

PROCES KSZTAŁTOWANIA JĘZYKA DZIECKA —założenia, przebieg i uwarunkowania

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA

Krytyka pozytywistycznego paradygmatu badań pedagogicznych

WPROWADZENIE

Metodologię traktuje się jako wyraz poziomu kultury naukowej. Podobnie i refleksja metanaukowa o charakterze terminologicznym jest wyrazem tej kultury. Poziom wiedzy metodologicznej, jej stosowanie w badaniach naukowych, jest jednym z głównych czynników decydujących o jakości poznania rzeczywistości. Te względy przesądziły, że w niniejszym tomie zawarte zostało, obok tu omawianego problemu krytyki paradygmatu poznania pozytywistycznego, także opracowanie poświęcone rozważaniom nad zagadnieniami pojęciowo-terminologicznymi komunikacji pedagogicznej.

Praca o charakterze terminologicznym sprowadza się do badania relacji naczelnych pojęć danej dyscypliny, ich hierarchii semantycznej. A także ustalenia, czy w poszczególnych definicjach nie ma "błędnego koła" czy innych usterek natury logicznej, czy poszczególne pojęcia są określone adekwatnie i czy adekwatnie są

sformułowane twierdzenia tej dyscypliny. Te dociekania o charakterze analityczno-porządkującym są dla rozwoju nauki niezmiernie ważne, bowiem porządkują i precyzują terminologię danej nauki, a zarazem i języka, w którym nauka ta jest wyrażona. Niekiedy właśnie badania o charakterze językowym stają się punktem wyjścia zmian w nauce, bo kierują uwagę na coś, co do tej pory było niewidoczne. Nieustannie narastająca wiedza w każdej z dyscyplin naukowych wytwarza co jakiś czas potrzebę jej uporządkowania, systematyzacji poszczególnych twierdzeń; ustalenia, które z hipotez mogą stać się twierdzeniami, a może naczelnymi prawami nauki, które pozostaną w zawieszeniu, a które będą definitywnie odrzucone jako fałszywe. Rozwój danej dyscypliny powoduje najczęściej powstanie sytuacji kryzysowej. Można by się zastanowić, czym jest spowodowany ów kryzys? Otóż tym, że w świetle nowej teorii wiele dotychczasowych okazuje się nie całkiem zgodnych z prawdą i z nowym paradygmatem. Należy więc podjąć wysiłki reinterpretacji wiedzy dotychczasowej, tak aby została ona dostosowana do obrazu świata dyktowanego przez odmienny paradygmat. Na tym właśnie etapie - generalnego przewartościowywania dotychczasowej wiedzy w danej dziedzinie nauki - narzędzia logiki i metodologii są po prostu niezastąpione. Wiedza logiczna i metodologiczna ma w przeważającej mierze charakter refleksyjny, metanaukowy, ponieważ dotyczy pojęć i twierdzeń, czyli szeroko rozumianego języka, świata sztucznie skonstruowanego przez człowieka, a nie świata rzeczywistego, dziedziny przedmiotowej, o której mowa w każdej dyscyplinie empirycznej. Przekonanie, iż wiedza naukowa nie wymaga refleksji nad nią samą, jest przekonaniem błędnym. Jest wręcz przeciwnie. W wysoko rozwiniętych

dyscyplinach (matematyka, fizyka) rozwój badań przedmiotowych nieodłącznie związany jest z refleksją nad wynikami tych badań. Czyli rozwój wiedzy jest pozytywnie skorelowany z metanaukową refleksją nad nią samą¹.

Zatem warto rozważyć przydatność metodologii dla prowadzenia badań naukowych w pedagogice przedszkolnej i przytoczyć argumenty za przydatnością metodologii dla pedagogiki i jej subdyscypliny.

Oto one:

1. Nieustannie narastająca wiedza rodzi potrzebę jej porządkowania, systematyzacji.

2. Dla rozwoju nauki nieodzowna jest też praca o charakterze językowym, terminologicznym, w której wyrażona jest wiedza naukowa danej dyscypliny.

3. Każda rozwinięta nauka wykazuje pewną swoistą strukturę logiczną, która z czasem wywołuje nie mniejsze zainteresowanie badaczy, niż dziedzina przedmiotowa właściwa tej nauce. Natomiast metanaukowe badania tej struktury byłyby niemożliwe bez wykorzystania aparatury logicznej i metodologicznej.

Jeśli rozważymy w niniejszym tomie założenia i kierunki modernizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego i kształcenia nauczycieli przedszkoli, to nie sposób przemilczeć otwartego problemu podstaw metodologicznych pedagogiki, a w szczególności pedagogiki przedszkolnej. W badaniach naukowych pedagogiki przedszkolnej (tak jak nauk pedagogicznych w ogóle) dominuje starej daty trend

1. T. Dąbrowski, Metodologia jako wyraz kultury naukowej, "Zagadnienia Naukoznawstwa" 1982, nr 3/4.
- Por.: A. Motycka, Komu metodę, komu?, "Zagadnienia Naukoznawstwa" 1982, nr 3/4. - Zob. także polemikę z tym tekstem: T. Dąbrowski, J. Woleński, Metodologia w krzywym zwierciadle, "Zagadnienia Naukoznawstwa" 1983, nr 4.

neopozytywistyczny. Niedostatki modelu poznania pozytywistycznego uniemożliwiają precyzję oglądu skomplikowanej rzeczywistości. Unowocześnianie pedagogiki przedszkolnej nie jest możliwe bez równoległego - albo lepiej: wyprzedzającego - rozwoju przesłanek teoretycznych, ontologicznych i metodologicznych. Spory metodologiczne wokół nauk pedagogicznych nie ustają, raczej wzmagają się². Przyczynkiem do dyskursu nad stagnacją czy postępem nauk pedagogicznych może być niniejszy szkic, w którym autorka formułuje tezę, iż współczesną pedagogikę charakteryzuje nie tyle stagnacja, ile reorientacja badań, działań. Ta reorientacja myślenia i działalności pedagogicznej niesie ze sobą także trudności, złożoność zadań, ich komplikację. Niektóre źródła i przyczyny tych trudności rozważone będą dalej.

Aby wyraziściej dostrzegać zalety i niedostatki metodologii pozytywistycznej, celowe jest zauważenie braku stałości, zmienność paradygmatów oglądu świata i

2. Głosy w dyskusji, spory o metodologiczny status nauk pedagogicznych w ostatnich latach por.: A.Folkierska, Dialog a wychowanie, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1986, nr 1. - Tejże: Filozofia w kształceniu nauczycieli, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1986, nr 4. - Tejże: O naukowej teorii wychowania, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 2. - Tejże: Teoretyczne podstawy pedagogiki, /red. S.Palka, Recenzja, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1988, nr 3/4. - Por. w tymże numerze pisma odpowiedź S.Palki na wymienioną recenzję. - K.Konarzewski, Pedagogika i wartości: w odpowiedzi moim krytykom, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 2. - T.Lewowicki, Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych, "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 4/5. - H.Muszyński, Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 3/4. - Tegoż: Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 2. - S.Palka, Wizje badań pedagogicznych, "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5/6. - K.Pacławska, Sprawozdanie z konferencji pt. "Szanse naukowego rozwoju pedagogiki", "Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 1. - W.Zaczyński, Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki, "Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5/6.

człowieka. Dlatego warto zatrzymać uwagę na przeglądzie wzorców badawczych. I tak oto Mario Bunge sugeruje, aby różnić trzy wielkie, naczelne paradygmaty: animizm, holizm i systemizm³. Ale już według sugestii A.J.Bahma współcześnie można mówić o pięciu paradygmatach poznania: animizmie, organicyzmie, emergentyzmie, strukturalizmie i holizmie⁴. Nie będzie się tu dawać nawet krótkiej charakterystyki tych modeli, przywodzi się na myśl tylko ich nazwy jako tło dla omówienia zagadnienia tytułowego. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, iż w typologii Bahma trzy z nich: organicyzm, emergentyzm i strukturalizm, mogą być traktowane jako subparadygmaty, a więc wzorce podrzędne wobec trzech naczelných paradygmatów według Bungego. Natomiast na uwagę szczególną zasługuje fakt, iż Bahm kończy klasyfikację na holizmie. Powody tego posunięcia są nie tylko natury ontologicznej, ale i metodologicznej, a nawet ideologicznej. Bahm uważa, iż nowszy model - systemizm, będąc na etapie powstawania (nie sposób odmówić autorowi trafności spostrzeżenia), nie upoważnia jeszcze do traktowania go jednoznacznego. Pełniejszy ogląd i oceny każdego paradygmatu stają się możliwe przecież dopiero wtedy, kiedy przeminie, gdy wyprze go nowy, konkurencyjny wzorzec badań.

Myślenie filozoficzne w kategoriach paradygmatów wprowadził J.H.Turner⁵, termin paradygmat - pisze

3. Por.: M.Bunge, Intuicja i nauka, "Nauka", Moskwa 1967. - Tegoż: O przyczynowości, PWN, Warszawa 1968.

4. A.J.Bahm, Pięć typów filozofii systemów, "Zagadnienia Naukoznawstwa" 1982, nr 1/2.

5. J.H.Turner, Struktura teorii socjologicznych, PWN, Warszawa 1985, s.17. Por. także: J.Szacki, Historia myśli socjologicznej, PWN, Warszawa 1983.

T.S.Kuhn⁶ - jest używany w dwóch różnych znaczeniach. Z jednej strony oznacza całą konstelację przekonań, wartości, technik itp. wspólnie uznanych przez członków społeczności naukowej. Z drugiej strony - wyróżniony składnik tej konstelacji, a mianowicie konkretne rozwiązania zagadek, traktowane wzorcowo czy modelowo i zastępujące wyraźne reguły, jako podstawa rozwiązywania pozostałych zagadek w fazie nauki normalnej. Odtąd obowiązujące stają się cztery zasadnicze tezy nowego pojmowania nauki. Paradygmaty jako zespoły bardzo ogólnych, nadrzędnych założeń pojęciowych i metodologicznych odgrywają dominującą rolę w nauce. Rewolucje naukowe polegają na przesunięciu, przekroczeniu granic paradygmatów, ponieważ od paradygmatu zależą wyniki obserwacji świata i kryteria klasyfikacji zjawisk⁷. Istota, pojmowanie paradygmatu, w interpretacji tu przedstawionej, poszerza także naszą wiedzę o jego funkcjach. Przejmujemy ją od promotora idei.

1. RODOWÓD I ZAŁOŻENIA POZYTYWIZMU BADAWCZEGO

W obrębie epistemologii spotykamy się z wieloma różnymi problemami. Problemy te grupują się wokół trzech zasadniczych zagadnień:

1. Prawdy - chodzi o takie efekty poznawcze, które ją zawierają.
2. Wrażliwości człowieka - co jest i co może stać się przedmiotem aktów poznawczych.

6. Por.: T.S.Kuhn, Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych, PIW, Warszawa 1985. - Tegoż: Przewrót kopernikański, PWN, Warszawa 1966. - Tegoż: Struktura rewolucji naukowych, PWN, Warszawa 1968.

7. I.G.Barbour, Mity, modele, paradygmaty, "Znak", Kraków 1984, s.139-147.

3. Źródła poznania - na jakiej drodze dochodzi do poznania prawdziwego; jakiego typu akty muszą zajść, aby zostało ono osiągnięte⁸.

Ze względu na zupełnie specyficzne, bardzo rozległe i wielorakie znaczenie, długotrwałość i zmienność funkcjonowania pozytywizmu badawczego przeznaczam mu miejsce osobne, mimo rozumienia go w nauce jako tylko jednego spośród wielu paradygmatów poznawczych. Warto przeto wskazać genezę, istotę i spory wokół założeń pozytywizmu. Ich dyskusyjny charakter, między innymi, rodził i rodzi nowe idee metodologiczne. Tymczasem skupimy uwagę na kilku opiniach krytycznych o utrzymującym się wciąż w praktyce badawczej nurcie pozytywistycznym według koncepcji twórców tzw. Koła Wiedeńskiego⁹. Chaos, jaki panuje w zakresie modeli metodologiczno-ontologicznych, szczególnie wyraziście dostrzegany jest w wielości nurtów pozytywistycznych. Z chaosu tego można jednak wyłonić pewne szczegółowsze tendencje, które wnoszą pewien ład, co pragniemy pokazać dalej.

Pozytywizm to - jak wiadomo - filozofia, a w węższym znaczeniu system "filozofii pozytywnej" A.Comte'a, natomiast w szerszym rozumieniu to jeden z głównych nurtów filozofii XIX i XX wieku. Genetycznie wywodzi się ten nurt z refleksji filozoficznej nad poznaniem naukowym, nad teoretycznymi i praktycznymi osiągnięciami nauk szczegółowych, zwłaszcza nauk tzw. ścisłych oraz sposobami postępowania i strukturą metodologiczną tych nauk.

8. I.Kasprzyk, A.Węgrzecki, Wprowadzenie do filozofii, PWN, Warszawa 1983, s.119-122.

9. Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych, (red.) S.Nowak, PWN, Warszawa 1984. - Por. tegoż: Metodologia badań społecznych, PWN, Warszawa 1985.

W dziejach kształtowania, rozwoju pozytywizmu wyróżnia się zwykle cztery okresy:

- I okres prepozytywizmu początkami sięga do "rewolucji naukowych" XVII wieku, w wieku XVIII znalazł swój wyraz w poglądach J.L.d`Alamberta i P.S.Laplace`a, a zwłaszcza D.Hume`a.

- II okres to tzw. I pozytywizm, tj. pozytywizm właściwy drugiej połowy XIX wieku, który został zainicjowany przez Comte`a, a rozwijany był przez kontynuatorów we Francji i Anglii - J.S.Milla i H.Spencera. W tym okresie pozytywizm, połączony z ewolucjonizmem i scjentyzmem, stał się poglądem dominującym wśród przedstawicieli nauk szczegółowych i jednym z głównych czynników kształtujących umysłowość europejską.

- III okres z końca XIX i początku XX wieku, to czas tzw. II pozytywizmu, w którym jego program został podjęty przez empiriokrytycyzm (por. jaskrawo występujący fenomenalizm - Avenarius, Mach).

- IV okres trwał od początku XX wieku. Był to etap tzw. III pozytywizmu związany z rozwojem nurtu zwanego neopozytywizmem (M.Schlick, R.Carnap, L.Wittgenstein¹⁰ - por. D.J.O`Connor 1954). Tę filozofię stworzoną w Kole Wiedeńskim częściej nazywa się neopozytywizmem, a rzadziej - empiryzmem logicznym. Nie jest to nurt jednolity. Neopozytywizm podzielił się na tysiąc pozytywizmów - jak

10. Por.: D.J.O`Connor, Introduction to the Philosophy of Education, London 1954.

przesadnie określał Erhard Oeser¹¹.

Zważmy, że w czasach nam współczesnych zanotowano powstanie już II Koła Wiedeńskiego skierowanego - co sformułował jego promotor - przeciw wiedeńskiemu prowincjonalizmowi pod patronatem słynnego Konrada Lorenza

11. Por.: K.R.Popper, Logika odkrycia naukowego, PWN, Warszawa 1977. - Interesującą ilustracją mogą być zasady realizowane przez K.R.Popper w jego działalności naukowo-dydaktycznej. Popper traktował swych studentów bardzo poważnie, nie było w ogóle mowy o stosowaniu jakiegokolwiek taryfy ulgowej. Wymagania, jakie stawiał tym, którzy dopiero podejmowali samodzielne badania naukowe były równie surowe, jak te, które stawiał sobie. Kładł główny nacisk na jasne formułowanie poglądów (w czym nie odbiegał od Koła Wiedeńskiego) oraz na konieczność krytycznej analizy błędów nie tylko cudzych, ale i swoich. Popper wpajał swym studentom i współpracownikom zasady następujące: 1) staraj się pracować nad ściśle określonym problemem, a nie nad ogólnym przedmiotem badań; 2) nie staraj się być oryginalnym. Znajdź problem, który cię fascynuje, pracuj nad nim i zobacz, co z niego otrzymasz; 3) musisz się starać być zrozumiałym dla Twych czytelników. Pisz prosto, nie używaj wielkich słów, unikaj niepotrzebnego komplikowania myśli. Nie używaj symboli logicznych lub formuł matematycznych, jeśli możesz tego uniknąć. Logikę znaj, lecz nie popisuj się nią; 4) jest niemoralnym i pretensjonalnym starać się olśnić czytelników swoją erudycją, pamiętaj, że jesteś ignorantem, mimo iż wiesz nieco więcej od nich. Nasza ignorancja jest nieskończona i pod tym względem wszyscy są równi; 5) nie przywiązuj się do swych idei. Musisz wystawiać je na ryzyko obalenia. Nie skąp swych idei, jest ich dość; 6) jeżeli doszedłeś do jakiejś idei, staraj się zarówno nie uwierzyć w nią ani też bronić jej za wszelką cenę. Staraj się krytykować swój pomysł i wyciągać wnioski z jego słabych stron. Rzeczą najważniejszą jest nie obrona danej hipotezy, lecz rozwój wiedzy. Bądź więc skrupulatny w przyznawaniu się do swoich błędów, nie możesz bowiem uczyć się, jeśli nigdy nie przyznasz się do błędów. - Cyt. za: I.Lachman, Ewolucja szkoły Poppera, "Nowe Książki" 1987, nr 4. - Por. K.Lorenz, Tak zwane zło, PIW, Warszawa 1975.

w Altenbergu pod Wiedniem. Nowe koło nosi znamię wyraźnie biologiczne; w biologii szuka się uniwersalnego wyjaśnienia ewolucji (por. rocznik wydawany od 1987 r. pt. "Wiener Studien zur Wissenschaftstheorie"). Prawdopodobnie trzeba będzie uznać, iż działalność II Koła Wiedeńskiego to już V okres pozytywizmu badawczego.

Znając rodowód pozytywizmu metodologicznego warto jeszcze w encyklopedycznym skrócie przypomnieć założenia, cechy charakteryzujące taki typ myślenia, a zarazem wyróżniające go spośród innych kierunków filozoficznych:

1. Postulat oczyszczenia wiedzy pozytywnej z wszelkiej metafizyki.

2. Wartościowanie poznania ludzkiego zgodne z zasadami empiryzmu, nominalizmu.

3. Negacja wartości poznawczej wypowiedzi oceniających i normatywnych.

4. Program jednolitości modelu metodologicznego nauki i rezerwowanie miana poznania naukowego tylko dla tego typu poznania, które można osiągnąć za pomocą metod wypracowanych przez nowożytne przyrodoznawstwo, a które wykazuje swoją praktyczną użyteczność w możliwościach przewidywania przyszłych zmian i technicznego przekształcania rzeczywistości.

5. Preferowanie eksperymentalnych i indukcyjnych metod w nauce.

6. Odrzucanie twierdzeń nie dających się zredukować do jednostkowej wiedzy empirycznej.

7. Ograniczenie zainteresowań do sfery empirycznie danych faktów naukowych oraz do poszukiwania odpowiedzi na pytanie "jak?", nie zaś "dlaczego?"¹².

12. L. Kołakowski, *Filozofia pozytywistyczna*, PWN, Warszawa 1966. - Por.: J.J. Jadacki, *Spór o granice poznania naukowego*, PWN, Warszawa 1985.

Ze względu na istotne znaczenie genetycznych uwarunkowań pozytywizmu trzeba zatrzymać uwagę choćby na skróconej charakterystyce fenomenologii. W tym celu nie wystarczy w metodologii potoczne rozumienie pojęcia podstawowego "fenomen" jako zjawiska rzadko spotykanego, niezwykłego, wyjątkowego, osobliwości, wyjątkowej osoby. W sensie filozoficznym, węższym, mianem tym zwykło się określać zjawisko fizyczne lub psychiczne, będące przedmiotem postrzegania. W sensie szerszym - filozoficznym, to wszelki fakt empiryczny, będący punktem wyjścia badań naukowych. Tak pojmowali fenomen F.Bacon, R.Descartes, G.Leibnitz. W literaturze najbardziej rozpowszechnić się znaczenie pojęcia fenomenu nadane mu przez Kanta, który za fenomen uznawał wszystko to, co może być "przedmiotem możliwego doświadczenia", tj. jedynie dostępnym przedmiotem naszego poznania w odróżnieniu od niepoznawalnych "rzeczy samych w sobie". Stąd - jak wiadomo - fenomenalizm to pogląd, zgodnie z którym zakres ludzkiego poznania jest ograniczony do zjawisk przeciwstawianych rzeczywistości transcendentnej w stosunku do podmiotu poznającego, tj. bytowi istniejącemu niezależnie od człowieka i pozostającemu poza granicami jego doświadczenia.

Fenomenologia w XX wieku u Husserla stała się nazwą nowego prądu filozoficznego i metody filozofowania. Metoda fenomenologiczna polega głównie na zarzuceniu czysto pojęciowych spekulacji przez "powrót do rzeczy", tzn. do uzyskania bezpośredniego doświadczenia tego, co dane, fenomenów. Przy tym u fenomenologów istnieje wiele różnych podstawowych odmian bezpośredniego doświadczenia, odpowiednio do zasadniczych odmian przedmiotów. Obok spostrzeżenia zewnętrznego i wewnętrznego dane są w nim między innymi wartości, wytwory kulturowe, a także istota

przedmiotu lub idee, co umożliwia intuicyjne poznanie podstaw matematyki i logiki¹³.

Próbując pokazać rodowód i założenia pozytywizmu badawczego ograniczono się bardziej do zarysu tych kwestii niż do odpowiedzi na sformułowane pytania. Choćby brzmiało to obrazoburczo, trzeba sobie powiedzieć, iż ten rodowód i te założenia z punktu widzenia pedagoga, nie są opisane wystarczająco w znanych nam publikacjach. Dlatego sądzę, że pozytywizm wciąż jeszcze czeka na krytyka-pedagoga. Dzieje się tak być może nie tylko z braku dostatecznego dystansu czasowego, co jest ważne, ale ważniejsza jednak wydaje mi się niechęć, obawy zajmowania się tymi niełatwymi problemami przez pedagogów.

2. ZARZUTY WOBEC POZYTYWIZMU METODOLOGICZNEGO

Podczas studiowania założeń pozytywizmu metodologicznego uwagę zwracają występujące w nim sprzeczności wewnętrzne. Aby bezkrytycznie nie akceptować dominujących tendencji metodologicznych w naukach społecznych, trzeba zasygnalizować niektóre nowe szkoły. Wynikają one z krytyki tradycyjnego podejścia, tzw. pozytywizmu badawczego, którego źródłem doszukujemy się we wspomnianym fenomenalizmie i fenomenologii. Główny zarzut dotyczy karykaturalnego zaburzenia hierarchii elementów procedury badawczej. Nie cel i przedmiot wyznaczają metody i techniki badań, lecz odwrotnie: posiadane techniki i narzędzia determinują przedmiot i cel. Krytykę wspiera rozwój kontrpropozycji w postaci nurtu fenomenologicznego, antropologicznego czy etnometodologicznego. W etnometodologii zapożyczają się i rozwijają idee zarówno symbolicznego interakcjonizmu, jak i fenomenologii.

13. R. Ingarden, *Z badań nad filozofią współczesną*, PWN, Warszawa 1963.

Dla etnometodologii ważne są metody stosowane przez tych, których badamy, metody tworzenia, utrzymywania i zmiany ich przeświadczeń dotyczące tego, że porządek społeczny, wymuszając określone rodzaje zachowań, rzeczywiście istnieje "tam, na zewnątrz" w "realnym" świecie. Daleko ważniejszy w analizie etnometodologicznej jest rozwój pojęć i zasad, które mogą pomóc wyjaśnić, w jaki sposób ludzie tworzą, utrzymują i zmieniają poczucie rzeczywistego świata¹⁴.

Krytykując zastane tendencje metodologiczne podważa się sens uprawiania nauk społecznych w obecnym ich kształcie i proponuje rewolucyjne zmiany, jak: psychologia i pedagogika humanistyczna (rozumiejąca), socjologia refleksyjna. Proponuje się inny model człowieka, a także inny paradygmat, inny przedmiot badań i ich metodę¹⁵ (por. tzw. pozytywizm pedagogiczny¹⁶).

Równie ostrą krytykę, w pozytywistycznym podejściu, wywołuje redukcja obiektu badań. Oto zasadnicze zarzuty wobec postępowania dedukcyjno-weryfikującego:

1. Fałszywy obiektywizm badacza, którego prace uapprecjonuje pozorowanie, że człowiek nie wnosi do prowadzonych badań swego subiektywnego systemu wartości, doświadczeń i postaw osobistych, jak również własności grupy, do której należy.

2. Nieuzasadniona przewaga etapu weryfikacji hipotez nad etapem ich generowania.

14. J.H.Turner, op.cit., s.478-484.

15. Por.: J.Kmita, Społeczny kontekst poznania naukowego, PWN, Wrocław 1979. - Tegoż: Szkice z teorii poznania naukowego, PWN, Warszawa 1976. - J.Lipiec, Ontologia świata realnego, PWN, Warszawa 1979.

16. W.Lay, Pedagogika eksperymentalni, Prel. J.Kubalek, D.K.1911. - Por. - Th.Litt, Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart 1958.

3. Nadużywanie eksperymentu - kwestia manipulacji eksperymentatora czy osoby badanej, etyczne granice manipulacji (por. machiawelizm metodologiczny, który przejawia się w kilku postaciach - jako decepcja, bodźce awersyjne, indoktrynacja, wkraczanie w intymność badanego)¹⁷.

4. Wady związane z niełatwym operacjonalizowaniem zjawisk społecznych w zmienne szczegółowe, we wskaźniki ilościowe i jakościowe, a także niedostatki ilościowych metod weryfikacji w związku z zastrzeżeniami co do metod korelacji statystycznej (szczególnie o charakterze więzi między zjawiskami). Ustalenie faktu współwystępowania określonych zjawisk jeszcze niewiele wnosi do ich zrozumienia, a także do ich - w konsekwencji - kształtowania. Matematyzacja zjawisk społecznych, także pedagogicznych, jest absurdem, gdyż w każdym przypisywaniu zjawisk społecznych liczbom jest zawarty tak silny składnik indywidualnych decyzji badacza, że wszelkie wyciąganie wniosków jest tylko oddalaniem się od pierwotnej informacji.

5. Złudzenie reprezentatywności próby badawczej, które prowadzi między innymi do tworzenia modeli tzw. "uśrednionych"

6. Sposób wykorzystania wyników badań - rozdźwięk między teorią a potrzebami praktyki, płynący z nieuwzględniania realnych uwarunkowań badanych procesów, co uniemożliwia wprowadzenie modeli teoretycznych, a czasem nawet podważa zasadność samego modelu.

Na krytykę zasługują badania eksperymentalne w koncepcji pozytywistycznej ze względu na jeszcze kilka innych stawianych zarzutów. Uwagę zwraca się na

17. J.Kozielecki, Metodologiczne niepokoje, "Przegląd Psychologiczny" 1976, nr 4. - Szerzej por.: tegoż: Nauka i osobowość, WP, Warszawa 1979.

fikcyjność i sztuczność większości sytuacji eksperymentalnych w pedagogice. Wadą jest mechaniczne przenoszenie na teren pedagogiki schematów eksperymentów, obowiązujących w naukach przyrodniczych. Sprzeciw budzi również tendencja do uporządkowania badanego świata w kategorii - przy badaniach opisowych lub sprawozdawczych, prowadzonych dla celów diagnostycznych.

Krytykę wywołuje także tendencja do obiektywności: tworzenie podziału między wartościami uznawanymi przez badacza a wartościami innych ludzi uwikłanych w badania. Nauka nie jest przecież wolna od wartości i nie jest neutralna, jest więc to obiektywizm tylko pozorny.

Krytyka badań empirycznych dotyczy nawet głównego założenia programu pozytywistycznego: tylko to, co może być obiektem doświadczenia, może być zarazem przedmiotem badania naukowego. Przejawia się to w przesadnej trosce badaczy o trudną sztukę operacjonalizacji zmiennych, a nie przybliżenia do prawdy o istocie badanego zjawiska.

Pozytywistyczne badania empiryczne, widzenie świata w kategoriach pojedynczych zmiennych, prowadzą nawet do przyjęcia przestarzałego, atomistycznego podejścia do rzeczywistości, bo są prowadzone w celu znalezienia związków lub regularności, prawidłowości i zależności między zmiennymi. Charakterystyczne w tych badaniach są: generalizacja i uogólnienie. Krytyka koncepcji przyczynowości dotyczy poszukiwania przyczyn zachowań jednostki w świecie zewnętrznym, a wynika z niedoceniałości możliwości zmian dokonywanych przez jednostkę, przy użyciu jej woli i własnej motywacji.

Niezdolność budzi i wywołuje ogromne trudności, jak wspomniano, ogólna tendencja do przedstawiania problemów badawczych w kategoriach zmiennych i wskaźników.

Wyodrębnianie wskaźników i zmiennych jest tak trudne, że autorzy koncepcji badawczych często popełniają błąd nierozłączności podziału.

Dążąc do obiektywizacji opisu i wyjaśnienia poznawanej rzeczywistości zwolennicy takiego postępowania metodologicznego chętnie sięgają do metod stosowanych w psychologii i socjologii bez należytego osadzenia problemu w kontekście teorii z tych dyscyplin. Co prawda nie są to działania naganne, jeśli korzystanie z metod badawczych na gruncie pedagogiki odbywa się ze świadomością warunków poprawności. Traktować to można jako środek interdyscyplinarnego oglądu rzeczywistości.

Także interpretacja - wcześniej analiza - i opis wyników badań pedagogicznych, które prowadzone są z wykorzystaniem metod z innych nauk współpracujących z pedagogiką, zazwyczaj daleka jest od wymagań stawianych w naukach, z których metody zostały zapożyczone. W konsekwencji wyjaśnianie wyników badań, ich interpretacje bywają błędne, ograniczone do słownego określenia związków sprecyzowanych dzięki statystyce oceniającej stopień korelacji. Nieraz spotyka się badania metodami zapożyczonymi bez dbałości o dobór próby, sposoby pozyskiwania materiału badawczego. Nie może służyć to trafnej diagnozie czy prognozie, albo też zmianie rzeczywistości.

Przeciwnicy badań empirycznych podkreślają wątpliwą wartość metod poznawania rzeczywistości, rzadko słabość danego podejścia. Argumenty przywołane przeciwko obecnie stosowanym procedurom badawczym są niekiedy sfałszowanym echem poglądów T.Kuhna czy P.Fayerabenda, czasem właśnie szkoły popperowskiej z jej krytycznym racjonalizmem i dążeniem do falsyfikacji kolejnych hipotez. Natomiast

wyjątkowe jest odwoływanie się do np. szkoły frankfurckiej¹⁸.

Najczęściej jednak autorzy nie podejmują dyskusji, rozważają wybrane kwestie, ograniczając się do uznawanej przez siebie orientacji metodologicznej, pomijając stanowiska odmienne od własnego. W tym kontekście niewielkie są szanse na rzetelną, pogłębioną analizę różnych orientacji metodologicznych, oceny mocnych i słabych stron każdego ze stanowisk, na wzbogacanie i rozwijanie metodologii nauk pedagogicznych, między innymi przez łączenie metod analizy teoretycznej z metodami empirycznymi (por. H. Muszyński 1982).

Znacznym utrudnieniem w prowadzeniu ogólniejszej dyskusji o zagadnieniach metodologii w pedagogice jest związane z postępującą specjalizacją odwoływanie się przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych do odmiennych metodologii szczegółowych a wywiezionych z różnych nauk. Zbyt wczesna specjalizacja sprawia, że wiedza metodologiczna pedagoga przedszkolnego czy teoretyka wychowania różni się wyraźnie, przygotowanie metodologiczne ich jest niedostateczne.

O europejskim, wiedeńskim, rodowodzie pozytywizmu metodologicznego pisaliśmy wcześniej. Teraz dodaje się, iż pozytywizm badawczy rozkwitł w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, tam też znalazł krytyków. Bujny rozwój miał miejsce także na zachodzie Europy, jednak równolegle Europa i USA otworzyły już nowy rozdział w naukach społecznych. Ten zamęt metodologiczny wokół pozytywizmu badawczego nie ominął ZSRR, choć były po temu sprzyjające warunki parokrotnie, gdzie od dawna koegzystował paradygmat dedukcyjny pozytywizmu i indukcyjny. Ten ostatni utożsamiany jest z fenomenologią, która wyraża

18. T. Lewowicki, op.cit., s.9-10.

się w tendencji do poszukiwania tzw. esencji, a sprowadza się do całkowicie banalnej rady, że winniśmy myśleć o tym, co widzimy, połączonej z kompletnie nonsensownym stwierdzeniem, iż możemy dochodzić do użytecznych wniosków, myśląc po prostu o esencji bez przejmowania się tym, o czym informuje nas wiedza empiryczna: o treści, strukturze i funkcjach. Jeśli pragniemy zjawiska społeczne rozumieć, to nie możemy tego uczynić tak długo, jak długo wyłączamy je z kontekstu ludzkich motywów, środków i celów ludzkiego działania (por. J.Szacki 1983).

W nurcie krytyki badań pedagogicznych opartych na neopozytywistycznym stylu myślenia wartościowe kwestie to przekonanie: 1) że nie wolno ograniczać zainteresowań badawczych tylko do tych problemów, które mogą zostać poddane empirycznej obserwacji i obróbce naukowej, 2) że różne zjawiska mogą mieć zupełnie różne, odmienne znaczenie dla uczestników procesu wychowania i warto podejmować próby zmierzające do znalezienia owych wielu alternatywnych znaczeń.

Obok "monizmu" metodologicznego, w którym metoda jest pierwotna, funkcjonuje niebezpieczne rozluźnienie rygorów metodologicznych: rzetelności, trafności i adekwatności, na czym traci poprawność naukowa. Prowadzi to do nawoływania o radykalną reformę metodologii¹⁹.

Rozwój jakiejś dyscypliny rozstrzyga nie tylko urzeczywistnianie w praktyce badawczej płodnej teorii, trafnie opisującej swoiste cechy jej przedmiotu poznania. Niebagatelne znaczenie ma ontologiczna charakterystyka dyscypliny nauki skoncentrowana na bycie, na istocie,

19. E.Mokrzycki, *Filozofia nauki a socjologia*, PWN, Warszawa 1983. - Por. także: P.K.Feyerabend, *Jak być dobrym empirystą*, PWN, Warszawa 1979.

charakterze i strukturze rzeczywistości. Metoda jest wtórna wobec przedmiotu. Wobec tego metody należy podporządkowywać cechom przedmiotu, a nie poddawać przedmiot takim przekształceniom, aby poddawał się z góry przyjętym i za modelowe uznanym sposobom rejestrowania i analizowania faktów. Metodologia bez ontologii prowadzi do przedziwnych, hybrydowych tworów, w których - przy oczywistej dysharmonii - sąsiadują ze sobą opozycyjne światopoglądy naukowe²⁰.

Studia nad rozwojem pedagogiki jako dyscypliny naukowej dostarczają danych na temat sposobów kreowania pedagogiki w przeszłości i współcześnie, pozwalając wyodrębnić trzy sposoby: 1) pedagogiki traktowanej jako filozofia stosowana, 2) pedagogiki jako dyscypliny wykorzystującej i przetwarzającej wyniki badań naukowych dziedzin humanistyczno-społecznych (głównie psychologii i socjologii); w ten sposób pedagogika staje się nauką pomocniczą o normach i przepisach działania, 3) pedagogiki jako nauki budującej teorie prakseologiczne (por. S.Palka 1984).

Znajomość tych tendencji może służyć jako profilaktyka pomyłek pedagogiki, pedagogiki przedszkolnej. Nierówny stopień znajomości metodologii przez pedagogów różnych specjalności zawiniony jest przez autorów, dobór treści i jakość pracy realizatorów kształcenia nauczycieli. Na wstępie dobrym wskaźnikiem oceny ważności metodologii może być nawet liczba stron i wierszy poświęconych jej w literaturze specjalistycznej choćby w kompendiach. Znamienny jest tok rozwoju własnego zapotrzebowania pedagogiki przedszkolnej na samoświadomość metodologiczną.

20. W.Zaczyński, op.cit.

Podręczniki najpierw pomijały zupełnie ten aspekt²¹. W poradniku dla nauczycieli nie wspomina się nawet o warsztacie metodologicznym²². Współczesny podręcznik poświęca już uwagę metodologii badań w trzech grupach tematycznych: 1) terminologia metodologiczna, 2) metody badań, 3) techniki badawcze²³, ale czyni to jeszcze nazbyt skrótowo.

2.1. Nowsze idee metodologiczne

W wyniku krytyki pozytywistycznych badań empirycznych zrodziły się nowe propozycje. Główny postulat dotyczy powrotu do osób, zjawisk, stanów i procesów, które zostały jakby zgubione, czy ukryte pod zmiennymi i zamazane statystyką. Proponuje się poznanie znaczenia zjawisk doświadczanych przez badanych oraz zrozumienie tych zjawisk przez badacza także w znaczeniu, jakie im nadają same osoby badane. Dostrzegana jest tendencja do rozumienia zjawisk, a nie wykrywania prawidłowości nimi rządzących. Są to tzw. badania otwarte. Sugeruje się, aby obserwacja uczestnicząca była organizowana w sposób możliwie otwarty, jak najmniej formalny i ustrukturyzowany. Za bardziej pożyteczne uznano dyskusje, a wśród środków badań - kwestionariusze wywiadów, luźne i nieustrukturyzowane, z otwartymi pytaniami. W metodologii nauk pedagogicznych novum jest ocenianie skuteczności procesu badania²⁴.

21. *Metodyka wychowania przedszkolnego*, (red.) I. Dudzińska, t. 1-3, WSiP, Warszawa 1978. - *Pedagogika przedszkolna*, (red.) M. Kwiatowska, Z. Topińska, WSiP, Warszawa 1978.

22. W poradniku dla nauczycieli: *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, (red.) M. Dunin-Wąsowicz, WSiP, Warszawa 1980, o warsztacie metodologicznym nie wspomina się nawet.

23. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, (red.) M. Kwiatowska, WSiP, Warszawa 1985.

24. A. Janowski, *Rodzaje badań pedagogicznych*, "Badania Oświatowe" 1982, nr 4.

Nowym postulatem jest oddziaływanie na postawy ludzkie poprzez badanie (w pedagogice np. pisze się nawet o eksperymencie tzw. kształtującym, choć brzmi to z pozoru tautologicznie).

Próby wyjścia z impasu metodologicznego współczesnej pedagogiki podejmują także futurologi i pedagogicy. Największe zainteresowanie wywołała książka amerykańskiego socjologa i publicysty I. Illicha²⁵ i francuskiego działacza oświatowego E. Faure'a²⁶.

Zarzuty stawiane pozytywizmowi metodologicznemu, krytyka metod, technik i narzędzi stosowanych zgodnie z tą konwencją, wady tej konwencji stały się przyczyną opracowania jeszcze jednego projektu, w którym akcent położono na generowanie teorii równocześnie z tokiem badań empirycznych. Jest to propozycja metodologii fenomenologicznej. Zakłada się, że jeśli tak ważne jest generowanie teorii, a dobra teoria może być indukcyjnie wywiedziona z badań społecznych, to interesująca staje się w tym kontekście nowa propozycja B.G. Glasera i A.L. Straussa²⁷, którzy wprowadzili pojęcie "teorii ugruntowanej" (ang.: grounded theory)²⁸. Jedną z właściwości "teorii ugruntowanej" jest specyficzne zastosowanie analizy porównawczej jako metody podstawowej.

25. I. Illich, Społeczeństwo bez szkoły, PIW, Warszawa 1976. - Por. także: A. Tofler, Szok przyszłości, PIW, Warszawa 1974. - Tenże: (red.) Learning for Tomorrow, Vintage Books Edition, New York 1974.

26. Uczyć się, aby być, (red.) E. Faure, PWN, Warszawa 1975. - Por. także: M.D. Mesarović, Ludzkość w punkcie zwrotnym, PWE, Warszawa 1977.

27. B.G. Glaser, A.L. Strauss, The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Aldine, Chicago 1974.

28. B. Czerniawska, Nowe tendencje w metodologii nauk społecznych a badania organizacji, "Organizacja i Kierowanie" 1981, nr 1.

Uogólnianie przypadków następuje podczas porównywania ich w miarę napływania (konstruując pewne kategorie ogólne) i później, gdy na podstawie kilku przypadków nie konstruuje się teorii ogólnej, lecz za każdym razem podwyższa się poziom jej ogólności; generowanie i weryfikowanie teorii odbywa się równocześnie. Choć podstawową metodą generowania teorii jest ciągła analiza porównawcza, to jednak nie ma rozdzwień między przydatnością metod i wyników jakościowych oraz ilościowych. A jednak wydaje się, że w warunkach społecznych metody badania jakościowego są często bardziej adekwatnym i efektywnym sposobem uzyskania informacji. Rezygnuje się także z wymogu reprezentatywności jako nieistotnego w związku z jakościowym charakterem analizy, zastępując go teoretycznie celowym doбором próbki badawczej i kryterium nasyceń. W trakcie generowania teorii uwzględnia się subiektywne opinie osób zaangażowanych w dane zjawisko (praktyków), a także intuicję badacza. Jest to zabieg świadomy, celowy i jawny. Celem badań w duchu "teorii ugruntowanej" jest pomagać w poznaniu prawdziwych okoliczności, jakie miały miejsce podczas badanych zjawisk społecznych; w wskazaniu okoliczności typowych i objaśniających istotę tych procesów; w generowaniu nowych użytecznych pojęć pozwalających lepiej zrozumieć, wyjaśniać i przewidywać te zjawiska; w porozumieniu się grup o różnych układach odniesienia, tj. teoretyków i praktyków.

Przypuszcza się, iż "teorii ugruntowanej" nie można budować w stosunku do wszystkich problemów pedagogicznych. Jednak w psychospołecznych aspektach badań, w stosunku do mało zbadanych problemów i w połączeniu z innymi podejściami jest to tendencja owocna, choć jest to jeszcze teoria in statu nascendi, teoria nie znajdująca zastosowania w naukach pedagogicznych.

Niniejsze refleksje dotyczą dyskusji o naturze ludzkiego poznania przedmiotu badań w naukach społecznych, sposobu dochodzenia do wiedzy o człowieku, o świecie. Proponujemy przyjąć założenie, iż badania empiryczne ze względu na immanentne cechy schematów badawczych i techniki w nich użyte dostarczają pozornej wiedzy o zmiennych wypreparowanych z kontekstu, konsytuacji, a nie o zjawiskach, stanach, procesach i innych ludziach. Przeto w miejsce tych badań wprowadzić trzeba inne podejście, metody i techniki w pełni respektujące swoisty, humanistyczny charakter nauk o człowieku. Dlatego nasze własne poszukiwania, rozważania koncentrujemy na założeniach podejścia systemowego na użytek nauk pedagogicznych.

Zamiast uogólnień pragnę postawić kilka otwartych pytań problemowych:

1. Czy pedagogika przedszkolna ma opracowaną wystarczająco metodologię badań jako subdyscyplina o cechach uniwersalnych (w grupie nauk pedagogicznych) i specyficznych (jako subdyscyplina swoista ze względu na podmiot i przedmiot badań)?

2. Czy pedagogowie przedszkolni mają pogłębioną samoświadomość metodologiczną w zakresie paradygmatu, paradygmatów poznania świata i człowieka? Jakie są następstwa aktualnego stanu? A jakie perspektywy?

3. Czy nowe idee ontologiczne i metodologiczne znajdują zastosowanie (w jakim stopniu, zakresie?) w pedagogice przedszkolnej? Czy źródłem tych idei bywają prace z zakresu pedagogiki przedszkolnej? Przyczyny i skutki aktualnego stanu pedagogiki przedszkolnej w zakresie unowocześniania warsztatu metodologicznego.

4. Jak i czy można w inter- i multidyscyplinie nauk pedagogicznych, za jaką trzeba uznawać pedagogikę przedszkolną, pogodzić zastosowanie jednolitego paradygmatu

czy różnych paradygmatów jednocześnie, równolegle?

5. Czy w związku z zamętem proceduralnym tym co najpilniejsze nie jest opracowanie podręcznika zawierającego przesłanki ontologiczne i metodologiczne badań i działań pedagogów przedszkolnych?

6. Jak przeciwdziałać impasowi nauk pedagogicznych, także pedagogiki przedszkolnej, za mało znając "anatomie klęski" i terapii, innowacji w dobie ostrego kryzysu gospodarczo-społecznego (czynniki psychiczne, pedagogiczne, socjalne, ekonomiczne)?