

Kawecki, Ireneusz

"Bricolage" w metodologii jakościowych badań edukacyjnych

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 15, 53-62

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez **Muzeum Historii Polski** w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ireneusz KAWECKI

***Bricolage* w metodologii jakościowych badań edukacyjnych**

1. Badania jakościowe i ich charakterystyka

Wydarzenia mające miejsce w latach 60. dwudziestego wieku, wzrastające znaczenie ruchów młodzieżowych („kontrkultura”), wreszcie bunt młodzieży w maju 1968 wywołały wzrost zainteresowania szkołą i procesami, które zachodziły na jej terenie. To z kolei spowodowało, iż naukowcy badający zjawiska edukacyjne uznali za niezbędne otwarcie „czarnej skrzynki”, za jaką dotychczas uznawana była szkoła. To „odkrywanie” wewnętrznych mechanizmów funkcjonowania szkoły i instytucji edukacyjnych, zapoczątkowane w latach 70. przez „nową socjologię wychowania”, przyczyniło się z kolei do zmiany paradygmatu badawczego obowiązującego dotychczas w badaniach edukacyjnych. Dominujące do tej pory badania ilościowe poddane zostały ostrej krytyce, zaś znaczenie i coraz wyższą pozycję zyskiwały badania jakościowe. W ciągu kilku lat ten typ badań zajął centralne miejsce wśród orientacji badawczych wykorzystywanych przez nauki o wychowaniu. Ten wzrost popularności, a jednocześnie rozwój zróżnicowanych perspektyw badawczych oraz powiązanych z nimi metod, pojęć i kategorii spowodował, iż terminem *badania jakościowe* zaczęto obejmować różne, czasami dość odmienne sposoby postępowania badawczego. Badaniami jakościowymi zaczęto nazywać takie orientacje badawcze, jak studium przypadku (*case study*), badania uczestniczące (*participatory inquiry*), wywiady, obserwację uczestniczącą, wizualne metody badań czy analizę interpretacyjną (*interpretive analysis*).

Uwidoczniająca się różnorodność orientacji badawczych, metod i punktów widzenia w badaniach jakościowych, zdaniem N. Denzina i Y.S. Lincoln¹, pozwala wyróżnić osiem okresów historycznego rozwoju jakościowych metod badań (szczególnie w Stanach Zjednoczonych AP). Zatem poczynając od początków XX wieku, mamy do czynienia z następującymi fazami rozwojowymi²:

¹ N. D e n z i n, Y. L i n c o l n, *Handbook of Qualitative Research*, 3th Edition, London 2005, s. 3.

² Tamże.

- okres *tradycyjny*, obejmujący lata 1900–1950,
- okres *modernistyczny* lub złote lata, zawierający się pomiędzy rokiem 1950, a 1970,
- okres *rozmycia gatunkowego* (*blurred genre*), odnoszący się do lat 1970–1986,
- okres *kryzysu reprezentacji*, obejmujący lata 1986–1990,
- okres *postmodernizmu*, dotyczący lat 1990–1995,
- okres *postawangardowych poszukiwań* (*postexperimental inquiry*), zawarty między 1995 a 2000 rokiem,
- okres *metodologicznie zakwestionowanej obecności* (*methodologically contested present*), odnoszący się do lat 2000–2004, oraz
- okres *podzielonej przyszłości* (*fractured future*), rozpoczęty w roku 2005.

Każdy z wymienionych etapów niósł swoiste rozumienie badań jakościowych. Jednakże za konstytutywne rozumienie *badania jakościowych* N. Denzin i Y. Lincoln³ przyjmują określenie uznające je za *sytuacyjnie zorientowaną aktywność, która lokuje obserwatora w świecie*. Wspomniana aktywność obejmuje szereg praktyk interpretacyjnych i materialnych, które czynią świat widzialnym. Charakteryzując wspomniane praktyki, Denzin i Lincoln piszą⁴: „Te praktyki przekształcają świat. One zamieniają świat w szereg przedstawień (*series of representations*) zawierających notatki terenowe, wywiady, prowadzenie rozmów, fotografie, nagrania i osobiste notatki. Na tym poziomie badania jakościowe pociągają za sobą interpretacyjne i naturalistyczne podejście do świata. A to oznacza, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska w kategoriach znaczeń, jakie nadają im ludzie”.

Zatem badania jakościowe to gromadzenie i studiowanie różnych materiałów empirycznych – osobistych doświadczeń, introspekcji, wywiadów, historii życia, przedmiotów, tekstów i wytworów kulturowych, studiów przypadku – które opisują rutyny codzienności, momenty trudne w życiu jednostek, a także sensory, jakie jednostki te nadają swej egzystencji.

Jednakże badania jakościowe to nie tylko zbiór metod, które po prostu mogą być zastosowane. Badania jakościowe oferują wiele epistemologicznych, teoretycznych i metodologicznych możliwości. Są one holistyczne, co oznacza nie tylko ujęcie przedmiotu badań z wielu perspektyw, lecz także, iż są one zwrotne i kierowane przez proces. Ich produktem jest usytuowana i uwikłana w teorię wiedza będącą rezultatem zależności między teorią i metodą, badaczem i badanym⁵. Skupienie uwagi na relacjach pomiędzy badaczem i badanym powoduje, że często badaniom jakościowym odmawia się obiektywności. Jednakże wielu

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ S.N. Hesse-Biber, P. Leavy, *The Practice of Qualitative Research*, London 2005, s. 5.

badaczy wskazuje na brak słuszności takiego stanowiska. zaś S. Kvale⁶ prawomocność podejścia jakościowego uzasadnia pisząc, iż obiektywność badań jakościowych zasadza się na:

- wolności od uprzedzeń,
- intersubiektywności wiedzy,
- właściwym postępowaniu wobec przedmiotu badań.

Na stosunek do przedmiotu badań zwraca również uwagę T. Bauman. Mówiąc o właściwościach charakteryzujących badania jakościowe, pisze ona, iż cechuje je⁷:

- podmiotowe traktowanie przedmiotu badań,
- stosowanie w toku badań języka będącego wypadkową języków używanych przez obie strony interakcji,
- uwzględnianie kontekstu,
- połączenie wyobraźni i intuicji.

Reasumując, możemy powiedzieć, że badania jakościowe zobowiązują badaczy do prezentacji badanego w jego własnym świecie opisanym w jego własnych kategoriach. Jednocześnie badacz pozostaje badaczem, a nie komunikującym medium. Dlatego potrzebna jest wyobraźnia i intuicja.

I w tym momencie w badaniach jakościowych pojawiają się terminy *bricoleur* i *bricolage*.

2. Badacz jakościowy jako *bricoleur*

Francuskie pojęcie *bricoleur* oznacza rzemieślnika, „złotą rączkę”, który pragnąc wykonać postawione zadanie sięga po wszystko, co ma pod ręką i czym dysponuje. Na terenie humanistyki kategoria ta pojawiła się dzięki C. Lévi-Straussowi, którego poszukiwania dotyczące wiedzy „pierwotnej” doprowadziły do pojęcia *bricolage* oznaczającego formę niezaplanowanej aktywności podejmowanej na wzór pracy *bricoleur*, czyli tego, kto używając własnych rąk, posługuje się środkami zastępczymi w porównaniu ze środkami, którymi dysponują profesjonalści. Charakteryzując *bricoleur'a*, pisał: „*Bricoleur* potrafi wykonać najróżniejsze zadania, jednakże, w odróżnieniu od inżyniera nie jest uzależniony od surowców i narzędzi obmyślanych i zdobywanych na miarę danego projektu. Świat narzędzi *bricoleur'a* jest zamknięty, a regułą gry jest zawsze posługiwanie się środkami będącymi pod ręką [...]. Zatem zasobu środków, jakimi posługuje się *bricoleur*, nie może określać projekt (co zakładałoby zresztą, jak w przypad-

⁶ S. K v a l e. *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 73–74.

⁷ T. B a u m a n. *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. [w:] T. P i l c h. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995, s. 59.

ku inżyniera, istnienie tyluż zespołów narzędzi, co rodzajów projektów, przynajmniej w teorii), określa je jedynie instrumentalność”⁸.

W przeciwieństwie do *bricoleur’a*, „cywilizowany” inżynier przystępuje do wykonania zadania, mając w pamięci wcześniej określoną, abstrakcyjną konstrukcję, dla której urzeczywistnienia sięga po określonego rodzaju materiały i narzędzia służące temu celowi.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku termin *bricoleur* został zastosowany przez N. Denzina⁹ w metodologii badań jakościowych. Kategoria ta posłużyła do opisu badaczy oraz wymagań, przed którymi stają. Zdaniem Denzina, badacza jakościowego można opisać w wieloraki sposób. Można go zatem przedstawiać jako: naukowca, dziennikarza, badacza terenowego, krytyka społecznego, bądź jako artystę, muzyka jazzowego, eseistę etc. Wszystkie te wyobrażenia są pokłosiem przekonania, iż badacz jakościowy w swym postępowaniu badawczym sięga po wiele metodologicznych procedur i odwołuje się do wielu różnych orientacji badawczych. Z tego względu jest on przyrównywany do *bricoleur*, czyli „majstra od wszystkiego” (*Jack of all trades*), bądź „rodzaju profesjonalnego majsterkowicza” (*a kind of professional do-it-yourself*). Dlatego Denzin i Lincoln¹⁰ piszą, iż można znaleźć wiele odmian *bricoleur* – interpretacyjnego, narracyjnego, teoretyzującego, politycznego, metodologicznego. Na przykład, *bricoleur* interpretacyjny to ten, który tworzy *bricolage* – to jest układ złożony z kawałków przedstawień, które zgadzają się ze szczegółami skomplikowanych sytuacji.

Denzin i Lincoln¹¹, charakteryzując badacza-*bricoleur’a*, piszą, iż jest on:

- *elastyczny i wrażliwy*: co oznacza, że do wykonania zadania jest on w stanie wykorzystać wszystkie znane strategie badawcze, metody lub dane empiryczne;
- *zainteresowany technicznymi ciekawostkami i posiadający wielorakie kompetencje*: co oznacza, że posiada możliwości zastosowania wielu różnorodnych metod badań; *intelektualnie dojrzały*: dużo czyta i znane mu są różnorodne paradygmaty interpretacyjne;
- *refleksyjny*;
- *dobrze piszący*.

Bricoleur jest świadom, iż badania są interaktywnym procesem kształtowanym przez jego osobistą historię, biografię, pleć, klasę społeczną, narodowość oraz ludzi wśród, których przebywał i przebywa. Wie on także, że badania naukowe mają polityczne implikacje, nauka zaś nie jest wolna od wartości. *Bricoleur* wie także, że wszyscy badacze, snując opowieści o badanym świecie i sięgając po narrację, czy opowieść są ograniczeni regułami takiej opowieści, które często są definiowane jako paradygmaty.

⁸ C. L é v i - S t r a u s s, *Mysł nieoswojona*, Warszawa 1969, s. 32.

⁹ N. D e n z i n, Y. L i n c o l n, dz. cyt.

¹⁰ Tamże, s. 4.

¹¹ Tamże, s. 3.

Odmienne punkt widzenia prezentuje J. Kincheloe¹². Kierując się założeniem o niezwykłej złożoności świata, kreuje on wizję badacza jako „pracownika pogranicza” (*boundary-worker*). Jego *bricoleur* posiada daleko większe umiejętności niż „złota rączka”. Ten *bricoleur* poszukuje nie wyobrażonych jeszcze narzędzi dopasowując je do jeszcze nie istniejących związków. Jak pisze Y. Lincoln: „[...] ta «złota rączka» poszukuje węzłów, sieci, związków, wzajemnych powiązań, delikatnych więzi pomiędzy dyscyplinami, pomiędzy zbiorami wiedzy, pomiędzy poznaniem a rozumieniem samego siebie”¹³.

Prace tak pojmowanego badacza marginalizują i ograniczają różnice pomiędzy wiedzą formalną a proponowaną „wiedzą pogranicza”.

Jednocześnie Y. Lincoln¹⁴ podnosi, iż tak pojmowany badacz jest z jednej strony postacią wyprzedzającą czasy obecne, albowiem wymagany, bardzo wysoki poziom samoświadomości badawczej nie jest możliwy do osiągnięcia. Z drugiej natomiast wskazuje, że jest to postać badacza – samotnika, co w dzisiejszej rzeczywistości badawczej bazującej na pracy zespołowej jest nieuzasadnionym cofaniem się.

Bricolage w metodologii badań jakościowych

C. Lévi-Strauss, dzięki wprowadzeniu pojęć *bricoleur* i *bricolage* mógł pokazać, iż „prymitywni” ludzie, których we wcześniejszych badaniach antropologicznych przedstawiano jako działających w nielogiczny i irracjonalny sposób (w porównaniu z logicznymi i racjonalnymi społeczeństwami zachodnimi) funkcjonują stosownie do własnej, uzasadnionej logiki. Logikę tę odzwierciedla pojęcie *bricolage* ukazujące w intencji Lévi-Straussa „prymitywnych” ludzi budujących własne mity (struktury) i w tym celu sięgających do naturalistycznych środków znajdujących się w ich otoczeniu.

Hebdige, odwołując się do wywodów Hawkesa¹⁵, objaśniającego antropologiczną definicję *bricolage*, pisze: „[*Bricolage*] odnosi się do środków, poprzez które niepiśmienny, niefachowy umysł tak zwanego człowieka «prymitywnego» reaguje na świat wokół niego. Proces ten pociąga za sobą «naukę konkretną» (jako przeciwieństwo «cywilizowanej» nauki «abstrakcyjnej»), która daleka od braku logiki, rzeczywiście starannie i dokładnie porządkuje, klasyfikuje oraz organizuje w struktury obfitość drobnych szczegółów świata fizycznego sięgając po «logikę», która nie jest naszą własną. Te struktury «zrobione na poczekaniu» lub zmyślane (takie jest przybliżone tłumaczenie procesu *bricoleur*) są odpo-

¹² J. Kincheloe. *Describing the Bricolage: a New Rigor in Qualitative Research*, „Qualitative Inquire”, vol. 7, 2001, no 6.

¹³ Y.S. Lincoln, *An Emerging New Bricoleur: Promises and Possibilities – A Reaction to Joe Kinchloe's "Describing the Bricoleur"*, „Qualitative Inquire”, vol. 7, 2001, no 6, s. 693–694.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ T. Hawkes. *Structuralism and Semiotics*, Berkeley 1977.

wiedziami *ad hoc* na wpływy środowiska, służą także określeniu homologii i analogii pomiędzy porządkiem natury a społeczeństwem, a ponadto zadawalająco «wyjaśniają» świat i powodują, iż życie w nim staje się możliwe¹⁶.

S. Hubik¹⁷, rekonstruuje poglądy C. Lévi-Straussa, ukazuje różnice cechujące wnioskowanie charakterystycznego dla nauki i *bricolage* (tabela 1).

W opinii Y.S. Lincoln charakterystycznym dla antropologów rozumieniem pojęcia „*bricolage*” jest traktowanie go jako: „[...] zbioru elementów mitycznych, motywów, aluzji, charakterystyk, alegorycznych drobiazgów, technik narracyjnych i innych materiałów, które wykorzystywane są do tworzenia nowych opowieści odzwierciedlających lokalny kontekst¹⁸”.

Tabela 1. Zróznicowanie właściwości nauki i *bricolage*

Nauka	<i>Bricolage</i>
prosta linia	rozbieżność
specjalizacja	brak specjalizacji
nieograniczony zbiór narzędzi	ograniczony zbiór narzędzi
coś ma niepowtarzalną funkcję	coś może być czymkolwiek
pojęcie jako narzędzie	znak jako narzędzie
tworzenie poprzez realizację projektu	tworzenie poprzez rekonstrukcję
wytworzone innowacje	ujawniane innowacje
odkrywane nowości	wymyślone nowości
system	gra
gra	rytuał

Zastosowanie *bricoleur* w metodologii badań społecznych widoczne jest w pierwszym wydaniu *Handbook of Qualitative Research* (1994) N. Denzina i Y. Lincoln. Kolejne wydania tej pracy (drugie w 2000 roku i trzecie w 2005) przynoszą coraz bardziej klarowne ujęcie. Znaczącą rolę w rozwinięciu rozumienia pojęć *bricolage* i *bricoleur* w metodologii nauk społecznych odegrała dyskusja, która odbyła się na łamach *Qualitative Inquire* (grudzień 2001) z udziałem J.L. Kincheloe, Y.S. Lincoln, W. F. Pinar i P. McLaren.

Norman Denzin i Yvonna Lincoln¹⁹ rozumieją termin *bricolage* w duchu C. Lévi-Straussa. Jest on dla nich metaforą umożliwiającą konstruowanie wiedzy o przedmiocie badań jakościowych i oznacza zbiór ściśle związanych procedur dobrze zestawionych z fragmentów różnych orientacji badawczych dostarczających rozwiązań problemów w konkretnych sytuacjach: „takie rozwiązanie (*bricolage*) będące rezultatem metody *bricoleur'a* jest kształtującą się (*emergent*) konstrukcją, która zmienia się i przyjmuje nowe kształty²⁰”.

Konstruowanie *bricolage* wiąże się z wykorzystaniem wszelkich środków i narzędzi, jakie badacz ma pod ręką (*at hand*). Ich wybór zależy od „pytań,

¹⁶ D. H e b d i g e, *Subculture: the meaning of style*, London 1979, s. 51.

¹⁷ S. H u b i k, *Mass Bricolage as a Source of Alternative Education*. „Czech Sociological Review”, vol. 5, 1997 no 1, s. 63.

¹⁸ Y.S. L i n c o l n, *An Emerging New Bricoleur...*, s. 693.

¹⁹ N. D e n z i n, Y. L i n c o l n, *Handbook of...*

²⁰ Tamże, s. 2.

które są stawiane, zaś pytania zależą od kontekstu”²¹. Jeżeli jednak badacz potrzebuje nowych narzędzi i procedur wówczas, po prostu, je tworzy. W tym kontekście Kincheloe pisze: „jeśli hermeneutyka przywodzi na myśl dwuznaczność i kręactwo znaczeń w tekście, w takim wypadku *bricolage* również może sugerować fikcyjne i wyobrażone elementy przedstawień (interpretacji) we wszystkich formalnych badaniach. Rzeczywiście, jak pokazują kulturowe badania nad nauką, wszystkie naukowe dociekania są do pewnego stopnia prowizorycznie sklecone (*jerryrigged*): po prostu nauka, jak wszyscy już wiemy nie jest bynajmniej tak nieposzlakowana i proceduralna, jak naukowcy chcieliby żebyśmy wierzyli”²².

Dla Turkle’a²³ *bricolage* to strategia postępowania, która w przeciwieństwie do tradycyjnego stanowiska badawczego nie narzuca się światu, a jednocześnie pozwala prowadzić badania w sposób elastyczny, wynegocjowany i niehierarchiczny.

4. *Bricolage* w jakościowych badaniach edukacyjnych

W jakościowych badaniach edukacyjnych *bricolage* to także strategia postępowania badawczego. Jednakże znaczenie tego pojęcia nie sprowadza się tylko do procedur i metod gromadzenia danych badawczych. Waga *bricolage* uwiadocznia się w szczególności sposób przy opracowywaniu rezultatów prowadzonych analiz, czyli przygotowywaniu raportu z badań przyjmującego różnorodną formę literacką (książka, artykuł, prezentacja etc.). Przykładem omawianego zjawiska mogą być sytuacje, na które natknąłem się przy prowadzeniu badań dotyczących wiedzy nauczycieli, a szczególnie zagadnienia pedagogicznych treści wiedzy przedmiotowej (*pedagogical content knowledge*). Pojęcie pedagogicznych treści wiedzy pojawiło się w zaproponowanym przez Shulmana modelu wiedzy nauczycielskiej²⁴. Jednocześnie wśród zaproponowanych kategorii wiedzy nauczycielskiej najważniejszą rolę – zdaniem Shulmana – odgrywają właśnie pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej. One to bowiem odzwierciedlają zasadnicze i specyficzne dla nauczania aspekty wiedzy. Zgodnie z autorską charakterystyką wiedza tego rodzaju jest wyłączną domeną nauczycieli, a konstytuuje ją szczególnie mieszana wiedza przedmiotowej wzbogaconej i poszerzonej przez inne typy wiedzy. Można zatem powiedzieć, że jest ona formą wiedzy przedmiotowej (*content knowledge*), która: „[...] zawiera te aspekty treści, które są najbardziej związane z ich zdolnością nauczania. W ramy kategorii pedagogiczne treści

²¹ C. Nelson, P.A. Treichler, L. Grossberg, *Cultural Studies*, [w:] L. Grossberg, C. Nelson, P.A. Treichler (eds.), *Cultural Studies*, New York 1992, s. 2.

²² J. Kincheloe, *Describing the Bricolage...*, s. 680.

²³ S. Turkle, *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York 1995.

²⁴ L.S. Shulman, *Knowledge and Teaching*. Foundations of a New Reform. “Harvard Educational Review” 1987. vol. 57, pp. 1 – 27.

wiedzy przedmiotowej włączam, aby jak najbardziej uporządkować nauczanie tematów z jakiegoś przedmiotu, najbardziej użyteczne formy przedstawiania tych idei, najmocniejsze analogie, ilustracje, przykłady, wyjaśnienia i demonstracje – słowem, te sposoby przedstawiania i wyrażania tego przedmiotu nauczania, które czynią go zrozumiałym dla innych [...]. Zawiera ona także założenia dotyczące tego, co czyni łatwym lub trudnym uczenie się określonych tematów; również pojęcia i wyobrażenia, które uczniowie w różnym wieku i o różnym pochodzeniu wnoszą ze sobą w proces nauczania”²⁵.

Jednakże pedagogicznych treści wiedzy przedmiotowej nie należy utożsamiać jedynie z zestawem wielorakich sposobów przedstawiania treści nauczania. Należy je raczej traktować jako sposób myślenia, który ułatwia generowanie transformacji. W kontekście tak pojmowanych pedagogicznych treści wiedzy przedmiotowej Feiman-Nemser i Buchmann piszą: „[...] nauczanie oznacza pomoc ludziom w uczeniu się rzeczy wartościowych. To jest moralna aktywność, która wymaga myślenia o celach, środkach i ich konsekwencjach. Odkąd nauczanie zainteresowane jest uczeniem się, to wymaga ono także namysłu dotyczącego tego, jak budować pomosty pomiędzy własnym rozumieniem, cechującym tego, kto jest nauczycielem, a tymi którzy są jego uczniami. Istnieje różnica pomiędzy wykonywaniem czynności związanych z nauczaniem (na przykład – kontrolowanie pracy ucznia czy rozmowa przy tablicy) i łączeniem tych czynności z tym, czego uczniowie uczą się w czasie wolnym. [...] Myślenie w kategoriach cele – środki oraz kierowanie uwagi na uczniowskie uczenie się są centralnymi punktami pedagogicznego myślenia. Gdy nauczyciele nie mogą bezpośrednio zauważyć uczenia się mogą uczyć się rozpoznawania oznak rozumienia i chaosu, udawanego zainteresowania i rzeczywistego zaangażowania. W ten sposób myślenie pedagogiczne jest strategiczne, twórcze i osadzone na samowiedzy; wiedzy o dzieciach i treściach nauczania”²⁶.

Z kolei S. Gundmundsdottir pisze, iż: „pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej posiadają dwa główne komponenty, treści i pedagogii [...]. Treści w pedagogicznych treściach wiedzy przedmiotowej muszą być tak zorganizowane, aby uwzględniały uczniów, klasy szkolne i program nauczania. Ta organizacja obraca się wokół osobistych wartości nauczycieli oraz tych, które są zawarte w ich specjalności. Tak więc, treści w pedagogicznych treściach wiedzy przedmiotowej nie znajdują się w izolacji. Co więcej, unikalną właściwością pedagogicznych treściach wiedzy przedmiotowej jest «to szczególne połączenie» (*that special amalgam*) pedagogii i treści, zwłaszcza wśród doświadczonych nauczycieli [...]. Wprowadzenie do nauczania obejmuje przyswojenie pewnych metod nauczania i odrzucenie innych. To oznacza, że nauczyciele będą rozwijać reper-

²⁵ Tamże, s. 9.

²⁶ S. Feiman - Nemser, M. Buchmann, *The First Year of Teacher Preparation: Transition to Pedagogical Thinking?*, Research Series, no 156, East Lansing, MI: The Institute of Research on Teaching, Michigan State University 1985, s. 1–2.

tuar metod nauczania, co do których są przekonani, iż współgrają z poglądami, które są na tyle ważne, aby uczniowie się ich uczyli”²⁷.

To „szczególne połączenie pedagogii i treści” związane było – dla nauczycieli uczestniczących w badaniach prowadzonych przez Gudmundsdottir – z tworzeniem pedagogicznego modelu przedmiotu nauczania, gdzie „epistemologia, etyka i pedagogia spotykały się w treściach”²⁸.

Kategoria „pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej” ma – zdaniem wielu badaczy – przede wszystkim charakter analityczny albowiem w badaniach empirycznych ze względu na swą złożoność jest trudno stosowalna, co podnosi Bromme: „konceptualne rozróżnienie pomiędzy pojęciami dyscyplin naukowych, przedmiotem nauczania szkolnego i przedmiotem dydaktyki jest konieczne, ażeby być w stanie analizować interakcje pomiędzy tymi obszarami wiedzy. Ponadto, koniecznym jest empiryczne i analityczne rozróżnienie pomiędzy pojęciami, które są wykorzystywane do nauczania przyszłych nauczycieli «pedagogicznych treści wiedzy przedmiotowej», a także ich reprezentacji w nauczycielskich umysłach”²⁹.

I choć w wielu badaniach prowadzonych zarówno w ramach orientacji proces – produkt, jak i badaniach efektywności nauczycieli podejmowano próby przekształcenia jej na diagnostyczne miary, to jednak – jak wskazują Bromme³⁰ czy Brophy i Good³¹ – transformacja „pedagogicznych treści wiedzy przedmiotowej” okazała się trudna.

Kłopoty z operacjonalizacją pojęcia „pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej” spowodowały, iż w swoim postępowaniu badawczym posłużyłem się podejściem zorientowanym na nauczyciela (*teacher – centred approach*). Jako wskaźnika badanego zjawiska użyłem kategorii „sposoby ułatwiania uczniom uczenia się” oraz zastosowałem metody – wywiadu, obserwacji (rejestrowanej na wideo), a także analizy dokumentów (planowanie lekcji). Uzyskane dane badawcze postawiły mnie przed problemem ich organizacji oraz wyboru takiej metody analizy, która pozwoli zrekonstruować „świat badanych”, nie gubiąc nic z jego specyfiki. I tu pojawiła się po raz pierwszy użyteczność *bricolage*. Budowanie struktury wiedzy nauczycieli stało się zadaniem na miarę układania lamigłówki, gdzie dysponowałem danymi uzyskanymi od badanych i gdzie nie mogłem wprowadzać żadnych elementów, których autorem byłbym ja.

Podobna sytuacja miała miejsce przy pisaniu raportu z badań, w odniesieniu do którego poszukiwałem takiej jego formy i struktury, która odda sposób pa-

²⁷ S. Gudmundsdottir, *Values in Pedagogical Content Knowledge*, „Journal of Teacher Education”, vol. 41, 1991 no 3, s. 47.

²⁸ Tamże, s. 48.

²⁹ R. Bromme, *What Exactly is “Pedagogical Content Knowledge”? Critical Remarks Regarding a Fruitful Research Program*, [w:] S. Hopmann, K. Riquarts [eds.], *Didaktik and/or curriculum*, IPN Schriftenreihe, vol. 147, Kiel 1995, s. 207.

³⁰ Tamże.

³¹ J. Brophy & T. Good, *Teacher Behavior and Student Achievement*, [w:] M. Wittrock, [ed.] *Handbook of Research on Teaching*, New York 1986.

trzenia i punkt widzenia badanych, a nie to jak ja postrzegałem ich świat. Odwołanie się w tej sytuacji do *Bricolage* było czymś naturalnym. Ja zaś wystąpiłem w roli *bricoleur'a*.

Zagrożeniem, które ujawniło się w toku obu opisanych procesów, była chęć sięgnięcia po metodę hermeneutyczną i puszczenie wodzy fantazji interpretacyjnej, której – w moim przekonaniu – w konstruowaniu *bricolage* winno być jak najmniej.