

Jarosław Jagieła

"Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka", Danuta Urbaniak-Zajęc, Ewa Kos, Warszawa 2013 : [recenzja]

Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 23, 651-659

2014

Artykuł został 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.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.49>

Jarosław JAGIEŁA

**[rec.] Danuta Urbaniak-Zajac, Ewa Kos,
Badania jakościowe w pedagogice.
Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka,
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013,
ss. 304**

Początki rozwoju badań o charakterze humanistyczno-interpretatywnym w naukach społecznych na Zachodzie sięgają lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Badacze, na samym początku socjologowie, ale wkrótce też psychologowie i pedagodzy, niejako na nowo odkryli fenomenologię Edmunda Husserla, a wraz z nią socjologię rozumiejącą Maxa Webera. W tym czasie w polskiej metodologii niemal niepodzielnie panował model pozytywistycznego uprawiania nauk pedagogicznych. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych w naszym kraju można mówić o pojawieniu się zainteresowania tego rodzaju paradygmatem prowadzenia badań, choć – co warto też podkreślić – za ich prekursora na naszym rodzimym gruncie dość zgodnie uważa się Floriana Znanieckiego. Od tamtego okresu ilość książek poświęconych, zarówno samej metodologii badań interpretatywnych, jak i publikacji prezentujących wyniki badań odchodzących od modelu pozytywistycznego, jest wręcz imponująca. Jak pisze Uwe Flick:

W ostatnich latach badania jakościowe przeszły okres bezprecedensowego rozwoju i zróżnicowania, stając się pełnoprawnym poważnym podejściem badawczym w rozmaitych dyscyplinach i kontekstach¹.

Powstają wiodące ośrodki akademickie, np. lubelski, szczeciński, łódzki czy wrocławski, mające już spore osiągnięcia w tej dziedzinie. Cykliczne konferencje naukowe (np. w Kazimierzu nad Wisłą, a ostatnio w Łodzi), stworzenie sieci

¹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 11.

interdyscyplinarnej badaczy jakościowych, periodyk „Socjologia Badań Jakościowych”, czy interesujący portal internetowy, świadczą wymownie o dużej dynamice rozwoju tej dyscypliny. Odnosi się czasem wrażenie, niebudzące wątpliwości, że polscy socjologowie, psychologowie i pedagodzy pragną nadrobić w ten sposób stracony czas – okres kilku minionych dekad, gdy dostęp do światowych trendów naukowych i kulturowych był mocno ograniczony.

Przypomnijmy, że istotą badań jakościowych jest przekonanie, że ludzki świat, rozumiany jako myśli, uczucia oraz zachowania człowieka, jest ściśle powiązany z kontekstem, w jakim procesy te mają miejsce. Stąd też chcąc zrozumieć obiekt badań, który zawsze jest indywidualny i niepowtarzalny, trzeba go dogłębnie poznać w jego złożoności i unikalności, co jest możliwe tylko poprzez prowadzenie badań niejako „od wewnątrz”, koncentrując się na jedynym w swoim rodzaju doświadczeniu ludzi, które jest niepowtarzalne. Dotychczasowe badania ilościowe, mające charakter poszukiwania statystycznych zależności wyjaśniających zależność między zjawiskami, zmierzają do odkrycia tego, co typowe. Natomiast strategie jakościowe starają się poprzez rozumienie wnikać w badany porządek, dostrzegając jego skomplikowanie i wyjątkowość. Owo różnicowanie na badania skupiające się na „opisie” i „wyjaśnianiu” (czyli badania ilościowe) oraz badania skoncentrowane na „rozumieniu” (charakteryzujące orientację jakościową) jest najczęściej przywoływaną kategorią służącą rozróżnieniu obu podejść². Tak jak stwierdza prof. Dariusz Kubinowski:

Badanie jakościowe jest trudną sztuką improwizacji i dlatego nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej. Ich metodyka jest z jednej strony oparta na konkretnych zasadach określających dopuszczalne sposoby myślenia o regułach procesu poznawczego, które tworzą ogólne podstawy konstruowania adekwatnych rozwiązań metodologicznych każdorazowo wynikających ze specyfiki danego projektu badawczego, z drugiej – obejmuje obszerny i stale powiększający się zbiór konkretnych tradycji, koncepcji i podejść badawczych zastosowanych z powodzeniem przez poszczególnych badaczy w poszukiwaniu odpowiedzi na formułowane przez nich lub wyłaniające się problemy³.

Badania jakościowe mają swoje niewątpliwe zalety. Główną wartością tego rodzaju paradygmatu jest zwrócenie się ku konsekwentnie humanistycznemu wymiarowi poznania w dyscyplinach uznawanych za społeczne. Obiekt badań traci swój przedmiotowy charakter na rzecz podmiotowości badanych i samego badacza. Owe podmioty zyskują prymat nad samą metodą ich poznawania, która zawsze winna być dobierana do niepowtarzalności i indywidualności tego, co

² S. Palka, *Zróżnicowanie w metodologii badań pedagogicznych*, [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*, red. R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 58–59. tegoż, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 75–81.

³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 159.

ma być badane. Otwiera to możliwość twórczych poszukiwań zarówno w projektach badawczych, jak i sposobach pluralistycznego oraz interdyscyplinarnego ich realizowania. Akcentowanie roli i znaczenia jednostkowego ludzkiego doświadczenia oraz docenianie praktyczności i użyteczności badań to wręcz sztandarowe hasła interpretatywnego modelu, o jakim mówimy. Nie można jednak nie zauważyć również ograniczeń i mankamentów. W moim przekonaniu, są to m.in. kontrowersyjne teorie i wątpliwe utopijne ideologie, na jakich się opierają, które kreują „nowe społeczeństwo” i „nowego człowieka”. Wydawać by się mogło, że ten rodzaj myślenia mamy już za sobą, a jednak... Największy opór budzi w tego rodzaju opracowaniach negowanie pojęcia prawdy, które to pojęcie zapisywane jest czasem wręcz w cudzysłowie. Nie sposób nie przypomnieć słów Cypriana Kamila Norwida: „Nie trzeba kłaniać się Okolicznościom, a Prawdom kazać, by za progiem stały”. Nie mówiąc już o jakże często przywoływanej maksymie Józefa Mackiewicza, że „tylko prawda jest ciekawa”. Czyż w ten sposób nie skazujemy się na badania, które poza wąską grupą znawców i koneserów nie będą dla nikogo tak naprawdę ciekawe? „Cóż to jest prawda?” No właśnie, cóż? Nie może zatem dziwić, że również pojęcie obiektywności badań (także często zapisywane w cudzysłowie) wywołuje u przedstawicieli tego kierunku alergię, podobnie jak pojęcie faktu, sytemu, struktury czy jakiegokolwiek porządku lub naturalności. Takie jest to już myślenie. Czy aby alternatywą – zapytam nieco złośliwie – nie jest w takim razie: „brak obiektywizmu”, „artefakt”, „przypadkowość”, „chaos”, „bezląd” czy „sztuczność”? Moje własne wątpliwości budzi również wikłanie się w różnego rodzaju sprzeczne wewnętrznie pojęcia, które nie są też definiowane zbyt precyzyjnie. Zamiast nich pojawiają się szerokie opisy sprawiające jakże często wrażenie „przegadanych”. Niech za przykład posłużą określenia mające charakter oksymoronów, jak np. „neutralność empatyczna”, „zobiektywizowana subiektywność”, „naturalistyczno-interpretatywne podejście do badań” czy „obiektywna hermeneutyka”, itd. O próbach zastępowania tradycyjnych „twardych” kryteriów oceny dokonań naukowych można też różnie myśleć – czyż nie jest to żonglowanie synonimami: np. obiektywność chce zastąpić możliwością potwierdzenia, rzetelność – ufnością czy sprawiedliwością, trafność wewnętrzną – wiarygodnością czy autentycznością, z kolei trafność zewnętrzną – zakresem transferu lub zakresem dopasowania, aby na koniec użyteczność chce zastąpić orientacją na działanie⁴. Ich „miękość” jakże często może – choć muszę przyznać, iż (rzecz jasna) nie musi – oznaczać niekompetencję badawczą i metodologiczną dwuznaczność.

Trzeba jednak dostrzec wyniki szeregu interesujących prac wykorzystujących na gruncie pedagogiki paradygmat jakościowy. Przywołajmy choćby tylko te, które mieszczą się w biografistyce pedagogicznej. Bez wątpienia były nimi

⁴ M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000, s. 288–291.

ogólnopolskie badania, które prowadziła Wanda Maria Drózka, analizująca materiały autobiograficzne młodego i średniego pokolenia nauczycieli z lat 1992–2004. Plonem tych dociekań stało się kilka znaczących publikacji z tego zakresu⁵. Obejmowały one analizę problematyki zmian, jakie dokonują się w postawach, wiedzy, a także zakresie doświadczeń i systemie kształcenia nauczycieli w dobie dynamicznej transformacji społecznej. Problemem biografii nauczycieli zajęła się również Rozalia Ligus, rekonstruuująca historię życia nauczycieli w jednej z wybranych gmin Pomorza Zachodniego. Pozwoliło to autorce na stworzenie indywidualnych biograficznych tożsamości kilku osób na tle działania szkoły i jej środowiskowych uwarunkowań. Wspomniane rekonstrukcje miały charakter tożsamościowy, a nie dotyczyły się tradycyjnie rozumianych kompetencji nauczycieli. Przykłady z tego obszaru wiedzy można by mnożyć, dlatego przywołajmy jeszcze jeden tylko przypadek – zainteresowania Jacka Piekarskiego biografiami samych badaczy i ich wpływem na osiągnięte rezultaty⁶. Autor wskazuje tu na rolę i znaczenie tożsamości badawczej, sposobu jej nabywania i włączania w biograficzny plan przebiegu życia, wyboru określonej teorii, którą może zostać w swoisty sposób „uwiedziony”, praktyki współdziałania, wyboru drogi badawczej, rodzaju praktyki pisarstwa naukowego, itd. Nie bez znaczenia dla badacza może stać się także „obciążenie własnym dorobkiem”, skutkujące różnego rodzaju trudnościami w podejmowaniu nowych zagadnień i zobowiązań. Wszystko to, jak również szereg innych czynników mających charakter indywidualny, jest osadzone – jak twierdzi wspomniany autor – w doświadczeniu jednostki i jej sposobie interpretacji świata oraz uczestnictwa w (re)konstrukcji wiedzy.

Jako że nie jest moim zamiarem dokonywanie analizy porównawczej obu obecnie dominujących w pedagogice podejść – ilościowego i jakościowego, oraz relacjonowanie wyników badań jakościowych, pozwolę sobie przejść do samej anonsowanej tutaj książki.

Pierwszych dziewięćdziesiąt stron tego opracowania poświęconych jest „Jakościowej orientacji w badaniach pedagogicznych”. Autorka zapewnia, że przy prezentacji charakterystyki badań jakościowych nie było jej zamiarem ukazanie pełnego i wyczerpującego ich stanu ani tym bardziej relacjonowanie praktyki badawczej, stwierdza:

Prezentując różne stanowiska, starałam się nie narzucać moich poglądów (co być może nie zawsze się udawało), które są efektem moich wyborów. Mniej mi zależało na tym, by

⁵ W. Drózka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997; teźże, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli*, Kielce 2008; teźże, *O potrzebie integracji osobowości, wiedzy i doświadczenia w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli, na podstawie autobiografii i pamiętników różnych pokoleń nauczycieli*, [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki...*, s. 161–179.

⁶ J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 97–126.

czytelnicy je podzielali, bardziej, by uświadamiali sobie, że każda metoda w badaniach empirycznych to suma wielokrotnych wyborów jej autora, odnoszących się do różnych poziomów organizowania aktywności poznawczej (s. 86).

W innym miejscu jednoznacznie ocenia za niezwykle szkodliwe dla rozwoju badań pedagogicznych wąsko rozumiane rozwiązania metodyczno-techniczne z pominięciem ich teoretycznego uzasadnienia (s. 83). I tu zgoda, z tego właśnie powodu tak trudno mi zaakceptować ten właśnie jakościowy paradygmat, opierający się w dużej mierze na ideowych założeniach postmodernistycznego relatywizmu. W początkowej części rozdziału autorka relacjonuje stan metodologii polskiej pedagogiki od końca lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, gdzie właśnie podejście pozytywistyczne było bardzo charakterystyczne. Najbardziej chyba „dostało” się tu Władysławowi Piotrowi Zaczyńskiemu za jego *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie* (1967), czy *Pracę badawczą nauczyciela* (1968). Przy okazji drobna uwaga, może jestem zbyt perfekcjonistyczny, ale pełen tytuł tej pierwszej pozycji brzmi: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Ale to drobiazg. To prawda, że prace wspomnianego autora, a także innych autorów z tego kręgu, nie sięgają zbyt jednoznacznie do poziomu ontologicznego i epistemologicznego⁷. Czy jednak mogło być inaczej w tamtych czasach zniewolenia nauki przez cenzurę? Czy krytykę nieuwzględniającą ideologiczno-politycznego kontekstu (kontekst – ulubione słowo badaczy jakościowych!) tamtych lat można uznać za w pełni wyczerpującą? Czy można pominąć ten kontekst i po niego nie sięgnąć? Wszak nie kto inny tylko właśnie badacze jakościowi są przekonani, iż w opisywanych zjawiskach nie można abstrahować od tła społeczno-politycznego, w jakim owe zjawiska się urzeczywistniają. Nie mogą pomijać tzw. „wiedzy dotyczącej tła” procesów społecznych, ekonomicznych, politycznych oraz wydarzeń historycznych⁸. Być może ze strony ówczesnych uczonych był to jakiś rodzaj kompromisu, wszak metodologiczne ujęcia pozytywistyczne nie będąc jednoznacznie marksistowskimi, nie klóciły się z nimi tak bardzo. Powiem wprost – alternatywą były być może jako obowiązujące prace metodologiczne Zofii Krzysztozek, wykładowczyni Szkoły Oficerskiej MSW w Legionowie⁹. Nie mnie tu rozstrzygać, czy opowie-

⁷ Stan ten zaczął zmieniać się wyraźnie, gdy tylko zaistniały warunki ku temu; np. w przypadku W.P. Zaczyńskiego warto prześledzić tę ewolucję w kolejnych publikacjach, np. W.P. Zaczyński, *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1988; tegoż, *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990; tegoż, *Autonomia i podwładność nauczyciela*, [w:] *Pe-deutologia, badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 37–43, i szeregu innych.

⁸ Por. G. Jacob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 122.

⁹ Oto niektóre z prac tej niezwykle płodnej swego czasu autorki: Z. Krzysztozek, *Metodologiczne podstawy pedagogiki*, druk: 1964; też, *Uwarunkowania, założenia i metody badań pe-*

dzenie się przez kontynuatorów szkoły lwowsko-warszawskiej za pozytywnym metodologicznym było wyrazem oportunistycznego, wyboru tzw. mniejszego zła, czy dziejowej konieczności? Dopóki jednak pedagogika nie rozliczy się ze swymi dokonaniem tamtego okresu, wciąż będziemy wpadać w tego rodzaju pułapki. Nie pozostając jednoznacznie krytycznym, pragnę stwierdzić, że najbardziej w tej części książki, napisanej przez Danutę Urbaniak-Zajac, podobało mi się zakończenie rozdziału. Mam bowiem poczucie, że między autorką i mną zawiązała by się, mimo wszystko, jakaś nić porozumienia, choć zapewne nie we wszystkim bylibyśmy zgodni.

W dalszej części pracy przedstawiono dwie metody badań jakościowych wraz z założeniami teoretycznymi, zasadami interpretacji oraz przykładami ich zastosowania. Pierwszą z metod jest wywiad narracyjny w wersji Fritza Schütza. Z kolei druga metoda to obiektywna hermeneutyka Ulricha Oevermanna. O ile pierwsza z nich jest dość popularna, co wyraża się choćby ilością publikacji jej poświęconych, to następna metoda jest praktycznie nieznana, co warto w tym miejscu podkreślić i docenić wysiłek autorki pragnącej nam tę metodę przybliżyć. Bardzo rzetelnemu opisowi pierwszej z metod poświęciła swoją uwagę Ewa Kos. Przypomnijmy, że podstawowe założenia metody wywiadu narracyjnego sprowadzają się do przekonania o tym, że jednostka kształtuje swoje zachowanie w procesie relacji ze środowiskiem, że nie wszystkie formy aktywności są przez nią świadomie konstruowane, oraz że istnieje zasadnicza zgodność (homologia) między spontaniczną narracją o życiu a jej rzeczywistym przebiegiem. Jest to świetnie napisany rozdział, którego dopełnieniem jest część następna napisana przez tę samą autorkę. Znajdujemy tu prezentację interpretacji wybranej narracji w oparciu o wspomnianą metodę. Wywiad ten jest fragmentem pracy doktorskiej poświęconej doświadczeniom biograficznym kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Celem tych badań była rekonstrukcja dróg i okoliczności, które doprowadziły badane osoby do takiego etapu życia, które oceniane są jako sukces. Tego rodzaju prezentacje niestety rzadko pojawiają się w literaturze przedmiotowej, gdzie jakże często przeczytać można o samych teoretycznych założeniach, od czasu do czasu prezentowane są też rezultaty badań, ale prawie nigdy nie mamy okazji zapoznać się z drogami prowadzącymi ku owym rezultatom. A już niemal nigdy z wahaniem, wątpliwościami czy popełnianymi błędami w trakcie realizacji badań. a przecież każdy badacz wie, że zdarza się to często.

Podobne rozwiązanie, łączące założenia teoretyczne z przykładem realizowanych badań, znajdujemy na kolejnych stronach książki. Tym razem dotyczą one obiektywnej hermeneutyki Ulricha Oevermanna. Danuta Urbaniak-Zajac

dagogicznych, WSiP, Warszawa 1977; ale też: Cz. Herod, Z. Krzysztoszek, S. Styk, *Miejsce i rola nauk społeczno-politycznych w pracy resortu spraw wewnętrznych*, Wydawnictwo Departamentu Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego MSW, Warszawa 1982; Z. Krzysztoszek, *Zarys teorii wychowania. Dla potrzeb funkcjonariuszy SB [sic!]*, Wydawnictwo Departamentu Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego MSW, Warszawa 1983.

zapoznaje czytelnika w sposób obszerny i wyczerpujący (ale też krytyczny, co godzi się zauważyć) z metodologią tego rodzaju badań jakościowych; Rozwiązaniami, które stały się niezwykle popularne w niemieckojęzycznym kręgu kulturowym, natomiast w innych krajach – w tym również w Polsce – są praktycznie nieznanne. Dopelnieniem tego rozdziału, tak jak wspomniano wcześniej, jest pokazanie praktycznego sposobu wykorzystania tego rodzaju procedury. W tym wypadku są to badania prezentujące obraz zawodu pedagoga kształtujący się u studentów kierunku pedagogika jako przykład zastosowania obiektywnej hermeneutyki, bo jak sama autorka trafnie stwierdza: „[...] żeby metodę poznać, nie wystarczy o niej przeczytać, trzeba ją wypraktykować”. Trudno również nie zgodzić się z innym stwierdzeniem:

[...] bezwarunkowe optowanie za jedną orientacją badawczą, czy też metodą, wydaje się przejawem trudnego do uzasadnienia fundamentalizmu, prowadzącego do oporu wobec wszelkiej zmiany i zamknięcia się na krytykę. Ale jak trudno zaakceptować uniwersalność jednego rozwiązania metodologicznego, tak równie wątpliwa jest gotowość do rezygnacji z wszelkich kryteriów i traktowania wszelkich wyników poznania w sposób równorzędny.

Wydaje się, że w ten sposób został rozstrzygnięty dylemat dotyczący tego, czy badania jakościowe posiadają ten sam status, co powszechnie obowiązujące do tej pory podejście ilościowe. Siła kontrowersji wyrażająca się w pytaniu: czy paradygmat ilościowy da się pogodzić z jakościowym, wprawdzie już nieco osłabła, to jednak odpowiedź na wspomniany dylemat wydaje się daleka od jednoznacznego rozstrzygnięcia¹⁰. Co może doświadczać choćby każdy promotor różnego rodzaju prac dyplomowych. Jedni wciąż są skłonni hołdować przypisywanej Pitagorasowi maksymie, że: „Liczby rządzą światem”¹¹. Drudzy, kierujący się zapewne łacińską sentencją Pilinuszka Młodszeo, iż *Non multa sed multum*¹², byli święcie przekonani, że model pozytywistyczny nie wniósł niczego istotnego do pedagogiki. Twierdzili jednoznacznie, iż badania ilościowe i jakościowe wypływają z innych, przeciwstawnych i niedających się łączyć ze sobą paradygmatów. Nie da się bowiem godzić – jak konkluduje jedna z autorek –

¹⁰ M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, nr 1–2, 1997.

¹¹ Dość powszechnie uważa się, że początków spostrzegania świata w kategoriach liczb należy poszukiwać w epoce odrodzenia, i co ciekawe, prekursorami byli nie przedstawiciele dyscyplin ścisłych, lecz artyści. Znaczenie miała tu perspektywa linearna, znana z malarstwa renesansowego, a także dostosowanie wielkości umieszczonych na obrazie postaci do ich rozmieszczenia przestrzennego, które nie byłoby możliwe bez obliczeń i zasad geometrii. Natomiast w wieku XIX zaczęto szukać statystycznych prawidłowości w charakterze i częstotliwości czynów przestępczych (np. Lambert Adolphe Quételet – 1796–1871, matematyk i astronom, ale też z zamiłowania humanista), a nawet pojawili się entuzjaści pragnący za pomocą liczb scharakteryzować takie zjawiska, jak literacki talent lub muzyczne uzdolnienia, [za:] M. Kocpczyński, *Liczby rządzą światem?*, „W Sieci Historii” 2013, nr 6, s. 84–87.

¹² Czyli: „Nie ilość, lecz jakość się liczy”.

w jednym badaniu przekonania o istnieniu i nieistnieniu obiektywnego świata, poznania naukowego mającego charakter obiektywizujący i przekonania o jego subiektywności, czy też traktowania hipotez jako punktów wyjścia w badaniu naukowym, lub też przeciwnie – traktować je jako rezultat¹³. Inni autorzy są skłonni jednak do poszukiwania kompromisu i twierdzą, iż: „Oba sposoby prowadzenia badań są równoprawne i niezbędne”¹⁴. Pojawia się również przekonanie o konieczności szukania „metodologicznej trzeciej drogi”, jakie reprezentują m.in. Abbas Tashakkori i Charles Teddlie¹⁵. Czy zarys takiej drogi już się zatem rysuje? Czy ma szansę na powstanie? Znawcy problemu przyznają, że na obecnym etapie rozwoju metodologii badań pedagogicznych trudno mówić o istnieniu takich właśnie możliwości.

Na powyższy temat mam tu własną odpowiedź, która w jakimś stopniu nawiązuje do słów Alberta Einsteina, iż nie zawsze to, co da się mierzyć – jest ważne, a nie zawsze to, co jest ważne, da się zmierzyć. Wymagałoby to jednak zupełnie innego, znacznie obszerniejszego tekstu.

Na koniec trzeba zauważyć, że nie jest to jedyna książka wydana w ostatnim okresie odnosząca badania jakościowe do kontekstu wiedzy o wychowaniu i edukacji¹⁶. Niemniej jednak posiada ona walor niezaprzeczalny, odróżniając ją od innych pozycji o podobnej tematyce. Dostarcza bardzo cennej i przydatnej wiedzy o konkretnych, dających się zastosować metodach i przykładach wykorzystania tych właśnie metod. Koncepcja Fritza Schütza mieści się w tradycji symbolicznego interakcjonizmu. Z kolei obiektywna hermeneutyka jest zbliżona do stanowiska strukturalistycznego, gdzie odnajdujemy rozróżnienie między powierzchowną a głęboką warstwą przeżyć i doświadczeń; między wymiarem indywidualnym i subiektywnym oraz obiektywnym oglądem. Skupia się na interakcjach i regułach budujących ład społeczny. W obu powyższych metodach odnalazłem interesującą inspirację do poszukiwań w bliskiej mi dziedzinie analizy transakcyjnej. Bezsprzecznie zaprezentowany w książce wywiad narracyjny mo-

¹³ T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 269.

¹⁴ S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 61.

¹⁵ Za: U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 33.

¹⁶ Aby wymienić tylko: D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011; *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2010; *Bezpieczeństwo w perspektywie komunikowania społecznego i jego edukacyjne uwarunkowania*, red. J. Podgórecki, A. Dąbrowska, K. Czerwiński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011; *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, i inne.

że stać się niezrównaną pomocą w badaniu tzw. skryptu człowieka (ang. *life - script*). Z kolei obiektywna hermeneutyka z bardzo konkretną metodą sporządzania protokołów interakcji może stać się cenną podpowiedzią pomagającą dokonywać analizy różnego typu transakcji interpersonalnych. Czy jednak wspomniane inspiracje przyniosą spodziewane rezultaty? Czy zaciekawia również innych członków kierowanego przeze mnie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej? Trudno powiedzieć. Czas będzie w tym przypadku najlepszym weryfikatorem.