwarty). Autorka przywołuje również inne stanowiska teoretyczne (np. Parsonsa, Ravena, Gildmemeistera). Ich dobór nie jest przypadkowy, gdyż mają albo uwypuklić specyfikę i subtelne różnice przyjętych w interpretacji koncepcji, albo zarysować główne linie (auto)krytyki i zaakcentować kwestie nierozstrzygnięte.

Osią przyjętego przez Autorkę myślenia o profesjonalizmie pedagogicznym jest konieczność działania w sytuacji napięcia pomiędzy zobowiązaniem przyjętym wobec klienta (wychowanka) i koniecznością działania w sytuacji niepewności i niedookreślenia. Działanie z pełnymi danymi, z jasnym schematem, ze spójnym i racjonalnym algorytmem, obce jest działaniu pedagogicznemu, a jednocześnie konsekwencje tego działania mają kolosalne i nieodwracalne znaczenie dla klienta, a pośrednio i dla samego pedagoga: *profesjonalista musi w taki sposób radzić sobie z niepewnością działania, aby nie zaburzyć zaufania klienta* (s. 29); *potrzeba profesjonalizacji występuje wówczas, kiedy w sytuacji konieczności podjęcia decyzji mającej praktyczne konsekwencje brak wystarczających informacji dla sformułowania pełnego jej uzasadnienia* (s. 36); *profesjonalista zobowiązany jest często do formułowania prognoz rozwoju i procesów społecznych i biograficznych, nie dysponując z reguły wystarczającą do tego celu wiedzą* (s. 48). Autorka zwraca uwagę na dwa kluczowe problemy, które w konsekwencji wyznaczają osiowe procesy stawania się pedagogiem-profesjonalistą. W pierwszej kolejności to powinność stanowienia o własnej autonomii wobec instytucji i utartych roz-

strzygnięć, kuszących pozornym komfortem zawieszenia niejednoznaczności. W dalszej kolejności to konieczność syntetyzowania wiedzy naukowej, uzasadniającej decyzje pedagoga i praktycznego/osobistego doświadczenia, wrażliwego na wyjątki i niepowtarzalność sytuacji klienta (wychowanka). Profesjonalna autonomia i profesjonalna wiedza przyjęte zostały za kluczowe kierunki procesu stawania się pedagogiem przez studentów, a potem absolwentów kierunków pedagogicznych.

Drugi rozdział – i dobrze – nie zawiera banalnych i klasyfikacyjnych topografii badań społecznych. Autorka uzasadnia, czego oczekuje od metody obiektywnej hermeneutyki w pracy z 30 wywiadami, sygnalizuje wątpliwości, wskazuje, które rozstrzygnięcia traktuje dość ostrożnie. Badaczka konkretyzuje swoje pytania badawcze, uwzględniając z jednej strony potencjał/granice metody, a z drugiej, bogactwo/wybiórczość zebranego materiału empirycznego. Omawia poszczególne etapy postępowania badawczego z perspektywy teoriopoznawczej. Uwzględnia kluczowe dla metody U. Overmanna założenia o autonomii praktyki życiowej i podzieleniu wspólnych latentnych, obiektywnych, choć ukrytych reguł działania. Równocześnie Badaczka zapoznaje nas z praktycznym warsztatem interpretacji (doborem „protokołów”, ich sekwencyjnym ułożeniem i interpretacją poprzez eksperymenty myślowe, przywoływanie możliwych wariantów odczytania znaczenia tekstu i weryfikowanie ich przydatności dla zrozumienia reguł działania). Nie jestem pewien, czy te wskazówki będą w pełni jasne dla

początkujących badaczy. Argumentacja zaprezentowana w trzecim rozdziale zawiera już gotowe „produkty” interpretacji i w niewielkim stopniu odnosi się do odrzuconych/sfalsyfikowanych odczytań. Mówiąc krótko, czytelnik nie poznaje moliżnej pracy analitycznej zespołu, stojącej za przyjętymi rozstrzygnięciami. Oczywiście, jestem świadom, jak obszernym dziełem byłaby wówczas monografia i uznaję przyjęty przez Autorkę zakres sprawozdawczości z prac zespołu za adekwatny z perspektywy merytorycznego celu pracy. Z całą pewnością możemy zobaczyć pełny i spójny warsztat badacza jakościowego, ze wszystkimi „dopasowanymi” elementami: z założeniami teoretycznymi, z pracą z materiałem empirycznym, z analizą, z krytyczną dyskusją i generowaniem uogólnień. Biorąc dodatkowo pod uwagę, że mamy tu do czynienia z metodą niemal nieobecną w polskich badaniach społecznych, tym trudniej przecenić wartość metodologiczną recenzowanej monografii.

W tym miejscu przejdę do omówienia trzeciego i czwartego rozdziału, w których czytelnik odnajdzie wiele ciekawych pedeutologicznych wątków, dotyczących struktury i kondycji profesjonalnej młodych polskich pedagogów (bardziej precyzyjnie: 30 absolwentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego z lat 2000–2010). Układ obu rozdziałów i ich kolejność również odzwierciedla logikę pracy z materiałem empirycznym metodą U. Overmanna. Autorka wybrała pięć przypadków, których narracja jest analizowana w całości, zgodnie z sekwencją tematów wyłaniających się w tekście. Tematy te odzwierciedlają

strukturę pytań/dyspozycji zawartych w kwestionariuszu wywiadu swobodnego (s. 273) i obejmują: doświadczenia zebrane pod koniec studiów pedagogicznych, rozpoczęcie drogi zawodowej i jej przebieg, opis miejsca pracy i wykonywanych działań, spojrzenie z perspektywy na własne studia oraz doświadczenie zawodowe (nie zawsze pedagoga). Wybrane przypadki zawierają wyczerpujące opisy we wszystkich tych obszarach, a jednocześnie są dobrane kontrastowo tak, by czytelnik mógł poznać kluczowe „typy” profesjonalizmu pedagogicznego. *Kontrasty te* – jak podaje Badaczka – *stały się podstawą wyróżnienia wariantów uczestnictwa w praktyce zawodowej absolwentów pedagogiki, które to warianty tworzą empirycznie istniejące wzory działań zawodowych* (s. 94). Poznamy zatem sylwetkę Katarzyny, która budując swoją autonomię zawodową zorientowaną na wspieranie rozwoju konkretnych dzieci pomimo niesprzyjających warunków w placówce (przedszkolu) i braku poczucia przynależności do wspólnoty zawodowej. Potem poznamy Adama, wychowawcę w internacie, przekonanego o własnej autonomii, choć uwikłanego w instytucjonalne wytyczne i zawodowe schematy. Dalej prezentowana jest Beata, która pracuje w ośrodku socjoterapeutycznym, a poznaną tu metodę pracy w pełni zasymilowała jako własny wzór działania profesjonalnego; Krystyna, która rozczarowana pracą w urzędzie, założyła własną firmę edukacyjną, by być niezależnym pedagogiem; Anna, która nie zdołała zakotwiczyć się w żadnej placówce edukacyjnej i próbuje w miejscu pracy (urzędzie) zachować coś z tożsamości

pedagoga. Mamy zatem trzy przypadki rozwoju profesjonalizmu pedagogicznego w obrębie instytucji edukacyjnych oraz dwa przypadki pedagogów podejmujących pracę poza instytucjami edukacyjnymi. Każdy z nich zrekonstruowany jest wnikliwie, z dbałością o opis szczegółów, z licznymi teoretycznymi odniesieniami.

Uczestnicy badań – podsumowuje Autorka – *opowiadając o swoich doświadczeniach zawodowych, w jakimś wymiarze odzwierciedlili w protokołach wywiadów praktykę zawodową pedagogów. Aby powiązać to z teoretyczną perspektywą profesjonalności, przyjąłam, że przedmiotem mojego zainteresowania nie są profesjonalne zachowania pedagogów, lecz warunki uczestniczenia pedagogów w działaniach zawodowych, które cechuje potrzeba profesjonalności, przy czym warunki te rozumiem szeroko* (s. 93). Autorka w rekonstrukcji, zgodnie z przedłożoną deklaracją, skupia uwagę na warunkach zewnętrznych (instytucjonalnych) i wewnętrznych (osobowościowych, poznawczych) powstawania lub blokady autonomii profesjonalnej. Muszę przyznać, że ten zamiar metodologiczny w moim przekonaniu nie do końca został zrealizowany. Moich wątpliwości nie rozwiązał też rozdział czwarty, w którym Badaczka odnosi się do całego zebranego materiału empirycznego, a nie tylko do pięciu opisanych przypadków. Nie do końca pozostaje klarowne, dlaczego Badaczka – dla przykładu – rozdziela przypadek Adama i Beaty, gdy w obu przypadkach pedagodzy przejmują model „podpowiedziany” przez placówkę? Z kolei Katarzyna buduje swój model działania profesjonalne-

go w opozycji do placówki, ale trudno rozstrzygnąć, czy decydujący warunek leży w typie placówki (przedszkole), czy w osobowości pedagożki, jak sugeruje Badaczka. Już same uwarunkowania instytucjonalne są odmienne, a mimo to trudno rozstrzygnąć, czy rzeczywiście są one odpowiedzialne za powstanie odmiennych typów profesjonalizmu. Również uwarunkowania wewnętrzne edukatorów są różne (np. koncentracja Adama na aktywności ruchowej/aktywizmie i koncentracja Beaty na aktywności społecznej/relacjach), ale mogą sobie wyobrazić (potraktujmy to jako eksperyment typowy dla metody U. Overmanna), że oboje rozwijają zarówno model autonomii iluzorycznej, konfrontacyjnej, jak i głęboko uwewnętrznionej. Również zastanawia różnorodność podejść profesjonalnych w obrębie tych placówek (wprawdzie tu nie rekonstruowanych, jednak przywoływanych przez samych narratorów jako przypadki porównawcze).

Czy to oznacza, że postrzegam nieściśłości w interpretacjach zaprezentowanych w monografii? Nie, ale ich wartość poznawczą cenię właśnie jako rekonstrukcje profesjonalnego działania pedagogów! W tekście odnajduję wiele wnikliwych i ciekawych rekonstrukcji, które pozwalają wnikać w strukturę doświadczenia pedagogów (w języku hermeneutyki obiektywnej: w obiektywne wzory ich praktyki społecznej/życiowej). Wymienię tu tylko dwa przykłady (czytelnik znajdzie oczywiście w monografii kolejne przykłady). Pierwszy mechanizm/proces opisany został w przypadku Adama i pozwala zrekonstruować paradoks jednoczesnego zachowania poczucia sprawstwa

i autonomii, gdy dla obserwatora (badacza) pedagog uwikłany jest w mechanizm reprodukcji i podporządkowania struktutom instytucji. Autorka wnikliwie rekonstruuje proces pracy pedagoga, z wyraźnym rozróżnieniem, które elementy aktywności postrzegane są jako „praca” lub jako „przeszkoda” w wykonywaniu pracy, które najpierw trzeba pokonać, by skupić się na zasadniczej czynności. Dla omawianego tu pedagoga istnieje wyraźne rozgraniczenie pomiędzy pracą nad realizacją programu a aktywnością, która wprost nie prowadzi do realizacji programu (np. rozmowy z wychowankami, które nie mają charakteru przeprowadzenia zajęć). Ten wzór działania (jak to wzór) zostaje uogólniony i odnosi się do wielu innych aspektów pracy pedagoga. Podobnie Adam uznaje za wartościowe np. szkolenia, które postrzega jako „przydatne” w realizacji programu, nawet jeśli nie przekładają się wprost na podjęcie nowych (nieprzewidzianych przyjętym z góry programem) form działania z wychowankami oraz sprawdzanie wpisów w dzienniku internatu, nawet jeśli nie pomagają one w rozwiązywaniu problemów powstających „na bieżąco”, choć formalnie temu właśnie mają służyć. Aktywności te pozwalają zachować iluzoryczne poczucie sprawstwa i kontroli w działaniu. Nie mam wątpliwości, że ta rekonstrukcja jest efektem wnikliwej analizy metodą hermeneutyki obiektywnej, pozwalającej badaczowi rozróżnić „obiektywne” wzory działające pomimo przeciwnych deklaracji narratora, gdy *indywidualnie podjęte działanie prowadzi do realnych następstw, które nie muszą być uwzględniane w subiektywnej per-*

spektywie jednostki (s. 88). Dostrzegam tu niezwykle istotny trop w rozumieniu, dlaczego pomimo zaangażowania pedagogów (aktywizmu), działanie edukacyjne może utknąć w paśmie rytuałów i iluzji.

Na marginesie zgłoszę jeszcze jedną metodologiczną uwagę. Autorka zatytułowała swoje badania jako rekonstrukcyjne. Tę atrybucję odczytuje jednak z perspektywy badań U. Overmanna, odmiennej nieco od badań rekonstrukcyjnych prowadzonych w tradycji teorii ugruntowanej lub metody dokumentarnej, w których praca rekonstrukcyjna badacza sprowadza się, ogólnie rzecz ujmując, do generowania teorii z danych empirycznych. W hermeneutyce obiektywnej badacz, a częściej zespół badaczy, wnosi cały pakiet teorii, które wykorzystuje w kreowaniu możliwych wariantów interpretacji. Zasadnicza praca analityczna sprowadza się do rozstrzygnięcia, czy i w jakim zakresie (z jakimi warunkami) posiadane teorie można wykorzystać do analizy konkretnego przypadku. Praca rekonstrukcyjna rozpoczyna się dopiero po tych rozstrzygnięciach, gdy badacz odrzuci sfalsyfikowane wyjaśnienia, łączy pozostałe i dookreśla nową teorię, dostosowaną do analizowanego materiału empirycznego. Taką pracę rekonstrukcyjną czytelnik znajdzie w czwartym rozdziale omawianej monografii. Proponuję czytelnikowi (jeśli jeszcze nie przeczytał całej książki), by najpierw przeczytał jeden z podrozdziałów trzeciego rozdziału (studium przypadku). Niektóre interpretacje i wnioski mogą wydać się dość arbitralne. Gdy przeczytamy jednak potem pierwszy rozdział i poznamy teorie wykorzystane przez Autorkę w trakcie kreowa-

nia możliwych interpretacji/znaczeń, zrozumimy, skąd wywodzi się przyjęta optyka interpretacji. Zauważymy także, że koncentracja na problemie autonomii działania pedagogicznego nie zakorzenia się tylko w materiale badawczym, ale jest również pochodną przyjętych w interpretacji koncepcji teoretycznych. Dodajmy: powstałych w kontekście socjologii i pedagogiki niemieckiej. Rekonstrukcyjna wartość pracy leży do pewnego stopnia w pytaniu, w jakim zakresie te koncepcje pozwolą nam zrozumieć specyfikę doświadczeń polskich pedagogów, a w jakim zakresie wymagają rozwinięcia i krytycznej rekonstrukcji.

Powróćmy do zaprezentowanych w książce analiz. Drugi aspekt działania pedagogów, który przykuł moją uwagę, dotyczy łączenia wiedzy praktycznej (pedagogicznej, socjoterapeutycznej) i praktycznego doświadczenia pedagoga i jego wychowanków. Bynajmniej nie chodzi tu o rozstrzygnięcie, który typ wiedzy powinien mieć pierwszeństwo albo jak je „pogodzić”. Ciekawy mechanizm syntezy oby typów wiedzy, prowadzący do nowego (trzeciego) modelu wiedzy, nazywanego tu wprost za B. Dewe, W Ferchhoff i F.-O. Radtke wiedzą profesjonalną, znajdziemy w analizie przypadku Beaty. Pedagożka ani nie narzuca wprost wychowankom wzorów instytucjonalnych (przyjętych w dyskursie ośrodka socjoterapeutycznego), ani też nie podważa tych wzorów z perspektywy głębokiej i emocjonalnej identyfikacji z wychowankami. Zachowuje dystans zarówno wobec własnej i zinstytucjonalizowanej wiedzy teoretycznej, jak i wobec własnego bezpośredniego doświadczenia (emocjonal-

nego, interakcyjnego i wyobrażonego) w pracy z wychowankami. Wyrażenie „zachowuje dystans” brzmi dość eufemistycznie, gdyż w rzeczywistości dystans związany jest z ciągłym wysiłkiem, kwestionowaniem, świadomością dylematów i wieloznaczności, a nie z ich odrzuceniem. Nie jest też „zachowaniem” pewnego stanu, gdyż skutkują ciągle otwartą formą strukturalnie nowej wiedzy profesjonalnej, ponawianiem pytań z nowej (trzeciej) perspektywy. Autorka zauważa, że *w MOS-ie, w którym pracuje Beata, otwartość warunków działania jest duża, co wynika głównie z podmiotowego traktowania wychowanków* (s. 159), jednak z drugiej strony sama narratorka podkreśla, że nie prowadzi to automatycznie do podobnego wzoru działania wychowawców ośrodków socjoterapeutycznych: *ale jak widzę na różnych spotkaniach to jesteśmy zupełnie inni* (s. 157). Otwiera się tu przed nami kolejny ciekawy trop w dyskusji o profesjonalizmie powstającym poza sporem o rozdzielną teorię i praktykę.

Na koniec pozostaje mi wspomnieć o czwartym rozdziale, podsumowującym obserwacje i interpretacje zebrane w trakcie badań. Autorka formułuje wnioski i podejmuje dyskusję z perspektywy nauczyciela akademickiego, przygotowującego (przyszłych) absolwentów pedagogiki. Znajdziemy tu omówienie oczekiwań/motywacji studentów/absolwentów, struktury doświadczeń zawodowych oferowanych w ramach praktyki przez instytucje edukacyjne, bezpośrednich doświadczeń studentów/absolwentów w kontakcie z wychowankami/uczniemi, poczucie niezależności i przynależności do grupy zawodowej pedagogów oraz możliwości

i barier w zdobywaniu wiedzy i umiejętności zawodowych, szczególnie w odniesieniu do synergii wiedzy naukowej i doświadczenia praktyki pedagogicznej wobec potencjału wiedzy profesjonalnej pozyskanej w trakcie studiów.

Ponownie proszę czytelnika o wyrozumiałość, gdy wybiorę jeszcze tylko jeden wątek, z konieczności pomijając wiele innych. Moją uwagę zwrócił pozornie dość marginalny szczegół, nie rozwijany przez Autorkę – jak sama zauważa – z powodu niewystarczającego materiału badawczego (s. 169), obecny jednak we wszystkich omawianych przypadkach. Pedagodzy wyraźnie dystansują własną profesjonalną postawę wobec profesjonalnych postaw nauczycieli, a czynią to nawet wtedy, gdy sami są zatrudnieni jako nauczyciele (jak nauczycielka przedszkola): *na pewno nie czuję się nauczycielem (...) i nigdy nie chcę się czuć nauczycielem; jestem z wykształcenia pedagogiem i będę to podkreślała; a jeśli już jestem nauczycielką, to nauczycielką życia* (s. 236). Bardzo krytycznie ostrzegają nauczycieli, a nawet kontakty z nauczycielami zaliczają do trudnych sytuacji zawodowych, jak to puentuje Krystyna: *im wyżej w systemie edukacji tym ci nauczyciele są bardziej roszczeniowi* (s. 168). Być może w tym rozdzieleniu nauczycieli i pedagogów odzwierciedla się dualny system kształcenia pedagogicznego: pedagogów na wydziałach pedagogicznych (pedagogów szkolnych, specjalnych, socjoterapeutów, pracowników socjalnych, asystentów rodziny i... nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych) i nauczycieli z udziałem wydziałów edukacyjnych i ogólnie

uczelnianych centrów kształcenia nauczycieli? To rozdzielenie jest szczególnie frapujące dla pedeutologa, gdyż teorie pedeutologiczne w znacznej mierze opierają się na badaniach prowadzonych z nauczycielami. Ten wątek to jedna z wielu inspiracji, które dla własnej pracy badawczej znalazłem na kartach pracy Danuty Urbaniak-Zajac.

Kończę tę recenzję w dość niekomfortowej sytuacji, gdyż teraz będę mu-

siał zwrócić redakcyjny egzemplarz recenzowanej książki. Mam nadzieję, że jej nakład zostanie wznowiony i będę mógł mieć tę publikację pod ręką. Nie przesadzę, jeśli dodam, że spodziewam się przy ponownej lekturze wielu nowych inspiracji. Spodziewam się również, że czytelnicy znajdą dla siebie równie liczne wątki i odczytania, odmienne i niezależne od zasugerowanych w tej recenzji.