

*Alina Wróbel**

ORCID: 0000-0002-8675-035X

Łódź, Polska

Badania metateoretyczne jako źródło świadomości metodologicznej pedagogów

Metatheoretical Research as a Source of Methodological Awareness of Pedagogues

Abstract: The content of this article concerns the broadly understood philosophical and theoretical foundations of contemporary pedagogical thought, more specifically the importance of metatheoretical research in the practice of modern pedagogy. The article cites arguments regarding the importance of the effects of metatheoretical research for the formation of methodological awareness of pedagogues and examples of research projects that make the above relationship a reality.

Keywords: metatheory; metatheoretical research; methodological awareness of pedagogues.

Abstrakt: Treść artykułu odnosi się do szeroko rozumianych filozoficznych i teoretycznych podstaw współczesnej myśli pedagogicznej, a dokładniej znaczenia badań metateoretycznych dla uprawiania współczesnej pedagogiki. W artykule przywołano argumenty dotyczące znaczenia badań metateoretycznych dla formowania świadomości metodologicznej pedagogów oraz przykłady projektów badawczych urzeczywistniających powyższą zależność.

Słowa kluczowe: metateoria; badania metateoretyczne; świadomość metodologiczna pedagogów.

* Dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ, Katedra Teorii Wychowania, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki; e-mail: alina.wrobel@now.uni.lodz.pl.

1. Wprowadzenie

Niniejszy tekst dotyczy szeroko rozumianych filozoficznych i teoretycznych podstaw współczesnej myśli pedagogicznej¹, a dokładniej znaczenia badań metateoretycznych dla uprawiania współczesnej pedagogiki. Przyjmuję przy tym, że badania metateoretyczne realizują zarówno cele teoretyczne, jak i praktyczne. W ich zakres wchodzi opis i wyjaśnienie istotnych dla nauki elementów, jak również ocena poprawności postępowania badawczego. W ich ramach wyjaśniane są prawidłowości nauki, ale też formułowane postulaty dotyczące pożądanego sposobu uprawiania nauki (Magier, 2019, s. 35).

W tytule artykułu zostały ujęte zmiany, jakie zachodzą – i moim zdaniem nadal powinny zachodzić – w przestrzeni badań pedagogicznych (na skutek odwoływania się do ich podstaw metateoretycznych), a dokładniej w formowaniu świadomości metodologicznej pedagogów. Jak podkreśla Piotr Magier:

mimo dużego znaczenia poznawczego badań metateoretycznych bywa, że podobnie jak w filozofii, nie wzbudzają one większego zainteresowania wśród pedagogów. [...] Uznać można, że brak zainteresowania metateorią jest konsekwencją niedostrzegania przekładu, jaki ma ten zakres wiedzy na poziom praktyki edukacyjnej (Magier, 2019, s. 43–44).

Powyższa teza jest podyktowana w pierwszym rzędzie tym, że uprawianie nauki, w tym przypadku współczesnej pedagogiki, rozumiem jako społecznie i kulturowo uwarunkowaną praktykę badawczą, której ramy paradygmatyczne powinny podlegać ciągłej rekonstrukcji, między innymi na skutek zmian zachodzących w szeroko rozumianych naukach humanistyczno-społecznych (zob. Najder-Stefaniak, 2017, s. 62–74; Domańska, 2010, s. 45–55). Pragnę zwrócić uwagę czytelników na tę zależność także dlatego, że istnieje potrzeba rozwijania i pogłębiania krytyki metodologicznej jako podstawy praktyk społeczno-kulturowych realizowanych w środowisku naukowym (zob. Piekarski,

¹ Za Bogusławem Śliwskim myśl pedagogiczną, jako podstawowe pojęcie we współczesnej terminologii pedagogicznej, rozumiem bardzo szeroko – jako termin odnoszący się nie tylko do naukowych teorii pedagogicznych, ale także tych ujęć, które dotyczą określonej doktryny czy też koncepcji działania pedagogicznego. Myśl pedagogiczna tak rozumiana, zdaniem Śliwskiego, „przynależy do świata humanistyki, w obrębie którego znajdują się przedmioty badań humanistycznych” (Śliwski, 2009, s. 42–44).

Urbaniak-Zajęc i Pasikowski, 2019; Śliwerski, 2021). Powyższe uzasadnienie dotyczy pytania o to, czym jest współcześnie krytyka metodologiczna oraz tego:

jak dyskusyjny jest obecnie wizerunek nauk społecznych – wyobrażenie ich funkcji oraz społecznego zaangażowania – i jak problematyczny staje się status podstawowych kategorii określających właściwości krytycznego myślenia metodologicznego (to, jak rozumieć samą metodologię, praktykę nauki czy też wreszcie jej metodę). W przypadku dyscyplin wiedzy traktujących o wychowaniu-kształtowaniu ludzkiej praktyki – przeczuwane i dostrzegane wątpliwości miały i mają nadal szczególnie istotne znaczenie (Piekarski, Urbaniak-Zajęc i Pasikowski, 2019, s. 7).

Dlatego w trosce o tożsamość i miejsce pedagogiki wśród innych nauk humanistyczno-społecznych należy wzmacniać świadomość metodologiczną pedagogów, między innymi poprzez odwoływanie się do badań metateoretycznych, co proponuję w niniejszym tekście.

Wyżej zarysowany kontekst nabiera znaczenia także dlatego, że istnieje pilna potrzeba osadzenia myśli pedagogicznej w pluralistycznej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym edukacyjnej. Jak podkreśla Marek Rembierz:

idee pluralizmu, różnorakie ich rozwinięcia teoretyczne i konkretyzacje ideowe wraz z ich promocją i próbami urzeczywistniania w praktyce społecznej, stanowią współcześnie *signum temporis*. [...] Wykazuje się przy tym pilną potrzebę ustawicznego uczenia się pluralizmu w dynamicznie zmieniającym się i coraz bardziej złożonym życiu społecznym, gdyż w obliczu tej wzmożonej dynamiki i złożoności wzmagają się pokusy ucieczki w wyznawanie i praktykowanie jednego i uniformującego zestawu prostych dyrektyw działania (Rembierz, 2020, s. 92).

Jest to niezwykle aktualne wezwanie, tym bardziej że:

w refleksji pedagogicznej rozpatruje się – mniej lub bardziej krytycznie – różne aspekty i konsekwencje idei pluralizmu, które są eksponowane i promowane na współczesnym rynku idei, uwzględnia się przy tym wielość idei pluralizmu przedstawianych w odmiennych ujęciach koncepcyjnych, które mają

swe odniesienia w szeroko pojętej sferze działań i instytucji pedagogicznych (Rembierz, 2020, s. 95).

Powyższy kontekst skłania do pogłębiania refleksji pedagogicznej i meta-pedagogicznej (zob. Śliwerski, 2014, s. 49–73) oraz namysłu intelektualnego, odwołującego się do pluralistycznej, interpretacyjnej otwartości. Ta otwartość „stawia dość wysokie wymagania intelektualne, niejako wciąż na nowo wymuszając ustawiczne uczenie się postawy refleksyjnej, krytycznej i różnicującej” (Rembierz, 2020, s. 98). Spełnienie powyższych wymagań jest możliwe między innymi dzięki przyjęciu postawy nacechowanej ciągłą refleksją nad praktyką badawczą². Temu także powinno służyć wzmacnianie świadomości metodologicznej pedagogów³, zwłaszcza że metateoria określa specyfikę poszczególnych nauk oraz wskazuje efektywne sposoby postępowania badawczego, co nie pozostaje bez znaczenia dla rozumienia zjawisk będących przedmiotem poszczególnych badań (Magier, 2019, s. 35–38).

Przy czym kategorię pojęciową „pedagog” odnoszę do takiego rozumienia tego pojęcia, które nakreślił Bogusław Śliwerski w pracy pod tytułem *Mysleć jak pedagog* (Śliwerski, 2010, s. 7–33). Jest to ujęcie, które dotyczy zarówno

² Przykładem tego typu podejścia jest opis zmian zachodzących w praktyce badawczej i sposobach jej konceptualizowania dotyczący badań jakościowych, sformułowany przez Mieczysława Malewskiego. Podkreśla on, że w tego typu badaniach teorię naukową rozumie się procesualnie (jako teoretyzowanie), nie eksponuje się bowiem teorii naukowej jako efektu badań, ale poznawcze nastawienie badaczki lub badacza, próbujących uchwycić i zrozumieć dynamikę stawania się rzeczywistości (Malewski, 2019, s. 91–95).

³ Za Jerzym Brzezińskim świadomość metodologiczną rozumiem jako system reguł metodologicznych, od których poznania, zrozumienia, zaakceptowania i zastosowania zależy jakość prowadzonych badań. Od tak rozumianej świadomości metodologicznej zależą wartość poznawanej naukowo rzeczywistości, jej struktura oraz możliwości jej poznania. Brzeziński wyróżnia cztery składowe świadomości metodologicznej, dodaje przy tym, że jest ona przejawem nie tylko indywidualnej, ale także społecznej świadomości metodologicznej, odnoszącej się do uznawanej szkoły czy też wspólnoty naukowej. Są to cztery przyjęte przez badacza perspektywy: aksjologiczna (filozoficzna), ontologiczna, epistemologiczna oraz perspektywa wiedzy o modelach badań (Brzeziński, 1979, s. 51–65). Zbigniew Spindel dodaje, że tak rozumiana świadomość metodologiczna formułuje się w kontekście społeczno-subiektywnym i jest jednym z podstawowych regulatorów czynności składających się na proces badania naukowego. Świadomość metodologiczną można zatem pojmować jako pewien system przekonań, które mogą być rozumiane jako istotny składnik paradygmatu teoretyczno-metodologicznego (w rozumieniu np. T. Kuhna), poznania naukowego w ogóle lub wybranej jego dyscypliny bądź grupy dyscyplin (Spindel, 2005, s. 21–22).

pedagogów – teoretyków edukacji, jak i praktyków, którzy powinni rekonstruować własne myślenie o realizowanej działalności pedagogicznej, odwołując się zarówno do kontekstów teoretycznych, czyli interdyscyplinarnych podstaw pedagogicznego myślenia, jak i własnej aktywności badawczej (np. w postaci studiów literaturowych czy też badań w działaniu lub inaczej badań uczestniczących, zob. Piekarski, 2017, s. 267–298). Taka postawa praktyków edukacji powinna być utożsamiana ze „świadomym i zaangażowanym działaniem” (Kemmis, 2010, s. 49–50), zmierzającym do krytycznego przekształcania rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym praktyki pedagogicznej. Aby powyższa postawa była możliwa, należy przywiązywać szczególną wagę do pogłębiania świadomości metodologicznej pedagogów i poszukiwać jej źródeł.

2. Rozwinięcie

W niniejszym artykule pragnę zwrócić uwagę właśnie na badania metateoretyczne jako podstawowe źródła owej świadomości, a także podać wybrane przykłady takich inspiracji. Zakładam przy tym, że orientacja w wieloparadygmatycznej przestrzeni, znajomość wielorakich modeli badań, a także posiadane kompetencje badawcze są wynikiem odwołania się w pierwszym rzędzie do wiedzy będącej efektem badań metateoretycznych, czyli do założeń ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych. Na ich podstawie projektowane i rekonstruowane są praktyki badawcze. Na potrzebę tego typu badań oraz na zjawisko erozji kultury metodologicznej zwracają uwagę Andrzej Bronk i Stanisław Majdański, pisząc:

zmieniło się też *in minus* uznanie dla problematyki badań metodologicznych, zwłaszcza zaś świadomość potrzeby edukacji metodologicznej. [...] Nie wszyscy tu już doceniają metodologię oraz dostrzegają immanentną doniosłość jej problematyki badawczej i znaczenia dla badań merytorycznych w różnych dyscyplinach, zwłaszcza zaś profity edukacyjne ze strony szeroko pojętej metodologii. [...] Badawczo terenem eksploracji powinna być dziś szeroko pojęta logika ogólna i semiotyka oraz metodologia filozofii, a także, a może przede wszystkim, nauk humanistycznych i społecznych, skąd pochodzi wiele zagrożeń dla racjonalności (Bronk i Majdański, 2010, s. 10, 17).

Bogusław Śliwerski podkreśla, że badania metateoretyczne są badaniami nad tekstami naukowymi w ogóle, to dzięki tym badaniom odkrywamy wpisane w tekst intencje, zadania, cele na podstawie określonego sposobu uzasadniania zawartych w nim tez.

Badania metateoretyczne można sprowadzić do przyjęcia co najmniej jednej z metod odczytywania tekstów naukowych: albo pod kątem rozpoznania ukrytych w nich intencji autora i porównania z jawnymi, albo na zasadzie poszukiwania znaczeń, sensów, które stają się dla nauki uniwersalne, ponadczasowe czy aktualne, albo wreszcie odczytywanie w tekstach własnej ich recepcji (Śliwerski, 2020, s. 142).

Dzięki badaniom metateoretycznym możliwe staje się konstruowanie kartografii wiedzy, co jest dopełnieniem procesu poszukiwania systemów teoretyczno-konceptualnych i narzędzi badawczych (zob. Piotrowski, 2010, s. 145–151). Ten epistemologiczno-metodologiczny aspekt jest szczególnie znaczący w perspektywie obrazu rzeczywistości (także edukacyjnej), jaki powstaje dzięki uprawianiu współczesnych badań naukowych (zob. Piotrowski, 2019). Pamiętajmy, że powyżej wskazane rekonstrukcje prowadzą do przemian obejmujących wspólnotę badawczą, do jakościowego przekształcania języka, narzędzi oraz praktyki danej dyscypliny (zob. Bronk, 2003, s. 47–76). Dzięki takiej postawie poznawczej możliwe jest badanie teorii już istniejących w nauce, ich rozwoju i/lub aplikacji w praktyce⁴. Jak podkreśla Śliwerski, umożliwia to przyjęcie metapoznawczej perspektywy (zob. Śliwerski, 2020, s. 7–15). To ona pozwala prowadzić namysł nad konstruowaniem nowych modeli badań, rekonstruujących dotychczasowy stan wiedzy i myśli⁵. Dlatego, zdaniem Śliwerskiego, pedagodzy powinni wychodzić na pogranicza nauk, to w tej przestrzeni poszukiwać należy teorii jako konstruktów umysłowych, dzięki którym można analizować własny przedmiot zainteresowań badawczych. Jak pisze Magier:

⁴ Pojęciem teorii posługuję się w szerokim rozumieniu nakreślonym przez Ewę Domańską, które mówi, że teoria jest zbiorem pewnych pojęć i konstrukcji wyjaśniających, pozwalających na konceptualizację i interpretację badanych zjawisk (Domańska, 2010, s. 50).

⁵ Przykład badań metaprzeciemiotowych zaprezentował Piotr Magier w artykule pod tytułem „Autorytety religijne. Uwagi metateoretyczne” (Magier, 2015, s. 161–179).

wykazanie potrzeby prowadzenia badań naukowych odnosić się może do kilku aspektów: poznawczego, praktycznego oraz kontekstualnego. Kluczowy jest aspekt poznawczy. Chodzi o odkrywczność, wskazanie nieanalizowanych wcześniej problemów i zjawisk, uzyskanie nowej wiedzy. [...] Intensywne zmiany życia społecznego i kulturowego typowe dla czasów współczesnych generują zjawiska nieznane uprzednio, natomiast systematyczne doskonalenie warsztatu badawczego nauk humanistycznych sprawia, że są one dynamicznie rozwijającą się gałęzią wiedzy (Magier, 2019, s. 9–10).

Odnosząc powyższe uwagi do tożsamości i specyfiki naszej dyscypliny – pedagogiki, uważam, że badacz tworzący metateorię, a także odwołujący się do metateorii powinien stać się przewodnikiem i tłumaczem, którego zadaniem jest oprowadzanie po tekstach myśli pedagogicznej, wskazywanie różnorodnych kontekstów, w jakie praktyka jest uwikłana, i różnorodnych sposobów ich interpretacji. Dzięki tego typu procesom badawczym powstaje określona koncepcja interpretacyjna, a dzięki niej powstawać mogą modele (meta)teoretyczne będące źródłem kolejnych refleksji, mających znaczenie dla rozumienia i rekonstrukcji rzeczywistości edukacyjnej. Zdaniem Mariana Nowaka:

problem znaczenia i roli badań dotyczy więc istotnego wymiaru dyskursu pedagogicznego, a zwłaszcza wiedzy metodologicznej, która powinna być zorientowana na podstawowe problemy badań. Refleksja nad rolą i znaczeniem modeli teoretycznych w naukach o wychowaniu odsyła do epistemologicznych i antropologicznych podstaw pedagogiki. Ostatecznie sąd nad jakością pewnego procesu lub rezultatu badania nad wychowaniem (w szczegółowych dyscyplinach pedagogiki) wychodzi i musi wychodzić od pewnej ogólnej koncepcji wiedzy pedagogicznej, jej natury i uwarunkowań uwzględnianych w jej budowaniu i rozwijaniu (Nowak, 2012, s. 222).

W kontekście tez postawionych w niniejszym artykule szczególnie ważne staje się to, że:

wychodząc od teorii, mogą powstawać i dojrzewać także badania metateoretyczne, dzięki którym dochodzimy również do teoretycznej odpowiedzialności za własne myślenie znajdujące odzwierciedlenie właśnie w konstruowaniu teorii. Teorie z kolei wyznaczają w pedagogice konkretne i praktyczne zadania.

W taki sposób od praktycznej działalności wychowawczej i kształceniowej dochodzimy do przekonań wyrażonych w teoriach, które dalej, poprzez etap metateoretycznej analizy, doprowadzamy do teoretyzowania, czyli czystego myślenia pedagogicznego (Nowak, 2012, s. 230).

3. Wybrane przykłady metateoretycznych inspiracji

Zdaniem Śliwerskiego „pytanie o rolę metateorii ma dwa poziomy: jeden dotyczący pedagogiki jako nauki i drugi odnoszący się do pedagogów, a więc praktyków, profesjonalistów czy społeczników, którzy na co dzień podejmują działania wychowawcze” (Śliwerski, 2020, s. 7). W tym kontekście chciałabym przedstawić dwa przykłady odwołania się do badań metateoretycznych jako egzemplifikacje procesu wzmacniania świadomości metodologicznej pedagogów. Pierwszy przykład to droga badawcza udokumentowana w pracy *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*, której autorami są Danuta Urbaniak-Zajac i Jacek Piekarski (Urbaniak-Zajac i Piekarski, 2022). Jak podkreślają jej autorzy, praca wyrasta z ich zainteresowań metodologicznych problemami tworzenia wiedzy w pedagogice jako dyscyplinie zakorzenionej w szeroko pojętej dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych. Już takie zakorzenienie tożsamości pedagogiki jako nauki przywołuje wiele różnorodnych metateoretycznych kontekstów, które wzbogacają współczesną myśl pedagogiczną. Praca dotyczy krytycznego rekonstruowania praktyki badawczej i szeroko rozumianych warunków jej projektowania, realizowania i waloryzowania osiągniętych rezultatów. Zdaniem autorów ta krytyczna rekonstrukcja procesu badawczego stanowi czynnik rozstrzygający o jakości wszelkich praktyk badawczych, a skoro tak, to treść książki pozostaje w relacji z procesem budowania świadomości metodologicznej pedagogów. W tym kontekście na uwagę zasługują, wskazane w pracy, rozumienie wiedzy jako takiej, jej właściwości i społeczno-kulturowe uwarunkowania procesu jej tworzenia, w tym ustanawiania reguł tworzenia wiedzy pedagogicznej, a dalej odniesienie się do badań zorientowanych na doskonalenie praktyki, identyfikowanych z kategorią badań uczestniczących. Szczególnego znaczenia nabiera tu rozumienie praktyki jako takiej, osadzone w perspektywie interdyscyplinarnej i metateoretycznej, a także przesłanki aksjologiczne, odniesione do etyczności ugruntowanej w jakości działania praktycznego i praktyce badawczej. W kon-

tekście stwierdzenia, że: „metodologia jest dziedziną refleksji nad warunkami gromadzenia wiedzy” (Urbaniak-Zajac i Piekarski, 2022, s. 206), wyjątkowego znaczenia nabierają rozważania dotyczące rekonstrukcji własnego projektu badawczego jako sposobu rozwijania świadomości metodologicznej, przeprowadzone przez Urbaniak-Zajac (zob. tamże, s. 205–215). Jestem przekonana, że powyższe analizy są przykładem metateoretycznego odniesienia się do praktyki badawczej i jak podkreślają autorzy pracy, właśnie w praktykach badawczych wytwarzana jest społeczna rzeczywistość i kreowany jest sposób jej poznawczego ujmowania. Świadomość istnienia powyższych zależności jest więc fundamentem procesu poszukiwania możliwości rozwiązywania problemów poznawczych i stanowi o jakości praktyki badawczej jako określonego rodzaju praktyki społeczno-kulturowej. Piekarski podkreśla przy tym, że właśnie od warunków (w tym reguł i kontekstów) tworzenia wiedzy zależy jej jakość (zob. tamże, s. 11–32).

Teraz, zgodnie z przywołanymi za Śliwerskim dwoma poziomami pytania o rolę metateorii, drugi przykład. Dotyczy on książki *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* (Kamińska-Jatczak, 2021), której autorką jest Izabela Kamińska-Jatczak. Autorka pracy zrealizowała projekt badawczy, odwołując się do transwersalnej analizy aktywności Jean-Marie Barbiera i jego tezy mówiącej, że „pewne oddalenie od bezpośrednich doświadczeń pozwala, paradoksalnie, na lepsze do nich zbliżenie. Im przedmioty naszego wysiłku poznawczego są bardziej «żywe», w tym większym stopniu wymagają wizji metateoretycznej” (Barbier, 2016, s. 32). Badania zaprezentowane w powyższej publikacji mają źródła zanurzone w praktyce działania, której doświadczyła autorka pracy, realizując w przeszłości zadania specjalisty pracy z rodziną (asystenta rodziny) w jednym z łódzkich ośrodków pomocy społecznej. Jak podkreśla Kamińska-Jatczak:

czas ten obfitował w rozmowy i obserwacje wzbudzające moją zadumę nad wielością i różnorodnością znaczeń przypisywanych aktywnościom realizowanym przez asystentów. Omawiane aktywności i ich charakterystyczne cechy należy umiejscowić w polu pracy socjalnej z rodziną, w którym zachodzą. Poszczególne podmioty działające radzą sobie na różne sposoby z usytuowaniem w tym polu, które jest regulowane przez określone przepisy prawne, uwarunkowania instytucjonalne, konteksty sytuacyjne, mające miejsce w procesie oddziaływania

na rodziny przeżywające trudności w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, wieloprotymowe, dysfunkcyjne (Kamińska-Jatczak, 2021, s. 11).

Autorka, projektując i realizując własne badania, w pierwszym rzędzie określiła indywidualną perspektywę poruszania się w polu pracy socjalnej z tego typu rodziną, biorąc pod uwagę doświadczenia profesjonalne asystentów, przekazywane w narracjach o ich aktywnościach. W tych narracjach ujawniły się reprezentacje dotyczące procesu oddziaływania na rodzinę i propozycje znaczeń z nim związanych. Dojrzałość badawcza, w tym świadomość metodologiczna autorki projektu, rozwijała się procesualnie, a poszukiwanie ram teoretycznych, wynikających ze związku istniejącego między tożsamością podmiotu działającego a jakością jego aktywności, doprowadziło ją do antropologii aktywności, a dalej transwersalnej analizy aktywności Jean-Marie Barbiera. Transwersalna analiza aktywności odwołuje się do podejścia określanego jako „odkrycie aktywności” (Barbier, 2016, s. 133–136). Odkrycie aktywności zawarte w koncepcji Barbiera wyraża się w takiej konceptualizacji zwyczajowych pojęć stosowanych w polach praktyki, która nadaje im znaczenia naukowe. Koncepcja transwersalnej analizy aktywności proponuje pojęcia metateoretyczne, które inspirują. „Są to narzędzia intelektualne pozwalające na oddalenie się od rutyny myślenia o codziennych aktywnościach, odejście od zwyczajowych znaczeń nadawanych pojęciom opisującym aktywności codzienne” (Kamińska-Jatczak, 2021, s. 19). Stanowią one propozycję znaczeń nieoczywistych, które wykraczają poza powszechne myślenie o aktywności. Pojęcia proponowane przez Barbiera mają potencjał inspirujący do holistycznego i transwersalnego myślenia o aktywności, ale równocześnie stanowią wyzwanie dla badacza, gdyż mogą zrekonstruować jego dotychczasowe epistemiczne podejście. Kamińska-Jatczak z powodzeniem pokonała wyzwania ontologiczno-epistemiczne, które pojawiły się na drodze realizacji projektu, co było związane z procesem konstruowania tożsamości podmiotu działającego w polu praktyki społecznej, w przestrzeni intersubiektywnej i w konkretnych kontekstach sytuacyjnych. Powyższe badania, zanurzone w ich metateoretycznych podstawach, są przykładem namysłu zintegrowanego z praktyką, którego celem było zrozumienie aktywności realizowanych przez asystentów rodziny. Z perspektywy też postawionych na wstępie niniejszego artykułu należy podkreślić, że badania zrealizowane przez Kamińską-Jatczak zostały oparte na takich metateoriach i kategoriach badawczych, które mogą być zastosowane do analizy aktywności usytuowanych

w polu pracy z rodziną i mogą być stosowane zarówno przez badaczy, jak i refleksyjnych praktyków pracy socjalnej (np. w zakresie superwizji ukierunkowanej na refleksję nad indywidualną praktyką czy też w konstruowaniu wiedzy własnej i poczucia sprawstwa). W przekonaniu autorki badań środkiem wsparcia procesu konstruowania tożsamości podmiotu działającego „może stać się dyskurs pojmowalności procesu aktywności oddziaływania na Drugiego, zawierający pojęcia (narzędzia teoretyczne) wspierające pobudzanie refleksji nad sobą jako podmiotem działającym” (Kamińska-Jatczak, 2021, s. 266). Polecam czytelnikom niniejszego artykułu zarówno konteksty metateoretyczne, do jakich odwołała się Kamińska-Jatczak, jak i zbiór pojęć, który wypracowała, realizując badania, jako przykład metajęzyka, do którego możemy się odwoływać, prowadząc kolejne badania pedagogiczne.

4. Konkluzja

Odwołując się do znanej zasady badań społecznych mówiącej, że przyjęte przez badacza ramy teoretyczne mają wpływ na przedmiot badań i ich efekty, szczególne znaczenie przypisuję perspektywie metateoretycznej, która jest źródłem idei metanaukowych, w szczególności epistemologicznych, naukoznawczych i prakseologicznych (Bronk i Majdański, 2010, s. 47–66). Postulat odwoływania się do badań metateoretycznych wpisuje się w ten nurt dyskursywnej walki o kształt współczesnej pedagogiki, który Śliwerski określa jako cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze – wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej. Co prawda „badania metateoretyczne nie są obiektywne czy też neutralne wobec studiowanych tekstów, ale także nie powinny być zredukowane do tego, co badacz sam chciałby w nich odczytać” (Śliwerski, 2020, s. 149). Dlatego tym bardziej kluczowa staje się postawa badacza prowadzącego badania metateoretyczne. Powinna go cechować:

większa wrażliwość teoretyczna, odczuwanie doniosłości aspektów teoretycznych i metodologicznych oraz chęć konfrontowania własnej postawy z postawami innych naukowców. Kluczowa jest tu postawa generatywizmu, która polega na przewartościowaniu wiedzy teoretycznej ze względu na rozwój

i zróżnicowanie teorii naukowych, na powstawanie różnych modeli, map myśli naukowej (Śliwerski, 2020, s. 147).

Dlatego osobiście tak wielką wagę przywiązuję do inspirującego znaczenia metateorii dla rekonstruowania świadomości metodologicznej pedagogów.

Bibliografia

- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bronk, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną? W: M. Nowak, T. Ożóg i A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie* (s. 47–76). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bronk, A. i Majdański, S. (2010). Metodologia nauk: jej zadania i potrzeby wczoraj i dziś. W: M. Walczak (red.), *Metodologia: tradycja i perspektywy* (s. 9–20). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Brzeziński, J. (1979). O poznaniu naukowym w pedagogice (refleksje metodologiczne). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 51–65.
- Domańska, E. (2010). Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka? *Teksty Drugie*, 1–2, 45–55.
- Kamińska-Jatczak, I. (2021). *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kemmis, S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu. W: H. Cervinkova i B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 45–88). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Magier, P. (2015). Autorytety religijne. Uwagi metateoretyczne. *Paedagogia Christiana*, 35/1, 161–179.
- Magier, P. (2019). *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II.
- Malewski, M. (2019). Badania jakościowe wobec postulatu teoretyczności wiedzy. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 91–98). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Najder-Stefaniak, K. (2017). Znaczenie nauk humanistycznych dla rozwoju nauki

- i uniwersytetów. W: J. Wyleżalek (red.), *Společne funkce uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian* (s. 62–74). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Nowak, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
 - Piekarski, J. (2017). Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25(2), 267–298.
 - Piekarski, J., Urbaniak-Zajac, D. i Pasikowski, S. (red.) (2019). *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
 - Piotrowski, P. (2010). *Idea rozwoju moralnego w badaniach teorii wychowania*. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej.
 - Piotrowski, P. (2019). *Sytuacja wychowawcza w ujęciu metapedagogicznym. Zarys ontologii wychowania*. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Adam Marszałek.
 - Rembierz, M. (2020). O uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice. Pluralistyczne perspektywy pedagogiki i różnorodne oblicza pluralizmów w krytycznym rozpoznaniu refleksji metapedagogicznej. W: B. Śliwerski i M. Walancik (red.), *Bogdan Nawroczyński – inspiracje dla współczesności* (s. 92–139). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
 - Spendel, Z. (2005). *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
 - Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
 - Śliwerski, B. (2010). *Mysleć jak pedagog*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 - Śliwerski, B. (2014). Czas na rozwój metapedagogiki. W: K. Denek, A. Kamińska i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (s. 49–73). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
 - Śliwerski, B. (2020). *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
 - Śliwerski, B. (2021). *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa. Krytyka naukowa (nie tylko w pedagogice)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
 - Urbaniak-Zajac, D. i Piekarski, J. (2022). *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.