

*Adrianna Niżniowska*

## **PERSPEKTYWA KONSTRUKTYWISTYCZNO- INTERPRETATYWNA W BADANIACH EDUKACYJNYCH. NOWY PARADYGMAT – NOWE HORYZONTY BADAWCZE**

Rewolucyjne twierdzenie Thomasa Kuhna, że nauka nie rozwija się kumulatywnie, ale poprzez narodziny nowych paradygmatów (rozumianych przez niego jako wzorce uprawiania nauki oparte na odmiennych fundamentach ontologicznych)<sup>1</sup>, zawocowało nowym spojrzeniem na nauki humanistyczne, w tym również te, które wiążą się z edukacją. Mike Radford twierdzi, że świat edukacji to twór złożony i silnie nasycony wartościami<sup>2</sup>. Podtrzymując w pełni zasadność takiego twierdzenia, postaram się wykazać, dlaczego – moim zdaniem – paradygmat konstruktywistyczno-interpretacyjny<sup>3</sup> daje badaczom edukacji szansę na lepsze rozumienie jej meandrów oraz na rozwinięcie i usprawnienie praktyki nauczania.

Rola badacza w tym paradygmacie jest szczególna, albowiem zdając sobie sprawę z niejednoznaczności, wielopoziomowego charakteru zdarzeń edukacyjnych, nie porzeka on na skonstatowaniu tego stanu rzeczy. Jak celnie ujął to Radford, „podejmuje próbę stworzenia opisów i wyjaśnień, które w tej samej mierze, co dekonstruuje praktykę przez odkrywanie ukrytych systemów wartości, tworzą także i rekomendują nowe systemy działania”<sup>4</sup> (podkreślenia A.N.)

Mentalne ramy paradygmatu konstruktywistyczno-interpretacyjnego buduje przeświadczenie o wyposażeniu każdej jednostki w indywidualne i zróżnicowane względem siebie perspektywy poznawcze, na bazie których interpretujemy nasze doświadczenia. Jak powiedzieliby przedstawiciele fenomenologii, pełnią one w naszym umyśle rolę filtrów percepcyjnych i konceptualnych; w sytuacjach nowych stają się bazą uczenia się. A zatem – jak podkreśla Radford – mimo iż grupy osób mogą być zaangażowane w przeżywanie tego samego doświadczenia, to z uwagi na odmienne podstawy, poprzez które doświadczenie to będą rozumieć, interpretacje ich mogą być różne.

<sup>1</sup> Th. K u h n, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 1968.

<sup>2</sup> M. R a d f o r d, *Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych*, „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” 2003, nr 1.

<sup>3</sup> Tak określa go M. R a d f o r d (*ibidem*, s. 32).

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 37.

Mimo odmienności posiadanych przez nas ram konceptualnych nie są one odseparowane od siebie, raczej się przeplatają, stanowiąc kanwę konstruowania rozwoju rozumień wspólnych dla różnych grup ludzi.

Sytuacja taka rodzi pytania o status obiektywności w badaniach, bo nawet jeżeli inaczej interpretujemy to samo zdarzenie, to już sformułowanie „to samo” (zdarzenie) nakłada na badacza konieczność ustosunkowania się do kwestii: czy istnieje neutralne zdarzenie leżące poza każdą jednostkową interpretacją różnych obserwatorów? Zdaniem badaczy wywodzących się z nurtu konstruktywistyczno-interpretatywnego takie poszukiwanie zdarzenia „pierwotnego” rozumianego jako neutralne, empirycznie „czyste” nie jest konieczne, ponieważ i tak nie będziemy w stanie – jako ludzie wyposażeni w interpretujące perspektywy poznawcze – do nich dotrzeć. Jeżeli interpretowanie jest jedynym danym nam sposobem doświadczania rzeczywistości, to jakże możemy wyjść poza nie?

W jaki sposób możemy zweryfikować nasze doświadczenia, interpretacje i percepcje, odnosząc je do rzeczywistości, skoro są one jedynymi dostępnymi nam bramami do niej? Dlaczego więc upieramy się, kurczowo trzymając się tej koncepcji? Po cóż nam ta absolutna konceptualizacja w naszych ramach interpretacji doświadczenia? Konstruktywista/interpretator mówi, że jej nie potrzebujemy. Prawda i obiektywizm mogą być wciąż ważne dla naszego rozumienia, lecz należy ich szukać w opisach i wyjaśnieniach, które tworzymy, czerpiąc z naszych doświadczeń, interpretacji i spostrzeżeń. Ich kryteria wywodzą się dokładnie z tych samych cech, za których pomocą realista ocenia opisy i wyjaśnienia – ważności, wewnętrznej spójności i wspólnoty doświadczenia<sup>5</sup>.

Zatem jeśli nawet przyznamy, że stanowisko konstruktywistyczno-interpretatywne niesie ze sobą ryzyko relatywizmu, to alternatywa w postaci zawierzenia temu, co „obiektywne” (w rozumieniu scjentyistów), będzie w świetle racjonalności tego paradygmatu zwrotem ku temu, co i tak predefinicją swą wywodzi z perspektyw poznawczych człowieka. Może więc „intersubiektywna krytyczność”, definiowana przez Faya jako zgodny ogląd danej sytuacji przez kilka różnych osób połączony z metodologią krytyczną względem interpretacji doświadczenia<sup>6</sup>, to optimum dane jednostkom uwięzionym poniekąd we własnej „wiedzy milczącej”.

Przyjęcie takiej postawy poznawczej równoznaczne jest z zanegowaniem kluczowego dla pozytywizmu przekonania o relacji korespondencji zachodzącej pomiędzy światem rzeczywistym a opisującymi go prawami nauki. Wiara w prawdziwość tego zdania to w efekcie taki kształt praktyk naukowych, w którym wszelkie twierdzenia opatrzone odpowiednim szyldem metodologicznym nie tyle aspirują do obiektywności, co w zasadzie same się tym godłem opatrują poprzez procedurę samolegitymizacji. Daje to naukowcom swoisty monopol na prawdę. Stanowisko konstrukty-

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 34.

<sup>6</sup> Podaję za M. R a d f o r d e m, *ibidem*, s. 36.

wistyczno-interpretatywne podkreśla właśnie ową wielość interpretacji wynikającą z zanurzenia podmiotów poznających w świecie swej codzienności i „filtrowania” doświadczeń poprzez indywidualne struktury poznawcze. Uwikłanie owo dane jest każdej istocie ludzkiej, badacze zatem również nie są od niego wolni. Czy w takim razie nauka może nadal istnieć, jeśli zaprzestanie powiewania sztandarem z napisem „obiektywizm”?

Bliskie jest mi stanowisko Baumana, który na postawione mu pytanie: „jak zatem uzyskać poznawczy ogląd tego, czego jest się częścią” odpowiada: „już od Heideggera dowiedzieliśmy się, że rozumienie nie jest majstersztykiem filozofów, lecz codziennym osiągnięciem *hoi polloi*”<sup>7</sup>. Mówi on, że nauka instytucjonalna, dystansując się od wiedzy potocznej, wypływającej z codzienności, wcale nie przestała być jej częścią, tyle że sytuowała się w obszarze administrowania i zarządzania ową pospolitością, nadal jednak pozostając w niej zanurzona i zaabsorbowana „obiektywizowaniem” swych przedmiotów<sup>8</sup>. Może więc wszyscy dzielimy niepełny dostęp do prawdy, a budowanie twierdzeń naukowych czy megateorii wszechogarniających wspólną dla „całej ludzkości” rzeczywistość jest niecelowe i nierealne? Często w historii dziejów bywało tak, że artyści i poeci okazywali się lepszymi wizjonerami niż naukowcy (pogląd taki podziela chociażby Richard Rorty). Może rację miał Kapuściński, pisząc w swoim *Lapidarium V*: „Żyjemy pod różnymi niebami, o różnej intensywności błękitu i różnym stopniu zachmurzenia. [...] nie może być wspólnych zasad, bo nie ma żadnej wspólnej rzeczywistości”<sup>9</sup>.

Bauman stanowczo podkreśla odmiennosc nauk humanistycznych od przyrodniczych, wskazując, że skoro przedmiot badania jest inny, to i metodologia musi się różnić, bo najdoskonalsze nawet recepty wywodzące się z nauk przyrodniczych nie są w stanie rozwiązać problemów nękających filozofów, socjologów, pedagogów. Znajduje się bowiem humanistyka w specyficznej sytuacji dialogu z przedmiotem swego poznania: zjawiska, które interpretujemy właśnie dzięki interpretacji innych ludzi żyją i istnieją w naszych umysłach, uwikłani zatem jesteśmy we wtórne re-interpretacje, ale tylko taka metodologia jest tu możliwa. Daje to nam jednak szansę zrozumienia, a nie tylko opisanie badanego zjawiska. Odwołując się do Webera, Bauman powiada, iż dendrolog może co prawda deskryptywnie ująć wszystkie aspekty funkcjonowania drzewa, ale czy potrafi je zrozumieć? Konstruowanie teorii naukowych w zgodzie z redukcjonistycznym, atomistycznym ujęciem świata życia człowieka porównuje Bauman do przecinania węzła gordyjskiego: jeśli teoria nie wyjaśnia dość dobrze świata, to jest to problem świata, nie teorii. Przeciawszy w ten sposób ów

<sup>7</sup> *O szansach i pułapkach ponowoczesnego świata. Materiały z seminarium prof. Zygmunta Baumana w Instytucie Kultury, Warszawa 1997, s. 47.*

<sup>8</sup> *Ibidem.*

<sup>9</sup> R. Kapuściński, *Lapidarium V*, „Gazeta Wyborcza” 7 XI 2002, s. 26.

węzeł, „można podążać już bez przeszkód ku kunsztownej harmonii teorii, ale im do niej bliżej, tym dalej od przeżyć człowieka, którego przeżycia teoretyzuje...”<sup>10</sup>.

Odmienne od pozytywistycznego ujęcie statusu badacza to – w konsekwencji – większy nacisk na dane jakościowe, rozumiane przez Radforda jako nie tylko badanie interpretacji i znaczeń, ale również branie pod epistemiczną lupę takich aspektów danej sytuacji, do których osoby uczestniczące z różnych względów przykładają szczególną wagę. Zaakceptowanie subiektywności badacza i badanego oraz potraktowanie jej jako nieodłącznego aspektu sytuacji badawczej otwiera przed badaczem możliwość dopasowania metody do tematu badań z adekwatnością dyktowaną nie przez prymat metody, ale przez szansę na nieredukcjonistyczne ujęcie zagadnienia. „Prawdę *faktycznego, obiektywnego* doświadczenia obserwacji zastępuje się ideą *rezonansu* bądź *wiarygodności* relacji. Tworzenie sprawozdań przeobraża się w proces *snućcia opowieści* głosem samych uczestników w drodze interpretacji badacza”<sup>11</sup>.

Główna funkcja badań edukacyjnych to według Radforda ocena zdarzeń i sytuacji rozumiana jako przypisywanie tymże zdarzeniom i sytuacjom pewnych wartości, stąd kryteria wartościujące nieodłącznie są wpisane w proces badawczy, stanowiąc podstawę do wydawania sądów<sup>12</sup>. Postawa taka rzutuje na stosunek do wyników badań – nie może być tu mowy o zachowaniu zasady korespondencji między światem badanym a wynikiem badań w rozumieniu paradygmatu pozytywistycznego. Nie świadczy to bynajmniej o słabości podejścia konstruktywistyczno-interpretatywnego; po prostu odmienne założenia dotyczące rzeczywistości społecznej generują inne pytania badawcze. Zygmunt Bauman przytoczył kiedyś taką oto opowiadkę autorstwa Gustawa Ickheisera: do pomieszczenia wyposażonego w kilka wejść wchodzi kolejno różni ludzie; każdy z nich, by uzyskać „ogład rzeczy”, wchodząc naciska włącznik światła znajdujący się tuż nad drzwiami. Jednak przy każdym wejściu znajdują się włączniki uruchamiające światło w innym kolorze, stąd jednym pokój jawi się jako żółty, innym jako czerwony, jeszcze innym jako zielony. Konfrontacja opisów ujawnia rozbieżności, zatem: który opis jest prawdziwy? Myślę, że udzielona przez Ickheisera odpowiedź: „żaden sam przez się, ale wszystkie naraz”<sup>13</sup> – oddaje trafnie specyfikę ram pojęciowych zakreślających teren poszukiwań badawczych w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym, co więcej – określa też stosunek do tego, co w toku eksploracji badawczej „odnalezione”. Różne typy badań jakościowych wydobywają różne aspekty badanej rzeczywistości, nawet jeśli rzeczywistość owa pozornie pozostaje ta sama. Oznacza to, że różne opisy nie muszą się wykluczać; uznanie jednego za „prawdziwy” nie powinno automatycznie falsyfikować pozostałych. Czym

<sup>10</sup> *O szansach...*, s. 46.

<sup>11</sup> M. R a d f o r d, *op. cit.*, s. 35.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 35.

<sup>13</sup> Powiadkę przytaczam za Z. Baumanem (*O szansach ...*, s. 41).

zatem są wyniki badań, jeśli nie „zwierciadłem natury”? Powołując się na Gubę i Lincoln, Radford mówi, że „przedstawiają konstrukcje znaczeniowe, tworzone przez poszczególnych aktorów bądź ich grupy w celu *uchwycenia sensu* w kategoriach wartości sytuacji, w których osoby takie się znajdują”<sup>14</sup>.

Perspektywa konstruktywistyczno-interpretatywna obejmuje szerokie spektrum nurtów myślowych, których założenia pozwalają na poszukiwanie zdefiniowanego powyżej typu wiedzy. Uważam jednak, że należy wykraczać poza tę perspektywę i sięgać również do innych teorii, nurtów czy perspektyw. Można by postawić tu zarzut sprzeczności ontologicznej, lecz wpisane w paradygmat konstruktywistyczno-interpretatywny przyzwolenie na wielość interpretacji w dużej mierze usprawiedliwia praktykę podchodzenia do przedmiotu – jak powiedziała by Bauman – „zakosami”, z wielu stron<sup>15</sup>. Towarzyszy temu przekonanie o wieloznacznym charakterze ludzkiego doświadczenia (stąd nie ma raz na zawsze ustalonych ścieżek dostępu do niego) oraz – co Bauman uznaje za szczególnie istotne – założenie o niemożliwej do utracenia wielowątkowości doświadczenia<sup>16</sup>.

Tłumaczy to w sposób następujący:

Każde podejście różni się od pozostałych konfiguracją punktów orientacyjnych, punktami załączenia doświadczenia, płaszczyzną kontaktu między jego aspektami. Zatem mówienie o jakichś ontologicznych punktach orientacyjnych nie wydaje się tu możliwe, gdyż nie sposób brać za punkty ontologiczne owych węzłów naszego postrzegania świata – trzeba uwzględnić ścisłą, wręcz intymną zależność rezultatu badania od procesu badawczego. Dostrzeżenie tego związku sprawia, że projektowanie czegokolwiek na rzeczywistość przed – i pozapoznawczą staje się czymś nie do przyjęcia<sup>17</sup>.

Opierając się na takim typie racjonalności, można wytyczyć poznawcze ramy myślenia o problematyce edukacyjnej w obrębie różnych założeń: można pokazać świat społeczny jako świat kultury, symboli, metafor, wartości, można zaproponować ujęcie szeroko rozumianej, dyskursywnej wiedzy jako wytworu umysłu ludzkiego, wreszcie – promować hermeneutyczną wizję rozumienia jako ludzkiego sposobu doświadczenia świata i bycia w świecie, jako integralny element wszystkich typów życiowej praktyki. Stwarza to – moim zdaniem – możliwość nie tylko pogłębienia rozumienia problematyki edukacyjnej, ale i wytyczenia całkiem nowych horyzontów, z których pogłębianie owo będzie mogło się dokonywać na nieznaną wcześniej skalę, owocując nie tylko przyrostem wiedzy z zakresu badanego zagadnienia, ale również poszerzeniem refleksji i lepszym samopoznaniem osoby badacza.

<sup>14</sup> Podaję za M. Radfordem (*op. cit.*, s. 35).

<sup>15</sup> *O szansach...*, s. 42.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 43.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 42.