

Zeszyt 8



Kraków 2004

PRZEMYSŁAW GRZYBOWSKI

(AKADEMIA BYDGOSKA IM. KAZIMIERZA WIELKIEGO)

BADANIA EDUKACJI W WARUNKACH ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO I ETNICZNEGO — O POSZUKIWANIU CZŁOWIEKA W SFERZE METODOLOGII

*Badać to korzystać z tego, co już wiemy, by poznać coś, czego nie wiemy.
Jest to najpierw kwestia pewnej postawy — rzadkiej, bo wymagającej
pogodzenia sprzecznych wymagań.*

Krzysztof Konarzewski [2000, s. 8]

Wprowadzenie

Podjęcie prób znalezienia pośredniej drogi między „czuciem i wiarą” oraz „szkiełkiem i okiem mędrca” stanowi jedną z rozterek badaczy, zwłaszcza tych głęboko przeświadczonych o istnieniu społecznej misji naukowca w odkrywaniu prawdy (prawd) o rzeczywistości. W potocznym mniemaniu (na przykład kandydatów na studia pedagogiczne, studentów, czy wielu nauczycieli i rodziców ich podopiecznych), o ile w przypadku nauk przyrodniczych takie rozterki badaczy są w pełni uzasadnione, to gdy chodzi o poszukiwania pedagogiczne pewności takiej już nie ma, a wątpliwości ujawnia swą postawą nie rozsądek, lecz słabość. W pedagogice bowiem (wciąż w stereotypowej ocenie) misja wydaje się wszak jasno określona, role podmiotów i przedmiotów badań wyraźnie zdeterminowane okolicznościami, zaś cele podejmowanych działań jednoznaczne, już z założenia niewątpliwie słuszne i chwalebne.

Celem niniejszej wypowiedzi jest obalenie tezy głoszącej, że badania pedagogiczne są łatwe i przyjemne, pedagogzy zmiernają do celu jasno wyznaczoną drogą, a metodologia, którą dysponują daje im gwarancję sukcesu. Poruszanie się w obszarze badań społecznych jawi się bowiem nie jako zadanie, z którym może się zmierzyć byle fajtlapa, lecz stanowi

wyzwanie nie wolne od pułapek, ślepych ścieżek i fałszywych tropów — godne więc prawdziwego odkrywcy¹.

Moralna strona badań pedagogicznych

Jean-Marie Van der Maren — kanadyjski pedagog-metodolog, twórca i przewodniczący Stowarzyszenia Badań Jakościowych (ARQ — Association pour la Recherche Qualitative), wysunął tezę głoszącą, że **pedagogika to nauka nie pozytywna, lecz moralna**. Uzasadniając ją stwierdził, że szeroko pojmowana edukacja, jako przedmiot zainteresowań pedagogiki, jest wszak nieustannie w fazie stawania się, nie można nią dowolnie manipulować, dzielić jej i wyizolowywać. Rzeczywistość edukacyjna wymyka się więc pozytywnym kryteriom badawczym i zawsze należy ją rozpatrywać w określonym kontekście obiektywnej sytuacji społecznej. Od podejmujących badania pedagogiczne wymaga to stosowania odmiennej niż w naukach pozytywnych metodologii, a przynajmniej innego do niej podejścia [Van der Maren 1996, s. 33 — 36]. U podstaw badań rzeczywistości edukacyjnej spoczywają przyczyny współtworzące jednocześnie ich rozległą podstawę teleologiczną. Podejmuje się je w celu:

- lepszego poznawania i rozumienia człowieka oraz jego rzeczywistego otoczenia — by zbliżyć się do ukazania prawdy (zawsze względnej i warunkowej);
- kontestowania ograniczających poczucie rzeczywistości „dogmatów” (np. funkcjonujących uprzedzeń i stereotypów) — by ujawnić polemiczny charakter przedmiotu nauki;

¹ Byłem kiedyś świadkiem dyskusji osób studiujących pedagogikę oraz ich kolegów pochłoniętych zdobywaniem akademickiej wiedzy z fizyki i chemii. Jeden z fizyków z zapamiętanym dowodząc wyższości swej dyscypliny stwierdził, że pedagogika to nauka dla nieudaczników, fajtlap i matek-Polek, nie wymaga bowiem większej lotności intelektualnej i dokonywania wyborów wiążących się na przykład z ryzykiem wysadzenia w powietrze okolicy i jej mieszkańców. W pedagogice nie może więc być mowy o emocjach, wroście poziomu adrenaliny, czy o odczuwaniu prawdziwej satysfakcji z dokonania jakiegoś odkrycia. W końcu liczenie uczniów w klasach, czy wsłuchiwanie się w narzekanie zmęczonych życiem nauczycielek nie może się równać z dokonywaniem syntezy na poziomie jądra atomowego. Niestety studenci pedagogiki nie byli w stanie odeprzeć tego zarzutu. Chcąc poprawić im samopoczucie oraz na przyszłość dostarczyć argumentów do dyskusji, na najbliższe konwersatoria zgromadziłem materiały, z których kilka wątków znajduje się w niniejszym artykule. Wszak nikt nie lubi, gdy bezpodstawnie nazywa się go fajtlapą!

— kontrolowania stale zmieniającej się rzeczywistości — by wykorzystać ją z jak największą korzyścią dla ludzkości [Van der Maren 1999, s. 217].

Przyjęcie (lub odrzucenie — w zależności od pierwotnego nastawienia) powyższej tezy jest trudne zwłaszcza dla młodych pedagogów. Dla nich bowiem podjęcie badań empirycznych stanowi z jednej strony sprawdzian opanowania wiedzy merytorycznej i metodologii, z drugiej zaś wiąże się z dokonaniem wyboru między osobistymi ideałami, a niekiedy brutalną rzeczywistością reguł świata nauki. W świecie tym — przynajmniej z założenia — mało jest bowiem miejsca na własne emocje, postawy, nastawienie polityczne i światopoglądowe itp., a przynajmniej nie są one ujęte w podręcznikach metodologii jako element technik i narzędzi badawczych (zwłaszcza w modelu pozytywistycznym). Z uwagi na słabość ludzkiej natury, ucieczka od nich jest trudna, niekiedy zaś wręcz niemożliwa. Wtedy pojawia się dysonans między uświadamianiem sobie powinności zachowania uczciwości i etyki zawodowej oraz poprawności metodologicznej a dążeniem do samorealizacji i zachowania dobrego samopoczucia. Praca badawcza nie stanowi więc zajęcia tak prostego, wręcz rutynowego, jakim pozornie i złudnie wydaje się po pierwszej lekturze tekstów doświadczonych naukowców, zwłaszcza metodologów. Jest tak tym bardziej, gdy podstawę badań stanowią problemy natury pedagogicznej. Podjęcie wyzwania ich naukowego zgłębienia niesie ze sobą o ile nie niebezpieczeństwa, to przynajmniej trudności, których pokonanie będzie świadczyć o niewątpliwym sukcesie i powodzeniu (czymkolwiek są), będących przedmiotem marzeń, nie zawsze uzasadnionych oczekiwań i wyobrażeń wielu młodych adeptów pedagogiki. Jak zauważa J.-M. Van der Maren: „W przypadku badań pedagogicznych, mamy do czynienia z dwoma modelami etyki, wiążącymi się z problemami dokonania wyboru jednej z opcji (i tym samym wejścia w spór z drugą) lub uczestnictwa w debacie na temat dwóch systemów wartości: leżącego u podstaw praktyki edukacyjnej i stanowiącego fundament praktyki badawczej” [1999, s. 215—216].

Kłopotliwe zróżnicowanie

Uwikłanie w powyższe dylematy jest zauważalne szczególnie wobec trudności w pracy badawczej nad rzeczywistością edukacyjną w warunkach zróżnicowania kulturowego i etnicznego — rzeczywistością coraz nam bliższą, stanowiącą perspektywę przyszłości społeczeństw doby integracji

i globalizacji, a w związku z tym będącą coraz częstszym przedmiotem poszukiwań pedagogicznych i nie tylko. Gdy na dodatek za kryterium wyróżniania kultur i etnosów przyjmuje się na przykład: wiek, płeć, status społeczny, zainteresowania, poglądy w wybranej dziedzinie i inne cechy — to refleksja nad zróżnicowaniem kulturowym i etnicznym poszczególnych środowisk dotyczy praktycznie każdego z nich. Wobec tego prezentowane tu uwagi (będące rezultatem własnych refleksji, wynikających z obaw i spostrzeżeń dotyczących pracy badawczej) zyskują walor uniwersalności, choć niewątpliwie oscylują między potocznością i naukowością.

Obiektywnie rzecz ujmując, materia badań zróżnicowania społecznego (zwłaszcza w kontekście edukacyjnym) nie wydaje się bardziej skomplikowana od innych — o ile w ogóle można mówić o możliwości dokonywania tego rodzaju porównań. W oparciu o klasyfikację metod z punktu widzenia sposobu usytuowania i analizowania zjawisk w przestrzeni edukacyjnej, badania edukacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo i etnicznie przeprowadza się zwykle wykorzystując metody: badań porównawczych; historyczną; krytycznej refleksji; badań ilościowych, jakościowych i triangulacyjnych; oraz (rzadziej) statystyczną, badań w działaniu i ekologiczną [szerzej na ten temat: Gnitecki 1999, s. 87—102]. Jednak z uwagi na fakt subiektywnej delikatności okoliczności badanych faktów i osób (np. dramatów uchodźców, emigrantów i imigrantów, niekiedy krwawych konfliktów na tle etnicznym, przejawów dyskryminacji, rasizmu itp.), jako łatwiejsze do zastosowania postrzega się tu metody badań ilościowych i statystycznych. Przy ich wykorzystaniu bowiem, na ogół (znacznie rzecz upraszczając!), ujmuje się w liczbach stan faktyczny, mierzalny i interpretowalny przy zastosowaniu narzędzi matematycznych. Podanie ujętych w tabeli liczb nie budzi wielkich emocji, niczego nie zmienia dla osób będących przedmiotem badań (zwykle nawet ich nieświadomych lub nie rozumiejących ich celu i znaczenia), nikogo do niczego nie zmusza, zaś ewentualne refleksje, zdziwienie, czy niepokój budzi na przykład u polityków lub w środowiskach zainteresowanych problemem — pod warunkiem jednak, że te wykażą wolę podjęcia wysiłku sięgnięcia do wyników tych badań i ich wniosków. Niektóre badania tego rodzaju wymagają od badacza swoistej, chroniącej własną tożsamość postawy względem przedmiotu badań. Interesujące i trudne w tym względzie są na przykład badania w działaniu przeprowadzane przez specjalistów wywodzących się ze społeczności jeszcze do niedawna ze sobą skonfliktowanych — czego przykładem są choćby tylko liczne wspólne inicjatywy badawcze Francuzów i Niemców [np.: Demorgon 1989; Dibie, Wulf 1998;

Hess, Wulf 1999], czy dokonania specjalistów z ośrodków naukowych znajdujących się na pograniczach (np. w Białymstoku, Cieszynie, czy Opolu). Nie jest łatwe przelamywanie historycznych zaszczości i obiektywne podchodzenie do kogoś, kogo jeszcze jakiś czas temu uważało się za wroga i kto jeszcze dzisiaj niejednokrotnie jest postrzegany jako wróg, chociażby przez starszych członków społeczeństwa. Z drugiej strony, w trakcie pracy z Innymi/Obcymi badacz może też ulec fascynacji ich kulturą, czy wręcz ksenofilii i egzotyzmowi oraz wskutek tego utracić zdolność obiektywnego osądu, zaś określając kryteria swojskości i obcości może wykroczyć poza ramy przyjmowane w jego własnej społeczności, bo pewne wzory kulturowe nie stanowią już dla niego nowości [Marmoz 2001, s. 43].

W ramach popularnego stereotypu, badania edukacyjne w warunkach różnicowania kulturowego i etnicznego kojarzy się głównie z problemami występowania na danym obszarze „mniejszości kulturowych” (znaczenie tej kategorii jest tu bardzo płynne, a jej zakres zależy od uwarunkowanych na przykład historycznie okoliczności) oraz z problemami natury komunikacyjnej (brak wspólnego języka, porozumienia oraz społeczne, dydaktyczne następstwa tego faktu itp.). Jednocześnie zwraca się uwagę, że zagadnienia te zawsze są uwikłane politycznie, bowiem wiążą się na przykład z popularną w danym środowisku koncepcją praw mniejszości do wyrażania swej tożsamości i odrębności. Poza tym sądzi się, że badania wybitnie pedagogiczne nie mają w tym konkretnym przypadku większego sensu, bowiem mówienie o edukacji w warunkach różnicowania kulturowego i etnicznego zanadto wykracza poza obszar pedagogiki oraz zawsze wymaga szerszego ujęcia, często między- i/lub wielodyscyplinarnego. Sam pedagog nie wniesie więc odpowiednio wartościowej wiedzy, albo też będzie ona zawężona i wybiórcza [Furter 1983, s. 3—4]. Są to opinie, które można określić mianem półprawd, czy wręcz antywiedzy, choćby tylko ze względu na fakt, że nie uwzględniają one rozległych korzeni pedagogiki. Pierre Dasen i Jean Retschitzki wyróżniają w badaniach różnicowania kulturowego i etnicznego następujące, komplementarne podejścia:

- studia sytuacji różnicowania kulturowego i etnicznego charakterystycznej dla danego obszaru (z dokonywaniem lub nie porównań poszczególnych kultur i etnosów);
- studia interakcji zachodzących w różnego rodzaju sytuacjach (w tym edukacyjnych) pomiędzy jednostkami lub grupami kulturowymi i etnicznymi, zjawisk im towarzyszących oraz ich następstw [1989, s. 9—10].

Badania te pomagają lepiej rozumieć funkcjonowanie ludzkich społeczności i poszczególnych jednostek w warunkach zróżnicowania, zaś dzięki dostarczaniu odniesień do różnicy (na zasadzie efektu zwierciadła) pozwalają lepiej rozumieć własne społeczeństwo. Zwłaszcza badania wykonywane metodą porównawczą umożliwiają weryfikację teorii dotyczących rzeczywistości w określonym kontekście, niekiedy zbyt często funkcjonujących w świadomości ich twórców i użytkowników jako twory uniwersalne, możliwe do zastosowania we wszelkich okolicznościach. Siłą rzeczy, istotnie przeważnie są to badania międzydyscyplinarne, w których biorą udział przedstawiciele rozmaitych nauk społecznych — na przykład psychologowie [Berry, Poortinga, Segall, Dasen 2002; Camilleri, Vinsonneau 1996; Guerraoui, Troadec 2000], czy językoznawcy [szerzej na ten temat: Krzyżyk, Synowiec 2001, s. 107—113]. Nie znaczy to jednak, że udział pedagogów nie ma w nich sensu — przeciwnie. Rezultaty tych badań znajdują bowiem zastosowanie szczególnie w sferze oświaty i edukacji, a poza tym w powiązanych ze sprawami kształcenia i wychowania studiach nad kierunkami rozwoju poszczególnych społeczeństw, przekazywaniem technologii i stosunkami międzynarodowymi [szerzej na ten temat: Chombart de Lauwe 1989, s. 290—300].

Współpraca międzydyscyplinarna w badaniach naukowych, choć niewątpliwie atrakcyjna ze względów poznawczych, to w sferze metodologicznej niejednokrotnie bywa postrzegana jako obszar potencjalnych trudności, napięć i patologii. Zawsze bowiem istnieje niebezpieczeństwo ześlizgnięcia się z płaszczyzny międzydyscyplinarnej (gdzie wspólnie określa się przedmiot badań, metodologię i prowadzi prace), na płaszczyznę wielodyscyplinarną (gdzie przedstawiciele każdej dyscypliny badają swój przedmiot własnymi metodami, często nawet nie zakładając wspólnej, etapowej weryfikacji wyników — co grozi rozmyciem się przedmiotu wspólnych badań i przekłamaniami we wnioskach) [Snacken 1991a, s. 133 — 136; 1991b, s. 119]. Nie bez znaczenia jest tu również fakt występowania zjawiska pedagogizmu, zwłaszcza w badaniach rzeczywistości edukacyjnej przeprowadzanych przez przedstawicieli „niepedagogicznych” dyscyplin naukowych. Nie odwołują się oni do doświadczeń pedagogów (uważając ich za niekompetentnych, bo ci na przykład od lat nie potrafią ustalić, czym tak naprawdę jest pedagogika — o ile w ogóle istnieje, a także co jest jej przedmiotem), nie wspominając już o nawiązaniu ewentualnej współpracy, czy zwróceniu się o pomoc. J.-M. Van der Maren zwraca uwagę, że często się zdarza, iż osobnicy ci „(...) są przekonani o dysponowaniu możliwością odnowienia pedagogiki za pomocą

własnych teorii naukowych. Proponowana przez nich koncepcja edukacyjna bywa zwykle przedstawiana jako NAJLEPSZE teoretyczne rozwiązanie problemów oświaty, która wiele by zyskała, gdyby tylko z niej skorzystała, a nauczyciele pojęli jej doniosłość i przestali wreszcie stawiać opór zachodzącym dzięki niej zbawiennym zmianom” [1999, s. 118]. W dalszej perspektywie zjawisko to przekłada się na przykład na kłopoty pojawiające się przy opracowywaniu w oparciu o rezultaty tego rodzaju badań materiałów dydaktycznych — takich jak programy, podręczniki, sylabusy i skrypty różnego zastosowania, czy nawet koncepcje organizacji oświaty. Urzędnicy podejmujący decyzję o ich dopuszczeniu nie zawsze dysponują wiedzą do obiektywnej oceny, nie zawsze też są wolni od zależności pozamerytorycznej.

Szczegółowa problematyka badań zróżnicowania kulturowego i etnicznego oraz jego uwikłania w sprawy edukacji jest bardzo rozległa i obejmuje między innymi następujące zagadnienia:

- występowanie wyraźnie wyodrębniających się grup kulturowych i etnicznych;
- pogranicze kulturowe w kontekście wielokulturowości i międzykulturowości (jego charakter, zasięg, problemy, perspektywy itp.)
 - zarówno w ujęciu wewnątrznarodowym, jak i międzynarodowym;
- zachodzące na kulturowych pograniczach procesy wprowadzania, przyjmowania, adaptacji, asymilacji, integracji, akulturacji, dyfuzji kulturowej, odrzucania, marginalizacji, stygmatyzacji, dyskryminacji (pozytywnej i negatywnej) itp.;
- tożsamość (kulturowa i międzykulturowa), osobowość i różnice osób żyjących na pograniczach kulturowych;
- postawy, stereotypy, uprzedzenia (tolerancja, ksenofobia, egzotyzm, ksenofilia, antysemityzm itp.);
- napięcia, konflikty kulturowe i etniczne (zwłaszcza w stosunkach na płaszczyźnie „mniejszość — większość”);
- sytuacja imigrantów i ich dzieci oraz społeczeństw ich przyjmujących;
- przekaz dziedzictwa kulturowego w sytuacji pogranicza kulturowego (np. w rodzinach imigrantów);
- polityka społeczna, oświatowa itp. wobec mniejszości kulturowych i etnicznych;
- prawa mniejszości i większości (kulturowe, oświatowe, społeczne itp.);
- stosunki pomiędzy kulturami tradycyjnymi i kulturą postmodernistyczną;

- stosunki między kulturami „wirtualnymi” i kulturami narodowymi;
- działania i ich skutki w ramach formalnej oraz nieformalnej edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (problemy różnicowania kulturowego i etnicznego szkół; dostosowania programów i treści kształcenia; uznawania tożsamości kulturowej i etnicznej uczniów; kształcenia nauczycieli i wychowawców; rozwiązań w sferze polityki oświatowej i organizacji oświaty itp.) i inne [Szerzej na ten temat: Denoux 1995, s. 161—173; Lewowicki 1995, s. 14—18; Nikitorowicz 1995; Nowicka 1999, s. 13—22].

Niektóre z powyższych problemów stanowią przedmiot zainteresowań pedagogiki porównawczej [Lauwerys 1972, s. 22—24], nie dziwi więc fakt, że metoda porównawcza stanowi jedną z najczęściej stosowanych w badaniach rzeczywistości edukacyjnej w warunkach różnicowania kulturowego i etnicznego. Ogólne zasady postępowania porównawczego zostały określone w „Traktacie nauk pedagogicznych” przez Josepha Lauwerysa. Według niego edukacja stanowi bardzo skomplikowane zjawisko, powiązane z wszelkimi aspektami życia danej wspólnoty: ze sprawami politycznymi, religijnymi, naukowymi, społecznymi itp. Dlatego też, podejmując próbę opisu rzeczywistości edukacyjnej jakiegoś środowiska (zarówno w ramach badań przeprowadzanych na miejscu, jak i tylko na podstawie analizy literatury) należy brać pod uwagę wszystko, co tego środowiska dotyczy — to jest zapoznać się z publikacjami na temat jego historii, geografii, ekonomii, występujących w nim struktur społecznych i politycznych — nie przejmując się jednocześnie, że rozpatrywane kwestie edukacyjne w kontekście przeglądanej literatury nie od razu staną się oczywiste. Ich istota i powiązania między nimi, zaczną się ujawniać stopniowo [szerzej na ten temat: Todorov 1996, s. 63 i dalsze]. Analizowane teksty mają wartość jako źródła informacji o rzeczywistości, której są częścią. System edukacyjny należy traktować jako dynamiczną strukturę stanowiącą narzędzie oddziaływań społecznych, a więc rozpatrywać go na przykład nie tylko w kontekście tego, czego się naucza — lecz tego, z jakich powodów i w jakim celu się to robi. Należy starać się wyizolować znaczące czynniki, pozwalające zrozumieć dlaczego zostały podjęte pewne decyzje i zostały wdrożone określone praktyki. Rozpatrując politykę oświatową adresowaną do danego środowiska należy zwracać uwagę na czynniki i okoliczności mające wpływ na decyzje polityków, administratorów, czy nauczycieli. Podejmując się interpretacji, należy jej dokonywać zwłaszcza z punktu widzenia określonego przez własną specjalność — w nauce bowiem wszystkie podejścia składają się na obraz całości [Lauwerys 1972, s. 30—31]. W odniesieniu do kwestii teoretycznych J. Lauwerys sugeruje: „Nigdy nie wahajcie się wyjść poza domenę

faktów, by przybliżyć się do hipotez, czy teorii. Zwłaszcza te ostatnie są zawsze prowizoryczne i można je zastąpić innymi. Nigdy nie stanowią niepodważalnego potwierdzenia, ani też deklaracji prawdy absolutnej. Jednak nie mieszajcie weryfikowalnych faktów z interpretacjami, ku którym się skłaniacie. Co więcej, tworzone przez was teorie wcale nie muszą znaleźć zastosowania w gotowym do publikacji dziele końcowym. Teoria może być jak drabina pozwalająca wam wejść przez okno: po wykorzystaniu można ją odepchnąć" [1972, s. 30].

Powyższe reguły odpowiadają metodologicznemu podejściu holistycznemu, które zakłada, że całość to coś więcej, niż tylko suma jej elementów składowych. W takim razie poszczególnych części danego systemu oświatowego nie można rozpatrywać w oderwaniu od powiązań z całością, ponieważ ich niektóre cechy charakterystyczne ujawniają się tylko w powiązaniu z nią [Smolicz 1990, s. 48—49]. Podejściu holistycznemu odpowiada postawa badawcza, którą można określić jako globalistyczną. Według Janusza Gniteckiego opiera się ona „(...) na myśleniu w kategoriach całościowych, globalnych i systemowych. Ma ona wtedy wiele wspólnego z ogólną teorią systemów i tzw. analizą systemową. W tym przypadku na rzeczywistość próbujemy patrzeć w sposób globalny" [2000, s. 17; por.: Kawula 2000, s. 53]. Refleksja tego rodzaju sytuuje się zaś w nurcie pedagogiki powszechnego kształcenia, koncentrującej się na problemach powiązań między zjawiskami w danych systemach oświatowych, a ich „otoczeniem”. Jak zauważa Teresa Hejnicka-Bezwińska, w kontekście teorii systemów chodzi tu o badanie związków pomiędzy: „1) uwarunkowaniami (tym, co w system oświatowy wnoszą podmioty i przedmioty edukacji, czyli całe zaplecze kulturowe, polityczne, ekonomiczne, mentalnościowe itd., 2) a tym, co dzieje się w systemie oświatowym (struktura, organizacja, treści i formy pracy, zasady kontroli itd.), 3) oraz tym, co wnoszą z powrotem do systemu społeczne produkty edukacji (w sensie kwalifikacji, kompetencji, zaangażowania, preferencji, orientacji, itd.)" [2000, s. 43].

Zarysowane powyżej podejście metodologiczne wiąże się z występowaniem sugerowanej przez J. Gniteckiego swoistej „wielokulturowości” badacza oraz przedmiotu badania, rozumianej jako ich funkcjonowanie zróżnicowane i wielokontekstowe [Gnitecki 1999, s. 101]. Fakt ten zwraca uwagę na kolejne problemy wiążące się z uwikłaniem badacza edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego i etnicznego, na przykład w okoliczności polityczne i światopoglądowe. Związane z nimi sprawy, nawet w środowiskach względnie homogenicznych, często bywają uznawane za potencjalnie drażliwe, problematyczne i konfliktogenne. Odwoływanie się w koncepcjach i interpretacjach prac badawczych do przesłanek światopoglądowych czy politycznych, a zwa-

szcza nie zauważone przez badacza wykorzystanie ich dla tworzenia często ideologicznych artefaktów, może zostać uznane za odejście od zasady obiektywności, brak rzetelności naukowej, czy — w najlepszym wypadku — za przejaw braku doświadczenia. Niekiedy już nawet sam fakt podjęcia badań pewnych problemów może wywołać reakcje ze strony potencjalnych adwersarzy, czy przedstawicieli środowisk zainteresowanych zatajeniem lub wyciszeniem jakichś faktów (np. ukrytego programu; praktyk dyskryminacyjnych wobec przedstawicieli mniejszości w szkołach, notowanych mimo przeczącej im oficjalnej polityki władz; ograniczeń w nauczaniu treści religii mniejszościowych, mimo oficjalnie deklarowanej świeckości, czy demokratyczności państwa itp.). W takiej sytuacji, zwłaszcza w delikatnej sferze badań jakościowych, łatwo można „nadebrać komuś na odcisk”, w sposób zamierzony lub nie stając się narzędziem gry między większością, a mniejszościami kulturowymi i etnicznymi. Uznanie badacza za przedstawiciela jednej ze stron (niekiedy czynią to obie jednocześnie!) — to niebezpieczne zjawisko mogące stanowić na przykład pretekst do ograniczenia wolności badań naukowych i nadużyć innego rodzaju. Dla badacza istotny jest także fakt odczuwanej przez badanych świadomości upolitycznienia życia społecznego. Chcąc zachować wierność poprawności politycznej i w ten sposób na przykład ochronić lub podwyższyć swój status społeczny, badani mogą mówić badaczowi coś, co w danych okolicznościach wypada im mówić, bowiem „tak trzeba” (np. z uwagi na zagrożenie prześladowaniami), czy akurat taka jest uznawana „powszechnie” moda. W trakcie badań deklarują więc na przykład swoje otwarcie na ideę integracji europejskiej, tolerancję dla odmienności kulturowej i światopoglądowej, a tymczasem wewnątrz nadal są ksenofobami, antysemitami oraz funkcjonują w ramach uprzedzeń i stereotypów, o których wiedzą, że odbiera się je publicznie (zwłaszcza wśród elit) jako naganne. Badacz podejmujący tego rodzaju problemy ryzykuje też uwikłanie w dysputy publicystyczne, w których brylują zwłaszcza prywatne środki masowej komunikacji [szerzej na ten temat: Van der Maren 1996, s. 63—65].

Tadeusz Lewowicki analizując kilka lat temu przeprowadzane w Polsce badania problemów pogranicza oraz edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, zwrócił uwagę na związane z nimi następujące kłopoty interpretacyjne:

- wybiórcze podchodzenie do tematów (opisywanie wybranych — głównie własnych środowisk i problemów; brak opracowań ogólnych, międzydyscyplinarnych);
- tendencyjność, brak niezależności, osadzenie w stereotypach (badacz jest członkiem grupy uwikłanej w problemy środowiska zróżnicowa-

nego kulturowo; ma trudność w zachowaniu obiektywizmu z uwagi na swe pochodzenie i umocowanie kulturowe, ideologiczne, polityczne itp.);

- przeplatanie się powinności badacza z postawami patriotyzmu, walki o poprawę kondycji danej społeczności, starań o stworzenie perspektyw rozwoju itp.;
- koncentrowanie się na danej społeczności i jej problemach, przez co ulega wypaczeniu ogólny obraz rzeczywistości (pomija się inne społeczności, inne problemy) [Lewowicki 1995, s. 18—22].

Pozostaje jeszcze problem uczciwości badawczej czy etyki zawodowej, ujmowanej przez pryzmat poruszania się podczas badań w określonym systemie wartości oraz odpowiedniego podejścia do przedmiotu badań, rozumianego jako szacunek dla jego godności. Dotyczy to zwłaszcza stosunku do Innych/Obcych, często bezbronnych z uwagi na ich nieznaną języka, zagubienie w często dominującej kulturze przyjmującej, samomarginalizację, czy obawę przed dyskryminacją i prześladowaniami. Od wyczucia badacza zależy tu poruszanie w odpowiedni sposób spraw przykrych dla badanych; dylemat okazywania pozanaukowego zainteresowania i empatii (czy litości i w związku z nią usiłowanie udzielenia pomocy w ramach kontaktów poza badaniami), a skupiania się jedynie na zewnętrznym oglądzie rzeczywistości, choć obiektywnie jest ona okrutna, niesprawiedliwa itp. [szerzej na ten temat: Chapelle 2003, s. 42—44; Van der Maren 1977, s. 365—380; Van der Maren, Blais 1994, s. 123—140].

Potrzeba dystansu i pokory

Badania edukacji w jakichkolwiek okolicznościach, zwłaszcza w sytuacji zróżnicowania kulturowego i etnicznego, wymagają od badacza pokory względem przedmiotu badań, a także ewentualnych odbiorców wysnutych wniosków. Domaganie się prawa do korzystania w pracy badawczej z reguł demokracji, swobód liberalnych i humanistycznej idei wolnej myśli, może być niebezpieczne zarówno dla badacza, jak i — wskutek jego decyzji i kroków podjętych pod wpływem jego badań — dla osób badanych. Badania pedagogiczne nie mogą więc być tylko sztuką dla sztuki, środkiem do uzyskania stopnia naukowego, czy punktów za publikację. W badaniach tych bowiem zawsze tkwi człowiek, którego zlekceważywszy łatwo jest niezamierzenie urazić, ośmieszyć, obnażyć, skrzywdzić — przy czym trudno

jest stwierdzić, kto jest bardziej zagrożony: przedmiot, czy podmiot badania. Żadna metoda nie daje w tym względzie gwarancji powodzenia, jeśli badacz nie charakteryzuje odpowiednią postawą moralną i nie potrafi on być czujnym — jak saper na polu pełnym min. Różnica skutków postępowania tkwi jednak w tym, że saper może się pomylić raz, a badacz jest w stanie powtarzać błędy wielokrotnie.

Zarówno więc osoby lekceważące pedagogów i ich badania, jak również sami adepci pedagogiki potrzebują niekiedy odrobiny dystansu i pokory w ocenie rzeczywistości i ocenie samych siebie. Kwestia „wyższości” dyscyplinarnej, społecznej rangi specjalistów i ich dobrego samopoczucia w związku z podejmowanymi działaniami, zawsze będzie względna i nierozstrzygnięta, choćby nawet ktoś usilnie przekonywał, że „wszyscy” wiedzą, iż jest zupełnie inaczej.

Bibliografia

- Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R., 2002, *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*, Cambridge.
- Camilleri C., Vinsonneau G., 1996, *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris.
- Chapelle G., 2003, *En quête d'une pratique — entretien avec Jean-Marie Van der Maren* [w:] „Sciences Humaines”, nr 142.
- Chombart de Lauwe P.H., 1989, *L'ARCI (Association de Recherches Coopératives Internationales). Problèmes de Recherches Comparatives Interculturelles*, [w:] J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (red.), *La recherche interculturelle*, t. 1, Paris.
- Dasen P., Retschitzki J., 1989, *Recherches interculturelles*, [w:] *ARIC: Socialisations et cultures*. Actes du premier colloque de l'ARIC „SocialisationS”, Toulouse.
- Demorgon J., 1989, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris.
- Denoux P., 1995, *La recherche interculturelle en France*, [w:] M. Abdallah-Prechteille, A. Thomas (red.), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris.
- Dibie P., Wulf C. (red.), 1998, *Ethnosociologie des échanges interculturelles*, Paris.
- Furter P., 1983, *De la promotion des relations interculturelles au droit des minorités à s'exprimer*. Colloque „Éducation et communication interculturelle dans une perspective comparative”, Sèvres.

- Gnitecki J., 1999, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań.
- Gnitecki J., 2000, *Globalistyka*, Poznań.
- Guerraoui Z., Troadec B., 2000, *Psychologie interculturelle*, Paris.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2000, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz.
- Hess R., Wulf C. (red.), 1999, *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Paris.
- Kawula S., 2000, *Pedagogika a system nauk o wychowaniu*, [w:] W. Ciczkowski (red.), *Prace promocyjne z pedagogiki*, Olsztyn.
- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa.
- Krzyżyk D., Synowiec H., 2001, *O możliwościach wykorzystania wybranych metod językoznawczych w badaniach nad językiem młodzieży regionów pogranicznych*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn.
- Lauwerys J.A., 1972, *La pédagogie comparée: son développement, ses problèmes*, [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Traité des sciences pédagogiques*, t. 3, Paris.
- Lewowicki T., 1995, *O badaniach społeczności pogranicza — od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Marmoz L., 2001, *La recherche interculturelle: exploitation, pédagogie ou co-opération?*, [w:] L. Marmoz, M. Derrij (red.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok.
- Nowicka E., 1999, *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, [w:] A. Sadowski (red.), *Pogranicze. Studia społeczne*, t. VIII — numer specjalny, Białystok.
- Smolicz J.J., 1990, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*. Warszawa.
- Snacken J., 1991a, *Guide pour la pratique dans un contexte multiculturel et interdisciplinaire*, [w:] J. Leman, A. Gailly (red.), *Thérapies interculturelles. L'interaction soignant-soigné dans un contexte multiculturel et interdisciplinaire*, Bruxelles.
- Snacken J., 1991b, *Problèmes de coopération interdisciplinaire*, [w:] J. Leman,

- A. Gailly (red.), *Thérapies interculturelles. L'interaction soignant-soigné dans un contexte multiculturel et interdisciplinaire*, Bruxelles.
- Todorov T., 1996, *Podbój Ameryki. Problem innego*. Warszawa.
 - Van der Maren J.-M., 1977, *Le double aveugle contre Pygmalion: éléments de psychosociologie de la recherche en éducation et méthodologie des plans*, [w:] *Revue des sciences de l'éducation*, nr 3.
 - Van der Maren J.-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal.
 - Van der Maren J.-M., 1999, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Paris—Bruxelles.
 - Van der Maren J.-M., Blais J.-G., 1994, *Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation en éducation* [w:] „Recherche et Formation”, nr 17.