



AGATA BOROWSKA*

KATEGORIE RÓŻNICUJĄCE W PARTYCYPACYJNYCH BADANIACH W DZIAŁANIU OPARTE NA MODELU TYPU *MODE 1 SCIENCE* I *MODE 2 SCIENCE* W OBSZARZE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Wprowadzenie

Partycypacyjne badania w działaniu (*participatory action research*, PAR) posiadają potencjał naukowy, który zawiera się m.in. w bogactwie procedur badawczych (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 1). Na przestrzeni dziejowej proces wskazanych badań ewaluował, stopniowo uzyskując swoją tożsamość badawczą. Zdaniem przywołanych autorów nie towarzyszyła mu jednak systematyczna refleksja metodologiczna. Mogło to wynikać z przyjęcia założenia, że wpisując się w uznany naukowo paradygmat, następowało przyporządkowanie terminologiczne PAR do istniejących rzeczywistości społeczno-edukacyjnych w jednym wymiarze. Asymilując te kwestie na grunt pedagogiki specjalnej, należy szczególnie podkreślić, że pozostanie przy jednoparadygmatyczności stanowi dla tej subdyscypliny zagrożenie, ponieważ wiąże się zarówno ze sposobem myślenia o człowieku odmiennym neurorozwojowo, jak i z podejmowanymi działaniami o charakterze edukacyjno-terapeutycznym, nadając im wymiar normatywny. W pedagogice specjalnej, zdaniem Amadeusza Krause (2010), należy przyjąć założenie wieloparadygmatyczności. Dotyczy ono istoty ustępujących paradygmatów (biologiczny, rehabilitacyjny, integracyjno-regulatywny model niepełnosprawności) dotychczas wpisanych w nurt pedagogiki specjalnej, które według wspomnianego autora (Krause, 2010, s. 20) należy zde-maskować, wskazując na ich ograniczenia i pułapki. Dotyczy również paradygmatów szczegółowych, do których można zaliczyć model: społeczny, emancy-

* Agata Borowska (<https://orcid.org/0000-0002-0005-9585>); Szkoła Doktorska Akademii Ignatianum w Krakowie; ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

pacyjny, partycypacyjny, włączający (Wołowicz, 2018; Parchomiuk, 2021), które wpisują się w nurt humanistyczno-personalistyczny. Jak napisała Agnieszka Wołowicz (2018, s. 166),

Zgodnie z założeniami modelu społecznego, to nie osoba z niepełnosprawnością ma być obiektem zmian i dostosowań, ale warunki, w jakich żyje, muszą być modyfikowane i dopasowywane do jej wymogów tak, aby mogła ona żyć w sposób uznawany za normalny, godny i pożądaný w danym społeczeństwie.

Zdaniem Jacka J. Błeszyńskiego (2020, s. 9) natomiast:

Istotny jest tu element odejścia od pozytywistycznego spojrzenia na świat na rzecz poszukiwania możliwości zrozumienia innych osób [...] Jest to personalistyczne podejście do zrozumienia drugiego człowieka i uświadamianie sobie roli poznania oraz odkrywania Innego.

Uważna analiza strategii badawczych obecnych w pedagogice specjalnej pozwala określić, czy przyjmowana przez badacza koncepcja zakotwiczy go w nurcie badań w działaniu (*action research*, AR) identyfikowanym dychotomicznie. Jako model typu *Mode 1 Science*, który jest ugruntowany w klasycznych założeniach (kanonach metodologicznych) uprawiania nauki, lub jako model typu *Mode 2 Science*, o którym Henryk Mizerek (2018, s. 215) napisał, że „stanowi rodzaj lustra, w którym obraz współczesnej pedagogiki jawi się w nowym, interesującym oraz inspirującym do krytycznej refleksji, świetle”. Nadanie przyjętego przez badacza jako punkt odniesienia do formułowania założeń metodologicznych determinującego modelu badaniom AR identyfikuje go z koncepcją paradygmatyczno-badawczą.

Niebezpieczeństwo badawcze polega na próbie zastępowania dotychczasowej metody, nowymi strategiami, które spełniają tylko rolę iluzorycznego zamiennika w klasycznym paradygmacie uprawiania badań naukowych, tworząc przestrzeń dla niby nowej struktury badawczej, która jest pozbawiona krytycznej refleksji wynikającej z partycypacji. W przekonaniu Stephena Kemmisa, Robina McTaggarda i Rhondy Nixona (2014, s. 5) badacze AR są uczestnikami życia społecznego i edukacyjnego, ponieważ „mają szczególny dostęp do tego, jak toczy się życie i praca społeczna i oświatowa miejsc lokalnych dzięki temu, że są osobami z wewnątrz”. Wspomniani autorzy (Kemmis, McTaggard, Nixon, 2014, s. 5) nadają im nazwę *insider*, wskazując, że „niektórzy w literaturze naukowej uważają, że bycie insiderem wiąże się z zagrożeniem – niemożnością patrzenia na rzeczy w sposób bezinteresowny lub sposób obiektywny”. W przekonaniu przywołanych autorów *insiders* w tak rozumianym procesie badawczym posiadają szczególne zalety. Są nimi: prowadzenie badań we własnym środowisku, badanie stosowanych dotychczas praktyk w miejscu pracy, w których są uczestnikami (Kemmis, McTaggard, Nixon, 2014, s. 5).

W takim rozumieniu wielu badaniom naukowym w obszarze pedagogiki specjalnej o charakterze diagnostycznym lub eksperymentalnym badaczka lub badacz przyporządkowuje nazwę identyfikującą rodzaj uprawianych badań do AR, dokonując ekлекtycznej mieszanki badawczej. Wskazanie, że w badaniu w działaniu zaistniała struktura (auto)refleksyjnych spiralnych kręgów badawczych jako predyktor partycypacyjnych AR, skutkuje przekonaniem, że przyjęta przez badaczkę lub badacza metoda badawcza dotyczy właśnie badań w działaniu. W przekonaniu Robina McTaggarda (1994, s. 315), „błędem jest myślenie, że niewolnicze podążanie spiralą badań nad działaniem oznacza prowadzenie badań w działaniu”. Taki sposób rozumienia i interpretacji zubaża strukturę i bogactwo badawcze PAR. Identyfikowanie i rozumienie istoty AR w podejmowanych badaniach w obszarze pedagogiki specjalnej jako badania stosowane wyklucza ideę partycypacji. W przekonaniu Robina McTaggarda (1994) wiele działań badawczych traktowanych jako badania stosowane tylko informuje o działaniu. Badacz podkreśla, że są one prowadzone przez zewnętrznych konsultantów, a ich celem nadrzędnym jest „informowanie kierownictwa o stanie rzeczy” (McTaggard, 1994, s. 314). Badania w działaniu o charakterze krytyczno-partycypacyjnym nie mogą być bezrefleksyjnie utożsamiane z eksperymentem pedagogicznym (Borowska, 2023).

Henryk Mizerek (2018, s. 214), powołując się na publikację Dietricha Bennera z 2015 r., wskazuje, że zadaniem pedagogiki (ogólnej) jest formułowanie problemów pedagogicznych z wykorzystaniem specyficznych sposobów, charakterystycznych dla danej subdyscypliny „zgodnie z ich profesjonalnym wykorzystaniem”. Sformułowanie „specyficzne” ma etymologicznie dwojakie rozumienie, jako: typowe (właściwe) dla danej subdyscypliny i wyróżniające się (niepowtarzalne, <https://www.sjp.pwn.pl/słownik>). Kategoria „profesjonalny” może natomiast się odnosić do specjalistycznych kompetencji dziedzinowych.

Pedagogika (w przekonaniu autorki tego artykułu również pedagogika specjalna) doświadcza „metodologicznych dylematów” (Mizerek, 2018, s. 214), wpisanych w praktyczne konteksty pedagogii, tworząc horyzontalną perspektywę dla wielowymiarowości rozumienia człowieka odmiennego neurorozwojowo w bio- i neuro różnorodnym świecie. Kategoria neuroodmienności wnosi namysł nad niepowtarzalnością osoby, która wyróżnia się indywidualnymi cechami, charakteryzującymi jej odmienność, np. myśląc o osobach w spektrum autyzmu. Profesjonalizm badacza-specjalisty będzie polegał na znajomości teorii naukowych dotyczących, np. autyzmu, połączonego z refleksyjną analizą znaczenia tych teorii dla współczesnego rozumienia fenomenu autystycznego spektrum oraz sposobu myślenia o człowieku neuroodmiennym na tle różnorodnego świata. Ukierunkowanie paradygmatyczno-metodologiczne, w proces którego są wpisane specjalistyczne działania badawcze, będzie łączyło się z wyborem psychologicznej koncepcji człowieka i głęboką refleksją nad badanym obszarem.

Oddzielenie naukowej refleksji nad teorią i praktyką od dziejących się rzeczywistości w obszarze pedagogiki specjalnej może skutkować bezrefleksyjnym przyjmowaniem strategii, których charakter jest instrumentalny i awersyjny. Jest to szczególnie niebezpieczne dla badacza-pedagoga, który formułując założenia badawcze, może być obarczony medyczo-klinicznym sposobem interpretacji neuroodmienności. Wtedy nadrzędną kategorią staje się język deficytu wyjaśniany (Baron-Cohen, 2021; Silberman, 2021; Borowska, 2022; Wood, 2022; Furgał, 2023) w trzech wymiarach jako: zaburzenie (*disorder*), niepełnosprawność (*disability*) i choroba (*disease*). Badacz-naukowiec-pedagog, który przyjmie tylko medyczne założenie dla swoich koncepcji badawczych, wpisze się w paradygmat scjentyistyczny, nadając im wymiar uprawiania nauki obecnej w strukturze *Mode 1 Science*. Sposób identyfikowania problemu badawczego, zdefiniowania celów badawczych, sformułowania pytań badawczych w tak rozumianej strategii AR będzie miał charakter interwencyjno-naprawczy, pozbawiony partycypacji. Jak napisali Agata Urbanik, Zofia Boni i Julia Koczanowicz-Chondzyńska (2010, s. 6),

zdarzają się przypadki procesów partycypacyjnych realizowanych zgodnie ze ściśle zdefiniowaną metodą, najczęściej jednak wykorzystuje się różne narzędzia i elementy metod, dopasowując je do konkretnego kontekstu. To, co łączy [...] to wrażliwość na otwarcie procesu w stronę społeczności i zróżnicowanych grup interesów oraz partnerskie i odpowiedzialne podejście do uczestników przedsięwzięcia.

Proces badawczy oparty na partycypacji nie alienuje zarówno badaczki i/lub badacza oraz badanych (Góral i in., 2019).

Badania w działaniu – partycypacja i *trustworthiness*

Definicja istoty badań w działaniu została wskazana przez Kurta Lewina (1946). W artykule *Action Research and Minority Problems* napisał, że badania w działaniu są badaniami porównawczymi. Odnoszą się one do warunków i wyników różnorodnych form działań społecznych, a także dotyczą badań, które wiążą się z działaniem społecznym oraz wykorzystują cykl spiralny, składający się z planowania, działania i ustalania faktów jego dotyczących (Lewin, 1946, s. 34–46). W takim ujęciu, AR były rozumiane jako technologiczne i efektywne doskonalenie praktyk. Jest to, zdaniem McTaggarda (1994, s. 314), „tradycja lewińska” badań w działaniu. Współistnieje ona z tradycją badań partycypacyjnych, które „wywodzą się z ruchów na rzecz rozwoju społeczności” (McTaggard, 1994, s. 314). Ich istota dotyczy procesu partycypacji, który w przekonaniu autora wiąże się z uczestnictwem w „konstruktywnym rozwiązywaniu prawdziwych problemów wynikających z debaty” (McTaggard, 1994, s. 314).

Kolejna definicja zawiera warunki, które są identyfikowane dla nowego paradygmatu AR (*action research*), określanego jako *Mode 2 Science*. Zgodnie z nią

jest również możliwe rozumienie badań w działaniu w modelu określanym jako *Mode I Science*. Do wskazanych kategorii odwołano się w dalszej części artykułu.

Hana Červinková (2011, s. 7), odnosząc się do badań w działaniu, przywołuje interpretację Petera Reasona i Hilary Bradbury z 2006 r., zgodnie z którą:

badania w działaniu są opartym na uczestnictwie demokratycznym procesem, którego podstawę stanowi rozwijanie wiedzy praktycznej w dążeniu do osiągnięcia celów ważnych dla człowieczeństwa, opartej na czynnym uczestnictwie, które jak sądzimy, właśnie w tym historycznym momencie, staje się coraz powszechniejszą praktyką. Badania w działaniu polegają na łączeniu przemyśleń i działań, teorii i praktyki, poprzez współpracę z innymi, służącą osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz, bardziej ogólnie, w wspieraniu rozwoju tak jednostek, jak i całych społeczności.

Koncepcja *action research* uzupełniona o kategorię partycypacji pierwotnie była oparta, jak podają Łukasz Afeltowicz, Joanna Suchomska, Wojciech Goszczyński (2021, s. 2), na trzech częściach, do których wspomniani autorzy zaliczają: partycypację, działanie i charakter poznawczy. Z elementem partycypacji identyfikują oni zarówno posiadaną wiedzę, jak i dążenie do rozwiązania problemów, wynikających z praktyki, które są formułowane we współpracy z badanymi. Działanie pozostaje natomiast w korelacji do czynności interwencji zainteresowanych osób procesem projektowania z możliwością wdrażania projektu. Charakter poznawczy odnosi się do wzbogacania nauki rozumianej przez badaczy jako proces „wyciągania wniosków z interwencji dla teorii naukowych” (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 2). Zdaniem Agaty Urbanik (2011) opracowanie strategii partycypacyjnej jest powiązane z aktywnym zaangażowaniem zainteresowanych stron na każdym etapie badawczym. Dokonująca się synergia badawcza obejmuje: uważną obserwację, kompetencje oraz doświadczenie zaangażowanych podmiotów w procesie diagnostycznym identyfikacji potrzeb. Jak napisała wspomniana badaczka (Urbanik, 2011, s. 6),

Partycypować to innymi słowy uczestniczyć. Strategia partycypacyjna zachęca do współpracy. Nie tylko przez widniejące w niej zapisy, lecz także przez praktykę – sposób jej opracowywania oraz faktycznego wdrażania. Na każdym z etapów tworzenia strategii możliwe jest aktywne angażowanie różnych interesariuszy, aby zwiększyć skuteczność działań. Pozwala to na znaczne powiększenie dostępnej wiedzy przez synergę obserwacji, umiejętności i doświadczenia wszystkich zaangażowanych w tworzenie diagnozy podmiotów i osób. Co więcej, osoby włączone w proces w większym stopniu wezmą odpowiedzialność za podjęte decyzje i ustalenia oraz chętniej podejmą się pracy w przewidziany w strategii sposób. Dzięki temu plany stają się bardziej realne, uczestnicy przygotowują się do współdziałania, a proces wdrażania jest blisko powiązany z założonymi na wstępie priorytetami.

W celu opracowania dokumentu dostępnego niezbędnym elementem jest wykorzystanie narzędzi służących partycypacji, czyli innowacyjnych technik o charakterze warsztatowym, autoewaluacyjnym, autorefleksyjnym, których „wykorzystanie może przyczynić się nie tylko do poprawy jakości finalnego dokumentu, lecz także do jego późniejszego praktycznego wykorzystania” (Urbanik, 2011, s. 7). Jest on wynikiem m.in. rzetelnej wstępnej diagnozy badawczej na etapie rekonesansu badawczego (choćby identyfikowanej przez Łukasza Afeltowicza, Joannę Suchomską i Wojciecha Goszczyńskiego, 2021, s. 10 ze wstępem do interwencji, umiejscawianym w modelu pozytywnym), która „może w konsekwencji przybliżyć realną zmianę” (Urbanik, 2011, s. 7). Rzetelny i wnikliwy etap diagnostyczno-rozpoznawczy jest pozbawiony ryzyka nietrafności działań, możliwości zdublowania problemów i pytań badawczych oraz stanowi odpowiedź na rzeczywiste potrzeby badanych (por. Sagor, 2008; Urbanik, 2011; Borowska, 2023). Diagnoza (jako eksploracja) w PAR M2S zawiera dokładny opis badanego kontekstu (specyfika miejsca, zespołu), odniesienie do potrzeb, problemów i pytań grupy badanej, uwzględnia ich wiedzę i doświadczenie. Na kolejnych etapach badawczych, wpisujących się w spiralę autorefleksyjnych kręgów AR, proces diagnostyczny obejmuje dalsze działania badawcze, które wynikają z potrzeb uczestniczących partycypacyjnie badaczy (por. Kemmis, McTaggard, 2008).

W modelu M1S, opartym na wyraźnym podziale ról, jest obecna klasyczna diagnoza badawcza o charakterze instrumentalnym i hierarchicznym. Badacz przyjmuje rolę eksperta z zewnątrz, a przedmiotem badań stają się respondenci jako „ci drudzy” (Urbanik, 2011, s. 11). Jak napisała przywoływana autorka (Urbanik, 2011, s. 11),

Ci drudzy są przedmiotem badania, nie mają wpływu na jego kształt, nie są też przeważnie szczegółowo informowani o jego rezultatach. W tym modelu osoby te traktowane są instrumentalnie – liczy się wyłącznie posiadana przez nich wiedza, rzadko kiedy otrzymują jednak bezpośrednio coś w zamian. To zespół badaczy opracowuje proces badania, konstruuje narzędzia (scenariusze wywiadów, kwestionariusze), realizuje badanie, analizuje wyniki, a następnie pisze raport, który dostępny jest przede wszystkim dla zlecniodawców oraz kręgu badaczy. Wnioski z badania przyjmowane są następnie przez zlecniodawców, którzy uwzględniają je (lub nie) w podejmowanych odgórnie działaniach.

W strukturze M2S następuje natomiast proces partycypacyjnego otwarcia się na podmioty zaangażowane. Stają się one aktywnymi uczestnikami procesu badawczego. Jak słusznie zauważa cytowana autorka (Urbanik, 2011, s. 11), „nacisk i waga badania przesuwają się z samego wyniku na proces”. Opisuje to następująco (Urbanik, 2011, s. 11):

Badanie nabiera charakteru wydarzenia społecznego, które przez sam fakt zaistnienia może przynieść społeczności zmianę. Badane osoby i grupy zostają upodmiotowione, co oznacza, że nie są wyłącznie informatorami, lecz stają się współtwórcami badania.

Predyktory partycypacyjności AR M2S obejmują kluczowe elementy, takie jak:

- harmonogram badań (czas trwania, etapy badawcze);
- cel i rodzaj badań jest znany uczestnikom badań;
- analiza danych zastanych, np. kwerenda dokumentacji;
- zaproszenie badanych przez badanego do formułowania problemów, pytań badawczych, współtworzenia narzędzi badawczych i realizacji badań (mapowanie kontekstów sytuacyjnych, modyfikacja, nowe wątki badawcze);
- wspólnie konsultowanie etapowych rezultatów badań, czyli „uczestnicy mają przestrzeń do udzielania informacji zwrotnej na temat sposobu przeprowadzania badania i jego wyników” (Urbanik, 2011, s. 11);
- uwzględnienie zmiennych warunków badawczych (sytuacja pandemii);
- wykorzystywanie partycypacyjnych metod badawczych, czyli „różnego rodzaju spotkania warsztatowe, w których uczestnicy i prowadzący są współpracownikami, partnerami, i razem pracują na zadany temat” (Urbanik, 2011, s. 12). Jak podkreśla Urbanik (2011, s. 24),

istota warsztatu polega na pracy z doświadczeniami uczestników, wiedzą, którą mają, umiejętnościami i obserwacjami, z których często nie zdają sobie sprawy lub wystarczająco ich nie doceniają [...] Metody warsztatowe przydadzą się do wydobycia istotnych opinii, odczuć i potrzeb uczestników. Moderator, prowadzący spotkanie przez wykorzystanie technik pracy warsztatowej, tworzy bezpieczną przestrzeń, w której „warsztatowicze” mogą wyrazić własne zdanie, ale także poznać perspektywy innych osób i grup. Dzięki temu zyskują szerszy ogląd [...] Metody warsztatowe mogą doprowadzić do powstania zaczątków wspólnoty, bo kiedy okaże się, że różniący się od siebie uczestnicy mogą nie tylko znaleźć wspólny język, lecz także razem pracować, przekonają się, że istnieje dla nich wspólny mianownik w postaci dbałości o dobro społeczności;

- rola badacza „nadaje [...] rytm, czuwa, by dowiedzieć się o wszystkich sprawach, które go interesują [...] olbrzymią rolę odgrywa jego wiedza i doświadczenie” (Urbanik, 2011, s. 21).

Dokonując analizy uwarunkowań *participatory action research Mode 2 Science* (PAR M2S), należy wskazać, że odnoszą się one do wspólnotowości i wiążą się z kompetencjami kognitywnymi, operacyjnymi oraz aksjologicznymi (Marek, Walulik, 2020, s. 188). Obejmują: poznanie teorii PAR, negację interwencyjnej dyrektywności, definiowanie problemów przez samą społecz-

ność badaną, rezygnację z teoretycznych konstruktów poprzedzających formułowanie celów i problemów badawczych. Wymienione komponenty badawcze są obecne w przestrzeni nowego paradygmatu PAR w modelu *Mode 2 Science*. Świadomość badacza AR, że opracowanie założeń badawczych jako przedwstępnego zamierzenia badawczego nie musi pozostawać w zgodności z rzeczywistymi problemami identyfikowanymi przez społeczność badaną, skutkuje nadaniem im wymiaru emancypacyjno-partycypacyjnego poprzez wsłuchanie się w narrację badanych. Ich rola w procesie PAR będzie ewaluowała ze statusu badanych na badaczy własnej praktyki z zamiarem jej doskonalenia i tworzenia konstruktów teoretycznych. W tak rozumianym procesie, badacz i badani przyjmują wobec siebie rolę zamienną. Badani stają się badaczami, a badacz – badanym. Fasadowe trzymanie się badacza wyznaczonych przez siebie celów i problemów badawczych zawęży pole eksploracji badawczej w AR M2S. Nadrzędną rolą badacza w tak rozumianym modelu jest uważne wsłuchiwanie się badacza w narrację badanych oraz wspólnotowa identyfikacja rzeczywistych problemów wynikających z praktyki. Badacz w kooperacji z badanymi dokonuje ich formułowania, a badani nadają im ważne z ich punktu widzenia znaczenia. Badacz w procesie PAR M2S nie występuje jako dyrektywny przedstawiciel świata nauki, ale współtworzy wspólnotowo rzeczywistość badaną, poddając się płynnym narracjom wynikającym z potrzeb i refleksji badanych. Jego rolą jako facylitatora jest stwarzanie atmosfery zaufania, przestrzeganie etyki badawczej oraz opracowanych wzajemnych zasad współpracy na etapie rekonesansu badawczego.

Zdaniem Mieczysława Malewskiego (2010) konieczne jest uwzględnienie sugestii Zygmunta Baumana (2000, s. 17), który napisał, że „zadaniem intelektualistów jest podążać za światem, nie zaś uchylać standardy własności, prawdy”. Malewski (2010, s. 81), odnosząc się do wspomnianych słów Baumana, napisał, że sugeruje on, aby „uczeni wyzbyli się żywionego przez wieki przekonania o sprawowaniu intelektualnego przywództwa w społeczeństwie”. Tego rodzaju dominacja jest elementem niepożądanym w PAR M2S, ponieważ dyskryminuje potencjał tkwiący w społeczności badanej, nadając mu podrzędny status.

W paradygmacie *participatory action research* w modelu *Mode 2 Science* nie ma miejsca na ekspansywną interwencję badacza, który z góry określa cele, problemy i pytania badawcze, a badani mają je zasymilować jako własne, ale fikcyjne i (nie)rzeczywiste, ponieważ nie wynikające z identyfikowalnych potrzeb badanych. Przedzałożenia badawcze w strategii PAR M2S zawężają perspektywę badacza i badanych. Uznanie ich przez badacza jako technologicznie-interwencyjne, nakierowane na realizację wyłącznie zamierzenia badacza, bez identyfikacji potrzeb badanych może skutkować niepowodzeniem badawczym. Badacz, dokonując samousprawiedliwienia, może określić ją jako zakłócający czynnik ludzki. Jest on wynikiem wycofania się badanych z powodu nadmiernej kontroli, dyrektywności i interwencji badacza. Świadomość, że badani mają

prawo do rezygnacji na każdym etapie PAR oraz jej uwarunkowań, wprowadza w proces badawczy poczucie autonomii i emancypacji.

Deklaratywność badacza, bez uważnego poznania teorii i koncepcji partycypacji AR, staje się utopijną iluzją wpisania się w paradygmat PAR M2S w sytuacji, kiedy fundamentalnie jest osadzony w konwencjonalizmie, klasycyzmie i scjentyzmie badawczym. Dominująca potrzeba instrumentalnego naprawiania rzeczywistości społeczno-edukacyjnych w których akademik-badacz przebywa okazjonalnie (tylko na potrzeby badania) jest zaprzeczeniem imperatywu do rzeczywistej zmiany, obecnej finalnie w procesie PAR M2S. W tak rozumianym partycypacyjnym procesie badawczym nie ma personalnej dominacji ani przestrzeni dla person (gwiazd) socjometrycznych, stanowiących jedyne źródło obiektywnych prawd naukowych, stojących na straży uprawiania wysokiej jakości badań naukowych, opartych fasadowo na metodologii pozytywistycznej i postpozytywistycznej.

Identyfikowanie procesu badawczego PAR M2S tylko z technicznym doskonaleniem praktyk edukacyjno-terapeutycznych w powołaniu się na wymagania określone przez kanony dociekań pozytywistycznych usuwa w cień partycypacyjność i znaczący element autorefleksyjnej narracji badanych. Zakotwiczenie w paradygmacie pozytywistycznym, skutkuje chęcią, jak pisze Marcin Muszyński (2018, s. 190),

dopasowania starych pojęć do nowych idei (rzetelność – sprawdzalność; trafność zewnętrzna – zakres transferu; trafność wewnętrzna – autentyczność; obiektywność – możliwość potwierdzenia, por. Miles, Huberman 2000, s. 288), a także przyporządkowania nowych terminów do starych znaczeń (jakość – trafność; rzetelność – rygor; generalizacja – szerszy potencjał, por. Mason, 2002, s. 38). W ten sposób podjęto próbę przekroczenia granic ramy pojęciowej paradygmatu pozytywistycznego.

Przyjęcie kryterium solidności badawczej (odniesienie przez Muszyńskiego do pojęcia *trustworthiness*) tkwi fundamentalnie w aparaturze metodologicznej scjentystycznej. Muszyński (2018, s. 190) określa je jako „kalki kryteriów ilościowych”, przyjmując jak Guba i Lincoln (1989, s. 236), że jest to układ paralelny zasymilowany do strategii jakościowych. Przytaczany badacz (Muszyński, 2018, s. 191) opisuje dwie odmienne interpretacje *trustworthiness*, które dotyczą sposobu rozumienia tej kategorii jako wiarygodności badawczej i transferowości. Pierwsza jest rozumiana przez Jerzego Kociatkiewicza i Monikę Kostę (2014) jako wiarygodność badawcza z elementami składowymi, takimi jak: rzetelność, kryterium możliwości odniesienia się do podobnych sytuacji, zaufanie oraz dystans badawczy wobec przyjętych przez badacza założeń. Druga interpretacja przywoływana przez wspomnianych badaczy dotyczy wyjaśnienia zaproponowanego przez Dariusza Kubinowskiego (2011, za: Muszyński, 2018, s. 190), który *trustworthiness* tłumaczy jako „obdarzenie zaufaniem”, przy czym

„pozostałe kryteria mają swoje następujące odpowiedniki w języku polskim: wiarygodność, transferowalność, niezawodność i potwierdzalność”.

Dokonując identyfikacji elementów pozytywnych i refleksyjnych, rozumianych jako modele łączące w PAR, należy podkreślić, że każdy z nich obejmuje odrębną aparaturę pojęciową w strukturze metodologicznej (Burawoy, 1998). Model pozytywny PAR jest identyfikowany przez Afeltowicza, Suchomską i Goszczyńskiego (2021, s. 5) z czterema elementami, takimi jak: reaktywność, rzetelność, reprodukowalność, reprezentatywność (Burawoy, 2009, s. 31–32). Wymienione kategorie są konstruktami obiektywistycznymi. W modelu *AR Mode 2 Science* mogą być identyfikowalne z tym, że badacz uważnie obserwuje środowisko badane, nie będąc inwazyjnie interweniującym. Rzetelność badawcza będzie dotyczyła uważnego gromadzenia materiału badawczego, który został udostępniony przez badanych (np. dokumentacja szkolna) lub przez nich narracyjnie opisany (np. dzienniki refleksji). W przekonaniu przywołanych autorów (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 5), rzetelność badawcza wiąże się z możliwością zwerbalizowania tego, w jaki sposób została dokonana interpretacja badawcza wraz z wnioskami z procesu badawczego. Reprodukowalność wiąże się natomiast z ponownym wykorzystaniem etapów w procesie tworzenia określonego schematu, np. programu pracy z uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu w innym zespole nauczycieli i szkolnych specjalistów. Reprezentatywność badań, przy założeniu, że dotyczy, jak napisali Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński (2021, s. 5), sytuacji eksperymentalnej lub przedmiotu badań, dających wgląd w „szerszą rzeczywistość” lub wskazanie „co badane zjawiska reprezentują, a czego już nie”. W obszarze AR M2S tego rodzaju wyjaśnienie reprezentatywności jest kontrowersyjne. Dotyczy bowiem generalizacji (uogólnienia na populację), które w tym paradygmacie badawczym nie znajduje odniesienia. Badane zjawiska, przedmiot i podmiot badań są niepowtarzalne sytuacyjnie, ponieważ są osadzone w określonym miejscu, czasie i grupie (zespole) badanych, generując problemy i pytania badawcze o charakterze wspólnotowym, które dotyczą tylko tej grupy. Dokonywanie uogólnienia stanowiłoby nadużycie interpretacyjno-badawcze, wpisane raczej w obszar założeń hipotetyczno-domniemanych, wykluczając je z obszaru PAR M2S. Kryterium transferowalności badawczej, identyfikowanej z generalizacją statystyczną i analityczną, w interpretacji Marcina Muszyńskiego (2018, s. 192),

oznacza, że uzyskane wyniki badań w jednym kontekście mogą być użyteczne dla zrozumienia danego zjawiska w innych warunkach. Transferowalność wyników można uzyskać poprzez tzw. gęsty opis, który polega na interpretowaniu znaczeń tego, co badacz zaobserwował, a nie jedynie na zapisywaniu zdarzeń i faktów, które były przedmiotem obserwacji. Uwaga badacza nakierowana jest na sens działania w konkretnej sytuacji. Gęsty opis umożliwia czytelnikom raportu podjęcie decyzji o możliwości aplikacji wyników badań na inne sytuacje społeczne.

Obserwacje badacza i dokonywana przez niego próba interpretacji doświadczanych i dziejących się sytuacji stanowią przedmiot jego refleksji, która wpisuje się w spiralę autorefleksyjnych kręgów, obecnych w strategii jakościowej *AR Mode 2 Science*. Istotą tak rozumianego procesu transferu stanowi kategoria transcendentalno-subiektywistyczna, która przez autora wiąże się z sensem działania w określonej, indywidualnej i niepowtarzalnej sytuacji badawczej. Opis badań o charakterze raportu stwarza możliwość refleksji dla czytających i „podjęcie decyzji o możliwości aplikacji wyników badań na inne sytuacje społeczne” (Muszyński, 2018, s. 192).

Kategorie *action research* (AR) vs. zaangażowanie – kryteria ryzyka

Oddzielanie od siebie w uprawianych badaniach AR w obszarze pedagogiki specjalnej dwóch znaczących kategorii (*Mode 1 Science*, *Mode 2 Science*), takich jak: element praktyczny i teoretyczny (poznawczy) z wyraźną identyfikacją do teorii, jest bliższe klasycznemu rozumieniu badań naukowych, wpisujących się w paradygmat neopozytywistyczny, który może być identyfikowany z modelem *Mode 1 Science* (M1S). Rozumiane jako działanie na zlecenie zbiorowego klienta, którym mogą być badani, wpisuje je raczej w świat ekonomii, efektywności i skuteczności. Identyfikowanie potrzeb przez badanych w wymiarze M1S jest nakierowane interwencyjnie na zmianę. Językiem nadrzędnych wartości staje się poszukiwanie rozwiązania na dostrzegalny i wyartykułowany problem. Pozbawiony refleksyjnej narracji staje się tylko programem do wdrożenia. Szczególne niebezpieczeństwo tak rozumianego procesu badawczego zachodzi w obszarze pedagogiki specjalnej z uwagi na tzw. efektywność podejmowanych działań edukacyjno-terapeutycznych. Opracowywane specjalistyczne programy, takie jak: indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET), poprzedzone wielospecjalistyczną oceną poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU), mogą stać się programami tylko do wdrożenia, pozbawionymi refleksji, wpisującymi się w neopozytywistyczne rozumienie AR M1S. Oddziaływanie na ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, tylko o charakterze naprawczym, w którym uczeń staje się przedmiotem braku i deficytu, stanowi wobec niego instrumentalne narzędzie przymusu, który Joanna Ławicka (2022) określa jako jarzmo przemocy.

Pozbawienie procesu badawczego wymiaru refleksji indywidualnej i wspólnotowej nad zamierzonymi działaniami, np. o charakterze edukacyjno-terapeutycznym przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, skutkuje przyjęciem wymiaru efektywności i skuteczności. W tak rozumianym procesie podmiotowość ucznia jest projektowana do pożądanego zmiany w procesie socjalizacji. Przenosząc taki sposób myślenia na grunt PAR, badacz powinien już na samym początku procesu badawczego, zadać sobie pytanie, w jakim nurcie badań w działaniu zamierza je przeprowadzić. Nie jest wystarczające wskazanie, że

są to badania w działaniu. Myśląc takimi kategoriami, każde badanie naukowe wymusza działanie poprzez uruchomienie warsztatu badawczego i sposobu dochodzenia do wiedzy.

W sytuacji PAR MIS będzie wiązało się z procesem planowania badawczego niejako odgórnie, któremu badacz nadaje status dyrektywny, czyli realizacji planu badawczego (krok po kroku). To badacz decyduje, co w jego przekonaniu stanowi problem badawczy, formułuje pytania badawcze, dobiera metody, narzędzia i techniki badawcze. Jego postawa jest nakierowana na odpowiedź na pozytywistyczne pytanie, stawiane przez konwencjonalizm naukowo-badawczy: Co lub kto będzie przedmiotem lub podmiotem badań? Tym sposobem badacz niejako projektuje hipotetyczne sytuacje, które w rzeczywistości badanej i jeszcze w strukturze PAR mogą nie wystąpić. W ten sposób pozbawia głosu osoby badane – uczestniczące w procesie badawczym, asymilując strategię scjentyistyczną badań naukowych do uprawianego przez siebie warsztatu badawczego, któremu nadaje nazwę badań w działaniu. Tego rodzaju działania mogą być spowodowane obawą przed zarzutem subiektywizmu lub nadmiernego zaangażowania badacza w kontekst badawczy, chociaż to kryterium rozumiane jako zaangażowane w proces badawczy identyfikuje znacząco badania PAR, zarówno w MIS, jaki i M2S.

Afeltowicz, Suchomska i Goszczyński (2021, s. 5), interpretując modele, takie jak: model pozytywny i model refleksyjny, obecne w strukturze PAR w odniesieniu do kategorii zaangażowania, zwracają uwagę na elementy je różnicujące, dodając, że:

To, co w modelu pozytywnym traktuje się jako niepożądane źródło szumu, w ramach podejścia refleksyjnego staje się kluczowym źródłem wiedzy. Tu nacisk położony zostaje na dialog i zaangażowanie badacza w badane światy, próbę zrozumienia własnego miejsca w tych światach, czyli uwzględnienie szeroko rozumianego współczynnika humanistycznego. W modelu refleksyjnym kontekstualizacja i usytuowanie wiedzy nadaje jej sens. Unikalność przypadków przestaje być wadą (ze względu na brak reprezentatywności), a staje się główną zaletą. W pewnym sensie miejsce reprezentatywności pozytywistycznej zajmuje reprezentacja unikalnej perspektywy badanych.

Autorzy zwracają również uwagę na aspekt dominacji badanego, który przez autorkę prezentowanego artykułu został określony jako radykalnie interweniujący. Powołując się na Michaela Burawoya (2009), badacze (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021), wskazują na skutek oddziaływania takiego rodzaju władzy w czterech wymiarach. Są to:

- ryzyko całkowitej dominacji nad badanymi;
- możliwość „uciszenia pewnych głosów” (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 5);

- ryzyko „ujmowania [...] procesów i sił jako obiektywnych, niezależnych od działań konkretnych” osób (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 5);
- „niebezpieczeństwo znormalizowania” (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 5).

Tego rodzaju strategia dominacji badacza wpisuje go w model pozytywistyczny o charakterze MIS z uwagi na to, że określanie problemów i pytań badawczych jako jednostronnie zamierzonych, wyprzedzających proces badawczy, nie znajduje odniesienia w PAR M2S. W przekonaniu Henryka Mizerka (2018, s. 215) koncepcja „*Mode-2 science*”

stanowi rodzaj lustra, w którym obraz współczesnej pedagogiki jawi się w nowym, interesującym oraz inspirującym do krytycznej refleksji, świetle.

Przywołany autor (Mizerek, 2018, s. 214–215) napisał, że „Twórcy tej koncepcji – Michale Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott i Martin Trow argumentują, iż celem nauki jest tworzenie nie wiedzy, o której można powiedzieć, że jest rzetelna poznawczo oraz społecznie «zdrowa» w tym sensie, że jest w stanie reagować na problemy ważne dla dobra jednostki i społeczeństwa oraz uczestniczyć w procesie ich rozwiązywania”. W strukturze PAR M2S istotne jest tworzenie wiedzy służącej praktyce poprzez refleksyjne wychodzenie naprzeciw identyfikowanym wspólnotowo problemom (zespół badacz–badani–badacze). PAR M2S nie służą jedynie tworzeniu teorii. Ich nadrzędnym celem jest realna zmiana, określana jako dobra zmiana (*good change*).

Henryk Mizerek (2018, s. 215) trafnie opisuje (dla odróżnienia) paradygmat *Mode 1 Science* jako klasyczny, identyfikując go z wiedzą akademicką o charakterze technokratycznym, pewnym, monodyscyplinarnym i nastawionym na wyjaśnianie i przewidywanie. Przeciwstawia takiemu rozumowaniu nowy paradygmat nauki *Mode 2 Science*, w którym wiedza obejmuje dwa poziomy: akademicki i negocjowany społecznie, który dzieje się w przestrzeni transdyscyplinarnej, partycypacyjnej, eksploracyjnej, kontekstowej, a przez to „niepewnej” (Mizerek, 2018, tabela 1, s. 215).

Rola kontekstu badawczego, który w przekonaniu autorki tego artykułu obejmuje zmienne, rzeczywiste, bieżące sytuacje oraz uczestniczące w nim osoby, tworzy przestrzeń wspomnianej niepewności, w których stałość zostaje zastąpiona elementem dziejącym się. Możliwość formułowania nowych problemów i pytań badawczych w poszukiwaniu rozwiązań upodmiotowujących w oddziaływaniach o charakterze normalizująco-efektywnym, zawartych w programach edukacyjno-terapeutycznych, staje się dostrzegalna w modelu refleksyjnym. W przeciwieństwie do modelu pozytywnego PAR (w przekonaniu autorki tego artykułu wpisanego do strategii badawczej MIS, dlatego określonego przez nią jako pozytywistyczny) model refleksyjny wnosi wiedzę o świecie badanym z perspektywy narracji wspólnotowej. Można go określić jako dialogowe bada-

nia kooperacyjne, które polegają „na angażowaniu nie-badaczy w rozwiązywanie problemów” (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 6).

Proces badawczy AR, w którym badacz nie jest na stałe obecny w środowisku badanym, jest osobą zewnętrzną, współuczestniczącą, dochodzącą, a zakładającą odgórnie, że w określonym zespole badanych zaistnieją sformułowane przez niego problemy (bez znajomości autentycznych potrzeb badanych), naraża się na zakłócenia i porażki. Założony przez badacza cel (bez odniesienia się do potrzeb badanych) uzyskuje formułę deklaratywno-postulatywną o charakterze życzeniowym, pozbawioną autentyczności. Badania PAR wnoszą kontekst niepewności badawczej, który może być interpretowany przez klasycznych metodologów jako niepowodzenie lub porażka badacza. Uznanie za punkt wyjścia tylko kryteriów poprawnych metodologicznie, pozbawia PAR M2S należnego im statusu jako badaniom naukowym. Elementem nadającym status naukowy stają się „tradycja, osobiste preferencje lub rozpoznawalność procedur przez decydentów lub grantodawców” (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 7). Przywołani autorzy są zdania (2021, s. 7), że:

partycypatorzy wiedzą, że procedury tego typu często zawodzą: nie udaje się rekrutować odpowiedniej liczby osób, wysoki poziom konfliktu we wspólnocie lub niski poziom zaufania uniemożliwiają realizację [...] procedura [...] zostaje zdominowana przez najaktywniejsze osoby [...] w PAR brakuje jednoznacznych kryteriów porażki.

Wnioskowanie, że PAR jest tylko zbiorem metod i technik konsensualnych bez fundamentu metodologicznego, stanowi zbyt uproszczenie. Przywołani badacze (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 8) konkludują, że:

metodologia w przypadku PAR nie jest i nie może być sprowadzona do kwestii czysto akademickich: chodzi nie tylko o ogólne standardy badawcze, powodzenie wybranej interwencji, ale także o dobro beneficjentów i respondentów. Praca metodologiczna w przypadku PAR ma ograniczać [...] (oddziaływanie) władzy [...] W takim ujęciu metodologia to nie tylko działalność poznawcza i pozytywistyczna „sztuka dla sztuki”; okazuje się że ma ona praktyczne konsekwencje i jawi się jako integralna część moralnego przedsięwzięcia, jakim są PAR.

Struktura badawcza PAR wpisana koncepcyjnie w obszar filozofii społecznej wymaga zachowania procedury metodologicznej, charakterystycznej dla procesu AR, w którym może być zawarta różnorodność koncepcyjna, bilansująca wymienione przez przywołanych autorów, interpretatywne modele (pozytywny i refleksyjny), aby można im było nadać status *trustworthiness*. Należy jednak podkreślić, że zmienność zamierzenia badawczego względem pierwotnego założenia badacza jest wpisana w partycypacyjny model *action research Mode 2 Science*. Facylitacja i wspólnotowość struktury badawczej PAR M2S

w żadnym stopniu nie umniejsza ich naukowości. Niejednokrotnie natomiast staje się zarzutem recenzenckim, wynikającym z asymilacji klasycznego rozumienia badań naukowych. Trudno też mówić o zespołowym przymuszeniu badanych do uczestnictwa w procesie badawczym, ponieważ już na etapie rekonesansu badawczego, badani eksplorują teorię dotyczącą PAR M2S (Góral i in., 2019; Borowska, 2023).

Afeltowicz, Suchomska i Goszczyński (2021, s. 8), podobnie jak Miessen (2010), są zdania, że PAR bywały wykorzystywane „jako narzędzie manipulacji”. „Osobną kwestią jest opisywane w literaturze napięcie między autentycznym zaangażowaniem ludzi a próbą ich podporządkowania, na przykład w drodze edukowania” (Miessen, 2010; Freire, 2018, za: Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 8). Pytanie, które wymaga odpowiedzi przy tak rozumianym procesie badawczym brzmi: Co się stanie, jeżeli opracowane przez badacza problemy i pytania badawcze pozostaną w opozycji do potrzeb badanych, którzy zidentyfikują inne problemy, wynikające z doświadczanych przez nich rzeczywistości społeczno-edukacyjnych? Tego rodzaju strategia badacza będzie dotyczyła formułowania hipotez, które w PAR M2S nie znajdują zastosowania. Znaczącym jest wtedy proces diagnostyczny, który może stać się kompasem i nawigatorem we wspólnotowym formułowaniu celów, problemów i pytań badawczych ważnych z punktu widzenia badanych. Obiektywizm badacza będzie dotyczył uważnej obserwacji dziejącego się procesu badawczego, bez próby natychmiastowej interwencji, czy też chęci edukowania i naprawiania sposobu myślenia badanych. Ważny jest tutaj proces dochodzenia do wiedzy o potrzebach badanych oraz stwarzanie takiej atmosfery badawczej, która będzie miała charakter partycypacyjny.

Przyjęcie założenia AR w dwubiegowości proponowanej przez Afeltowicza, Suchomską i Goszczyńskiego (2021, s. 1) jako model pozytywny lub refleksyjny, może ich zdaniem spowodować „dryf metodologiczny”. W przekonaniu autorki tego artykułu bezrefleksyjne rozumienie dryfowania jako znosu, unoszenia się bez kontroli napędu nie jest obecne w badaniach w działaniu. Swoistym napędem w AR jest społeczność, która jest świadoma swoich potrzeb i nadająca znaczenia kontekstom badawczym. Istotnym jest jednak określenie się przez badacza, w jaki napęd i ster rozumienia AR się wpisuje, czy jest to model *Mode 1 Science*, czy też *Mode 2 Science*. Tego rodzaju znos, unoszenie się, dryfowanie w AR jest zjawiskiem naturalnym, jeżeli się dryfuje w dobrym kierunku, określanym jako kierunek zmiany. Użycie sformułowania pożądanej zmiany może być uzasadnione tylko wtedy, jeżeli znajduje potwierdzenie i akceptację społeczności zaangażowanej w proces badawczy.

Uznanie definiowanego charakteru poznawczego w modelu *Mode 1 Science* jest zdominowane kategorią teorii naukowej nad praktyką społeczności. Badacz tworzy określony model teoretyczny, którego wykonawcą staje się tzw. klient (edukacyjny). W odróżnieniu od tego *Mode 2 Science* wskazuje na ważność teo-

rii i praktyki, nadając im równorzędny status. Oba światy tworzą wspólnotową narrację, bez dominacji jednej nad drugą. Tak rozumiany proces badawczy buduje przestrzeń inkluzji między światami teoretyków i praktyków. Praktyka inicjuje obszar eksploracji na rzecz zmiany, która może być rozumiana jako pozytywna, rozwojowa zmiana (*positive change, positive development*). Użycie zwrotów bliskoznacznych identyfikuje zmianę ze zwrotem działaniowym w dotychczasowej teorii i praktyce, przemianą w sposobie rozumienia określonych zjawisk, np. edukacyjnych, transformacją znaczeń, modyfikacją dostosowaną do rzeczywistych problemów, reorganizacją dotychczasowych praktyk, rewizją założeń poznawczych, przełomem w myśleniu i działaniu. Trafnie więc ostrzegają partycypacyjne badania w działaniu (PAR) Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński (2021, s. 3) „jako narzędzie praktyków [...] i perspektywę ważną dla teoretyków”. Zarówno teoretycy, jak i praktycy występują jako podmioty badane i badające, które nie podlegają uprzedmiotowieniu w kategorii przedmiotu badań. Postawienie na początku procesu badawczego pytania: Co będę badać? jest tylko refleksyjno-życzeniowym konstruktem, który na dalszym etapie badawczym będzie podlegał wspólnotowej weryfikacji. Pytanie: Co? ulega przeformułowaniu na rzecz: Kto?, przenosząc poznanie na obszar podmiotowej wspólnotowej refleksji.

Przywoływani autorzy (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński, 2021, s. 4) zwracają uwagę na to, że przyjęcie założeń nurtu brytyjskiego i amerykańskiego PAR „wyraźnie było przywiązane do wartości akademickich [...] dążenie do rozwoju wiedzy uniwersalnej”. Generowanie wiedzy uniwersalnej, o dużym stopniu ogólności, nie jest utożsamiane z paradygmatem PAR *Mode 2 Science*.

Filozoficzno-logiczne implikacje w *participatory action research* – metaanaliza według Witolda Marciszewskiego

Marciszewski (1969, s. 54) napisał, że „uprawiając naukę stajemy [...] wobec pytań filozoficznych [...] o kryteria wyboru naukowości”. Dyskusja akademicka w swoich założeniach nie powinna być oderwana od dylematów codzienności, szczególnie w obszarze pedagogiki specjalnej. Akademicy nie powinni przypominać osób „zastygłych w swym dorobku laureatów”, ale być „zespołem ludzi trapionych uczuciem niedostatku” (Marciszewski, 1969, s. 55). Pomimo że słowa te zostały spisane przez autora pięć dekad temu, znajdują swój uniwersalizm również w dzisiejszym świecie nauki, w którym koegzystują ludzie myśli (*logos*) i ludzie czynu (*ethos*). Tych pierwszych można identyfikować ze światem teorii, a drugich ze światem rzeczywistości praktycznych. Współistniejąc obok siebie, tworzą określone struktury interpretacyjne i identyfikacyjne dla prezentowanych, często fasadowych stanowisk. Istnienie rozłączne *theoris* i *praxis* skutkuje brakiem wzajemności i dialogowości. Marciszewski (1969, s. 56) zaproponował natomiast ich łączenie, aby móc uprawiać naukę, gdyż jak napisał:

Myśl i czyn nie wyłączają się, ale się dopełniają [...] Myśl jest wewnętrznym czynem, na który nie łatwo się ludzie zdobywają; czyn jest myślą uzewnętrżoną i bez niej jest tylko chaosem odruchów.

Potrzeba uporządkowanego świata jest bowiem istotna w badaniach naukowych, odnosząc się do struktury metodologicznej, którą badacz identyfikuje z działaniami logicznymi. Marciszewski (1969, s. 12) opisał ją następująco:

Logika w swych podstawowych działach podziela z geometrią i z całą matematyką tę pewność i sprawdzalność niezależną od nastrojów osób i chwil.

Myśląc o regułach z logiki formalnej, istotne jest uwzględnienie logiki nieformalnej, wiążącej się z krytycznym (nie krytykanckim) sposobem wyrażania myśli. Przyjmując za punkt odniesienia analizę strukturalno-logiczną wypowiedzi, koniecznością narracyjnej refleksji jest to, że zbytnia emocjonalność treści wypowiedzi zakłóca jej rzeczywisty odbiór. Tocząca się dyskusja nad PAR MIS i M2S przybiera różne formy. Są one nacechowane głosami przekonywania o ich zasadności i istotności, szczególnie w obszarze pedagogiki specjalnej oraz głosami emocjonalnymi, osadzonymi w narracji subiektywnej. Tocząca się dyskusja w świecie nauki nad metodologią PAR wymaga dyskusji „z własnym pomysłem” (Marciszewski, 1969, s. 16). Powoduje to, że człowiek „przestaje być niewolnikiem pierwszego lepszego skojarzenia” (Marciszewski, 1969, s. 16). Każdy znaczący etap nauki wynika z poszukiwania i polemiki, tak, aby „ukuć z nich broń przeciw starym teoriom. Ale te fakty trzeba zobaczyć” (Marciszewski, 1969, s. 17).

Ślepotą poznawczą w nauce jest stanem niepożądanym, ponieważ ma cechy wykluczające i segregujące na zakorzenione jako znane, zasymilowane, doświadczone (M1S) i tworzące się jako dziejące się nowatorstwo działaniowe (M2S). Nie dostrzegając dziejących się zmian, ignorując je, a nawet traktując jako zagrożenie, jest wstrzymywany progres nauki. Zdaniem Marciszewskiego (1969) mechanizm interpretacji tworzącej się nowej teorii może być bardzo subtelny. Twierdzi, że „takie zabiegi interpretacyjne bywają poprawne logicznie, wstrzymują postęp wiedzy” (Marciszewski, 1969, s. 18). Logik sformułował następujący wniosek: „Tendencja do krytykowania aktualnych teorii [...] przedłuża żywot starych teorii” (Marciszewski, 1969, s. 18). Dokonujący się konflikt metodologiczny, co można uznać za naukowe, a co wyklucza, przypomina często wojny ideologiczne, z tradycjami militarnymi z próbami rokowań, w których brakuje miejsca na tradycje parlamentarne z „zaufaniem do rozumności” (Marciszewski, 1969, s. 27).

Konkluzja

Obecna w świecie nauki dyskusja implikuje sposób myślenia o nauce i uprawianych badaniach naukowych. Marciszewski (1969, s. 29) napisał, że „czasem

trzeba jeszcze i odwagi”, aby tak „jak w filmie o gniewnych ludziach” dokonująca się transformacja z kategorii osobistego fasadowego zakotwiczenia metodologicznego wyzwoliła potencjał badawczy na rzecz chęci uważnego poznania nowego. Status naukowców w postaci przewagi intelektualnej oraz obawa przed ostracyzmem z kolektywnego świata nauki, skutkuje uznaniem klasycznej perspektywy metodologicznej jako wiedzy pewnej, wynikającej z obiektywizmu. Wiedza, która, jak przekonuje logik jest w trakcie procesu tworzenia, nigdy nie będzie „zastygniętą w kształcie ostatecznym” (Marciszewski 1969, s. 42). Obecność w świecie nauki refleksyjnego modelu PAR M2S jest stanowiskiem koegzystującym. Marciszewski (1969, s. 57) napisał, że:

Im bardziej ktoś by się pochylał i różnił, tym bardziej byłby przez swych przeciwników ceniony, a nie tylko tolerowany.

Tego rodzaju odmienność założeń metodologicznych PAR M2S, w odróżnieniu od klasycznego prowadzenia badań naukowych MIS, wpisuje się w kwestie pytające, wnikliwie sformułowane przez badacza, a istotne w obszarze pedagogiki specjalnej, mianowicie:

jak ustosunkować się do ludzi myślących inaczej? Jak ustrzec się od uważania ich za debilów, bez popadania jednak w postawę statycznej i mdłej tolerancji? (Marciszewski, 1969, s. 60).

Przywołany autor (Marciszewski, 1969, s. 62) tak napisał o darwinowskiej walce o byt między teoriami, którą autorka prezentowanego artykułu również dostrzega między paradygmatami uprawiania badań naukowych,

wykres stawania się wiedzy nie jest czysto liniowy. W każdym punkcie czasu przecina się wiele kierunków myślenia, istnieją ogniska myśli niezależne od siebie, leżące na linii różnych tradycji, wychodzące z innymi propozycjami [...] Może ktoś myśleć bardzo odmiennie, ale jeśli jest to myślenie autentyczne, zdobyte pracą, wrażliwe na fakty, respektujące logikę, nie zastygłe w schemacie i wciąż w drodze, zasługuje na uznanie i gest współpracy.

Partycypacyjny badacz nie identyfikuje się z pozytywistycznym mitem obiektywnego badacza ze względu na charakter narracyjno-działaniowy badań M2S (por. Kemmis, McTaggart, 2014). Towarzyszy mu pragnienie tworzenia takiej lokalnej społeczności naukowej, aby „wykorzystać zasady postępowania naukowego do uchwycenia i tworzenia bogatszych, lokalnych rozumień” (Kemmis, McTaggart, 2014, s. 791). Dyscyplinowanie nadmiarowości subiektywizmu, pozwala wyzwalać potencjał krytyczno-refleksyjny o charakterze poznawczo-działaniowym, wpisany w paradygmat partycypacyjny. Jest on oparty na fundamencie współpracy i zaangażowania badacza oraz badanych w dwu wymiarowości działań: we wspólnocie i ze wspólnotą (Heron, Reason, 1997). Jak podają Egon G. Guby i Yvonna S. Lincoln (2014, s. 297),

badacze nowego paradygmatu podchodzą do obszaru wiedzy społecznej z zapalem, natchnieni różnymi dociekaniem społecznymi, intelektualnymi i teoretycznymi.

W swojej strukturze metodologicznej badania naukowe PAR M2S stanowią opozycję wobec scjentyistycznych, klasycznych paradygmatów nauki, wpisując się w obszar wiedzy uprawianej w kontekście zastosowania (*context of application*). Nie jest to wiedza tylko o charakterze poznawczo-deklaratywnym, stwierdzająca, jak jest, lecz także wiedza, która zawiera w sobie komponent działaniowy, co można zrobić, aby dokonała się zmiana. W tego rodzaju badaniach kontekst implikacji jest osadzony w wymiarze wspólnotowym.

Bibliografia

- Afeltowicz, Ł., Suchomska, J., Goszczyński, W. (2021). Partycypacyjne badania w działaniu: analiza polskich doświadczeń. *Avant*, 12(3), 1–25. <https://doi.org/10.26913/avant.2021.03.04>
- Baron-Cohen, S. (2021). *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*. Przeł. A. Nowak-Młyńkowska. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Bauman, Z. (2000). Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(12), 7–21.
- Błeszyński, J.J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Borowska, A. (2022). Człowiek – wychowanek – uczeń odmienny neurorozwojowo w przestrzeni pedagogiki towarzyszenia. *Forum Pedagogiczne*, 12(1), 473–493. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.1.29>
- Borowska, A. (2023). Proces badawczy w krytyczno-partycypacyjno-edukacyjnych badaniach w działaniu – rekonesans i dynamiczne cykle działaniowe. *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 149–159. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2262.14>
- Burawoy, M. (1998). *The extended case method*. <http://burawoy.berkeley.edu/Methodology/ECM.ST.pdf>.
- Burawoy, M. (2009). *The extended case method: Four countries, four decades, four great transformations, and one theoretical tradition*. University of California Press. <http://doi.org/10.1525/9780520943384>
- Červinková, H. (2011). Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych. *Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych*, 2(5), 7–11.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Academic.
- Furgał, E. (2023). *Autentyczna w spektrum*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (2014). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1 (s. 281–313). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heron, J., Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274–294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2008). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 559–603). London: Sage.

- Kemmis, S., McTaggart, R. (2014). Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1 (s. 775–831). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kociatkiewicz, J., Kostera, M. (2014). Zaangażowane badania jakościowe. *Problemy Zarządzania*, 12(1), 9–17. <https://doi.org/10.7172/1644-9584.45.1>
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Ławicka, J. (2022). *Jarżmo. Spektrum przemocy*. Wrocław: Fundacja Prodeste.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Marciszewski, W. (1969). *Sztuka dyskusowania*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Marek, Z., Walulik, A. (2020). *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AIK.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313–337. <https://doi.org/10.1080/0965079940020302>
- Miessen, M. (2010). *Koszmar partycypacji*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Mizerek, H. (2018). Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy – konteksty – punkty odniesienia. *Forum Pedagogiczne*, 1, 213–227. <https://doi.org/10.21697/fp.2018.1.15>
- Muszyński, M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna, *Rocznik Andragogiczny*, 25, 187–210. <https://dx.doi.org/10.12775/RA.2018.12>
- Parchomiuk, M. (2021). Badania włączające. Potencjał i ograniczenia w kontekście dotychczasowych doświadczeń. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3(53), 57–72. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.6011>
- Reason, P., Bradbury, H. (red.). (2006). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Sagor, R. (2008). *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*. Warszawa: CEO.
- Silberman, S. (2021). *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*. Przeł. B. Kotarski. Białystok: Wydawnictwo Kobiectwo.
- Słownik Języka Polskiego*. <http://www.sjp.pwn.pl/slownik>
- Urbanik, A. (2011). *Quo vadis? O partycypacyjnej diagnozie lokalnej*. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Urbanik, A., Boni, Z. (2010). *Udział obywateli w tworzeniu polityk publicznych. Wybór dobrych praktyk zagranicznych*. Warszawa: Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych.
- Wołowicz, A. (2018). Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założenia społecznego modelu niepełnosprawności? *Studia de Cultura*, 10(1), 165–177. <https://doi.org/10.24917/20837275.10.1.13>
- Wood, R. (2022). *Edukacja włączająca dzieci autystycznych. Jak sprawić, by dzieci i młodzież uczyły się i rozwijały w szkołach*. Przeł. G. Kamerski. Warszawa: Wydawnictwo Linia.

KATEGORIE RÓŻNICUJĄCE W PARTYCYPACYJNYCH BADANIACH W DZIAŁANIU OPARTE NA MODELU TYPU *MODE 1 SCIENCE* I *MODE 2 SCIENCE* W OBSZARZE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Abstrakt

Artykuł dotyczy kategorii różnicujących partycypacyjne badania w działaniu (*participatory action research*, PAR), które w literaturze naukowo-badawczej wpisują się w paradygmat interpretatywno-transformacyjny określany jako *Mode 2 Science* (M2S). Współistnieje on z paradygmatem scjentystyczno-interwencyjnym określanym jako *Mode 1 Science* (M1S). W artykule

ukazano, że sposób interpretacji badań naukowych o charakterze PAR w obszarze pedagogiki specjalnej ma istotne znaczenie w procesie rozumienia człowieka w wymiarze *humanity* jako występującego w ewoluującej i zamiennej roli badacza – uczestnika oraz badanych – uczestników. W przekonaniu autorki kryterium badawcze oparte na modelu M1S skutkuje asymilacją tradycyjnej struktury badawczej, w której nadrzędną rolę spełnia wymóg obiektywizmu poznawczego w wyodrębnionych i odgórnie założonych przez badaczkę i/lub badacza krokach badawczych. Wywód zaproponowany w artykule wskazuje, że metodologiczny konwencjonalizm badawczy M1S zawęża pole narracji wspólnoty badawczej (badaczka i/lub badacz – uczestnik oraz badani – uczestnicy), pozbawiając ją możliwości partycypacji i prawa do refleksyjnej subiektywności.

Słowa kluczowe: partycypacyjne badania w działaniu, *Mode 1 Science*, *Mode 2 Science*, pedagogika specjalna, refleksja, filozofia PAR, neuroróżnorodność (ASD, zaburzenia ze spektrum autyzmu), zaangażowanie, kryteria ryzyka

DIFFERENTIATING CATEGORIES IN PARTICIPATORY ACTION RESEARCH BASED ON *MODE 1 SCIENCE* AND *MODE 2 SCIENCE* IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Abstract

The article concerns the differentiating categories in Participatory Action Research (PAR), which in the scientific and research literature fit into the interpretative and transformative paradigm referred to as *Mode 2 Science* (M2S). It coexists with the scientific and intervention paradigm referred to as *Mode 1 Science* (M1S). The article shows that the way of interpreting scientific research of the PAR nature in the field of special education is significant in the process of understanding a human being in the dimension of humanity as appearing in the evolving and interchangeable role of the researcher-participant and the subjects-participants. In the author's opinion, the research criteria based on the M1S model results in the assimilation of the traditional research structure, in which the requirement of cognitive objectivity in research steps separated and predetermined by the researcher plays a key role. The considerations proposed in the article indicate that the methodological research conventionalism of M1S narrows down the field of narration of the research community (researcher-participant and subjects-participants), depriving it of the possibility of participation and the right to reflective subjectivity.

Keywords: Participatory Action Research, *Mode 1 Science*, *Mode 2 Science*, special education, reflection, PAR philosophy, neurodiversity, autism spectrum disorder (ASD), engagement, risk criteria