

Agnieszka Kozerska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Metodologiczne koncepcje badań nad środowiskiem edukacyjnym

Wstęp

Środowisko edukacyjne jest pojęciem wieloznacznym. Jego treść zależy od przyjętych przez badaczy założeń tworzących szerszy kontekst teoretyczny badań. Różnice w definicjach wynikają m.in. z tego, że badacze odwołują się do różnych źródeł epistemologicznych, socjologicznych czy psychologicznych. Są także konsekwencją istnienia w pedagogice odmiennych paradygmatów, które implikują odmienne sposoby stawiania przez badaczy pytań i formułowania na nie odpowiedzi. Według A. Kargulowej (1998) w pedagogice można wyróżnić co najmniej trzy sposoby rozumienia przez badaczy pojęcia **środowiska**.

Pierwszy z nich polega na pojmowaniu środowiska jako kompleksu warunków dla naturalnego wzrostu. Środowisko jest w tym przypadku rozumiane jako podłoże, z którego jednostka czerpie składniki niezbędne dla rozwoju. Ta grupa przedstawicieli pedagogiki za istotne uważa podejmowanie działań, które przyczynią się do takiej organizacji życia człowieka, aby jego rozwój był jak najmniej utrudniony. Zadaniem osób zajmujących się wspomaganiami rozwoju jest dbałość o optymalne wyposażenie środowiska. Możliwe są tutaj dwie orientacje metodologiczne: psychopedagogiczna i socjopedagogiczna. Orientacja psychopedagogiczna koncentruje się na diagnozowaniu potrzeb osób wspomaganych (ich umiejętności, lęków, oczekiwań itp.) i opracowywaniu strategii działania w procesie udzielania im pomocy, zapewnieniu psychicznego wsparcia, poczucia bezpieczeństwa. Natomiast orientacja socjopedagogiczna koncentruje się na środowisku jako miejscu, diagnozowaniu tego środowiska i takiej jego organizacji, aby sprzyjała rozwojowi przebywających w nim ludzi. Pedagog często występuje tutaj w roli lidera środowiska lokalnego, inicjatora akcji środowiskowych.

Drugim sposobem, w jaki rozumie się środowisko w badaniach pedagogicznych, jest pojmowanie go jako źródła celowo stosowanych bodźców wspomagających rozwój wychowanka. To wspomaganie rozwoju odbywa się często w warunkach zinstytucjonalizowanych. Badacze reprezentujący tę orientację próbują określić optymalny model działania; planują cele, metody pracy i formy organizacyjne działań. Wykorzystują w tym celu badania eksperymentalne i przeglądowe (np. określają związki korelacyjne między sposobem zorganizowania środowiska a rozwojem wychowanków).

Zupełnie inną kategorią, wyróżnioną przez Kargulową (1998), jest rozumienie środowiska jako układu społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych. W badaniach nad środowiskiem użyteczne mogą się też okazać klasyfikacje zaproponowane przez H. Radlińską (1961). Posługując się różnymi kryteriami, Radlińska wyróżnia środowisko bezpośrednie (które obejmuje „to, co najbliższe”) oraz środowisko dalsze (o szerszych granicach zasięgu); środowisko obiektywne (oznaczające „to, po co człowiek sięgnąć może”) oraz środowisko subiektywne (które zawiera elementy oddziałujące w danej chwili na człowieka); środowisko materialne (składające się z realnych wytworów człowieka i przyrody) oraz środowisko niewidzialne, psychiczne (obejmujące m. in. idee, wierzenia, zwyczaje, a także więź moralną).

W dotychczasowych rozważaniach dominują jednoznaczne definicyjne odniesienia środowiska edukacyjnego do dzieci i młodzieży (D. Jankowski, 2006). Mówi się więc często o środowisku wychowawczym. Jako przykład posłużyć może definicja sformułowana przez J. Pietera, który przez środowisko wychowawcze rozumiał

[...] złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swojego życia (1960, s. 49).

F. Znaniecki (1973, s. 87) także odnosił to pojęcie do dzieci i młodzieży. Przez środowisko edukacyjne rozumiał „[...] odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu”, przy czym dookreślał, że to środowisko społeczne jest wytwarzane dla „osobnika młodocianego”. K. Sośnicki (1964) przez środowisko wychowawcze rozumiał „ogół sytuacji wychowawczych”. We wszystkich tych definicjach można dostrzec (D. Jankowski, 2006) dychotomię: dorośli – osobnicy wychowywani. Obecnie przyjmuje się, że pojęcie środowiska edukacyjnego odnosi się do wszystkich grup wiekowych. Środowisko edukacyjne człowieka to, ogólnie mówiąc, wszystkie te czynniki materialne oraz niematerialne, które mają związek z jego szeroko rozumianym uczeniem się. Przy czym istotne jest spostrzeżenie D. Jankowskiego (2006, s. 56), że człowiek dorosły w wysokim stopniu sam współkreuje swoje środowisko edukacyjne, że jest ono pochodną stylu życia człowieka. Środowisko edukacyjne człowieka ma zatem wpływ na to, w jaki sposób podejmuje on aktywność edukacyjną, ale przez tę aktywność człowiek może także wpływać na to, jak bogate (różnorodne) jest jego środowisko edukacyjne.

Sposób rozumienia pojęcia środowiska edukacyjnego zależy od przyjętej definicji edukacji, która – zwłaszcza w odniesieniu do osób dorosłych – zmieniała się pod wpływem warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych (M. Malewski, 2010). Termin „edukacja” może oznaczać

[...] zespół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. A zatem edukację tworzą czynności nauczania i uczenia się (M. Malewski, 2010, s. 46).

Jeśli w tej definicji położymy akcent na nauczanie, to – mówiąc o środowisku edukacyjnym – będziemy skupiać się na instytucjach edukacyjnych, na takim planowaniu procesu nauczania, żeby był jak najbardziej skuteczny. Elementy otoczenia jednostki poza instytucją, w której zachodzi nauczanie, będą nas interesowały pod kątem ich związku z efektywnością nauczania. Jeśli zaś zaakcentujemy uczenie się, to poszerzymy terytorium edukacji. Uczenie się nie dotyczy bowiem tylko instytucji edukacyjnych, nie dotyczy tylko profesjonalnej wiedzy naukowej, ale jest obecne w codziennych interakcjach między ludźmi, w potocznym

doświadczeniu. Znaczącym elementem środowiska edukacyjnego będzie w tym przypadku każda sfera życia codziennego. Celem edukacji będzie

refleksyjna interpretacja składowych świata życia [jednostki – A.K.] i redefinicja tożsamości podmiotu poznającego (J. Mezirow, 1991; cyt. za: M. Malewski, 2010, s. 58).

Pytając o środowisko edukacyjne, pytamy o kontekst, w jakim zachodzi uczenie się. Kontekst ten można traktować jako coś stałego, niezmiennego, pozostającego w dających się poznać związkach przyczynowo-skutkowych z uczeniem się jednostek. W ten sposób niektórzy badacze traktują uczenie się pozostające w ścisłym związku z nauczaniem w instytucjach edukacyjnych. Natomiast konsekwencją przyjęcia szerokiej definicji uczenia się jako uczenia się w codzienności będzie zmiana sposobu rozumienia kontekstu uczenia się. W edukacji dorosłych można wskazać na trzy rodzaje kontekstów uczenia się: społeczny, kulturowy i biograficzny. Granice między wymienionymi rodzajami kontekstów są nieostre, trudne do jednoznacznego określenia (E. Kurantowicz, 2006, s. 64).

W zależności od przyjętych przez badaczy paradygmatów możemy umownie podzielić badania nad środowiskiem edukacyjnym na oparte na przesłankach obiektywistycznych lub subiektywistycznych (K. Rubacha, 2008, s. 307–308).

W badaniach obiektywistycznych przedmiot poznania traktowany jest tak, jakby był zewnętrzny, bada się fakty. Fakty zaś traktowane są jak rzeczy, dzięki czemu poddają się pomiarowi empirycznemu. „Rzeczą jest [...] wszystko cokolwiek jest dane, cokolwiek nasuwa się lub narzuca naszej obserwacji” (E. Durkheim, 2000, s. 56). Przyjmuje się tutaj założenie, że przedmiot badania jest dany wszystkim podmiotom poznającym w ten sam sposób. Obiektywność badania jest jednym z kryteriów oceny tego typu badań. Jak zauważa D. Urbaniak-Zajac (2006, s. 211), we współczesnych naukach społecznych obiektywność ontologiczna rozumiana jako zgodność wypowiedzi teoretycznej z obiektywnie istniejącą realnością jest zwykle zastępowana obiektywnością aperspektywiczną (inaczej: intersubiektywną), nie sposób bowiem bronić poglądu, że istnieją „nagie fakty”. Badanie obiektywne (intersubiektywnie) jest przeprowadzone w taki sposób, żeby wynik poznania nie zależał od subiektywnych wpływów poznającego (D. Urbaniak-Zajac, 2006, s. 211). Temu celowi służy standaryzacja procesu zbierania i opracowywania danych. W takich badaniach zwykle stosuje się obiektywne narzędzia badawcze, tzn. tak skonstruowane, żeby dwie różne osoby, które opracowują wyniki dotyczące tych samych badanych osób, dochodziły do dokładnie tego samego rezultatu.

Natomiast w badaniach subiektywistycznych zarówno badacz, jak i badani są refleksyjnymi uczestnikami interakcji przebiegającej w określonym kontekście społecznym. Subiektywność badacza jest cechą w tych badaniach świadomie wykorzystywaną (D. Urbaniak-Zajac, 2006). Przedmiot poznania pozostaje w tym przypadku w związku z podmiotem poznającym: przedmiot poznania staje się w procesie rozumienia go przez podmiot poznający.

Środowisko edukacyjne w badaniach opartych na przesłankach obiektywistycznych

W przypadku badań opartych na przesłankach obiektywistycznych, które mają na celu poznanie środowiska edukacyjnego, badacze zwykle dążą do wyróżnienia obserwowalnych elementów otoczenia człowieka związanych z kształceniem i ich opisania. Precyzyjne

zdefiniowanie środowiska, jego operacjonalizacja jest warunkiem umożliwiającym standaryzację narzędzi badawczych. Próbę analizy składników środowiska wychowawczego rozumianego w ten sposób podjął w latach 50. ubiegłego wieku Pieter (1960). Badania Pietera realizowane w paradygmacie pozytywistycznym miały na celu faktograficzne udokumentowanie badanej rzeczywistości. Miały w kolejnych etapach posłużyć do: opisu środowiska życia dzieci, zdiagnozowania poziomu rozwoju wychowanków w środowisku ich życia, a także określenia, jakie czynniki środowiska mają wpływ na rozwój dzieci, a jakie nie są istotne. Ponadto badania te miały posłużyć do organizowania praktyki w taki sposób, żeby dostarczyć jak najwięcej bodźców stymulujących rozwój wychowanków. Propozycję eksplikacji pojęcia środowisko dziecka przedstawił także Z. Zimny (2000, s. 397). Autor wyjaśnił pojęcie środowiska, wykorzystując definicję eksplikatywną systemową. Określenie „systemowa” oznacza wielopoziomowość definicji, będącą skutkiem wielu podziałów logicznych ze względu na brane kolejno pod uwagę kryteria tych podziałów. I tak, na pierwszym poziomie uszczegółowienia zostało wyróżnione środowisko ogólne, wspólne dla wszystkich ludzi żyjących na danym terenie, oraz środowisko indywidualne poszczególnych osób. W obrębie środowiska ogólnego wyróżnione zostały kategorie obejmujące środowisko: przyrodnicze, społeczne, polityczne, gospodarcze; natomiast w obrębie środowiska indywidualnego wyróżnione zostało środowisko rodzinne i sąsiedzkie. Każda z tych kategorii została następnie jeszcze bardziej uszczegółowiona. Na przykład w obrębie środowiska rodzinnego wyróżnione zostały takie kategorie, jak status: społeczny, materialny, cywilizacyjny, kultury materialnej, kultury funkcjonalnej.

Między poszczególnymi wyróżnionymi przez badacza elementami środowiska mogą zachodzić różnego rodzaju zależności. Niektóre elementy środowisk mogą współwystępować ze sobą, w innym przypadku występowanie jednego elementu może wykluczać występowanie innego, a między jeszcze innymi elementami może nie być żadnego związku. W takim przypadku bardzo użytecznym narzędziem eksploracji danych jest tworzenie typologii (grup). Grupować można zarówno zmienne (w tym przypadku elementy środowiska), jak i badane osoby. Grupowanie danych pomaga lepiej zrozumieć badane zjawisko. Jak zauważa U. Augustyńska,

[...] grupowanie pozwala z bogactwa, różnorodności dostrzeganych cech zjawiska albo też złożonego obiektu utworzyć nadrzędne kategorie jego opisu. Wyniki grupowania tworzą obraz „z lotu ptaka”, pomagają dostrzec zależności, które dopiero z tej perspektywy są widoczne (U. Augustyńska, A. Kozerska, 2008, s. 204).

Próbie typologii środowisk rodzinnych w zależności od konsekwencji dla sytuacji dziecka w środowisku szkolnym przeprowadził w latach 80. J. Piekarski (1986). Piekarski wyróżnił i opisał cztery typy środowisk rodzinnych. Głównym kryterium konstruowania typologii uczynił natężenie i łączne występowanie czynników sprzyjających lub niesprzyjających uspołecznieniu i wynikom w nauce szkolnej dzieci. Do wyznaczenia typów środowisk zastosował więc kryterium zewnętrzne: stopień uspołecznienia i wyniki w nauce szkolnej. Uzyskane typy Piekarski uporządkował następnie według stopnia, w jakim zapewniają możliwości rozwoju dziecka w zakresie przyjętych zmiennych zależnych. Na podstawie analiz uzyskanych danych zostały zbudowane cztery typy środowisk rodzinnych dzieci: wzorcowe, przeciętne, niekorzystne wychowawczo i dysfunkcyjne. Obecnie dzięki zastosowaniu komputerów możemy w tworzeniu typologii zastosować bardziej zaawansowane metody, które pozwalają na grupowanie danych. Wielowymiarowa statystyka dysponuje

odrębną dyscypliną, która oferuje zbiór metod służących do wyodrębniania jednorodnych podzbiorów populacji – analizą skupień. Metody analizy skupień stosujemy często w przypadkach, kiedy jesteśmy w eksploracyjnej fazie badań, nie dysponujemy żadnymi hipotezami *a priori* (A. Stanisławski, 2007, s. 114). Kryterium, jakie decyduje o tym, czy dany obiekt zaliczyć do danego skupienia czy nie, jest kryterium typu wewnętrznego. Na przykład badane osoby można grupować, biorąc pod uwagę ich aktywność edukacyjną. Analiza skupień (np. metoda *k*-średnich) daje możliwość pogrupowania tych osób w ten sposób, aby w jednej grupie były osoby podobne pod względem profilu aktywności edukacyjnej. Powstaną w ten sposób typy (grupy) osób różniących się nie tylko pod względem stopnia, w jakim podejmują aktywność edukacyjną, ale także różniących się sposobem, w jaki tę aktywność podejmują. Następnie otrzymane skupienia można porównywać pod względem cech środowiska, w jakim żyją, i tym samym poszukiwać związku między środowiskiem a aktywnością edukacyjną. Można też zastosować podejście odwrotne: grupować osoby, biorąc pod uwagę podobieństwo ich środowisk (wyróżnić typy środowisk, w jakich żyją badane osoby), a następnie każdą grupę opisać pod względem aktywności edukacyjnej. W obu przypadkach dążymy do maksymalnie wiernego odtworzenia rzeczywistości; tworzymy typy realne (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 89). Celem tworzenia tego rodzaju typologii jest nie tylko uporządkowanie badanej rzeczywistości, ale też odkrycie związków między badanymi zmiennymi: środowiskiem obiektywnym a aktywnością edukacyjną. Przypadki zaliczone do jednego typu nie są oczywiście identyczne. Są one podobne pod względem wartości interesujących nas zmiennych; mówimy tu o kategorii typów przeciętnych, uśrednionych (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 92). Wszystkie analizowane przypadki są porównywane pod względem wartości zmiennych, które uważamy za istotne, i następnie w kolejnych etapach tworzenia typów dążymy do zachowania jak największej homogeniczności (podobieństwa) w obrębie grup i jak najmniejszej homogeniczności w obrębie całej typologii (między grupami). Badacz w tym przypadku stara się odwzorować rzeczywistość istniejącą poza przeżyciami osób badanych, dokonuje wglądu obiektywistycznego w rzeczywistość badaną.

Badania obiektywistyczne nad środowiskiem edukacyjnym w obrębie kształcenia instytucjonalnego to w znacznej części badania dydaktyczne. Pojęciem centralnym są tutaj zwykle cele kształcenia inspirowane taksonomią B. Blooma lub ich adaptacjami (B. Niemierko, 1990). Środowisko edukacyjne jest w tym przypadku projektowane w taki sposób, aby jak najskuteczniej osiągnąć przyjęte cele (R. Gagné, L. Briggs, W. Wagner, 1992). Opisy przykładów badań typu obiektywistycznego w dydaktyce podaje np. D. Klus-Stańska (2010, s. 120–128). W wielu przypadkach są to „[...] klasyczne ujęcia metodyczne, odnoszone do praktyki nauczycielskiej” (D. Klus-Stańska, 2010, s. 121). Badania te często mają charakter eksperymentów lub pomiaru diagnostycznego. Interesującym przykładem nieeksperymentalnych badań z zakresu dydaktyki opartych na przesłankach obiektywistycznych jest praca B. Łukasik (2006), dotycząca związku między warunkami związanymi z osobą nauczyciela w szkole a poziomem uzdolnień twórczych uczniów. Aby opisać analizowany związek, Łukasik poszukiwała optymalnego modelu regresji wielokrotnej. W początkowej fazie badań przyjęła dziesięć zmiennych niezależnych. W rezultacie analiz przyjęła model uwzględniający tylko dwie zmienne niezależne: wyższego poziomu uzdolnień twórczych można się spodziewać u uczniów mających twórczych nauczycieli oraz takich, którzy stosują demokratyczny styl kierowania klasą szkolną. Innym przykładem mogą być badania I. Sikorskiej (2010) nad przedszkolem jako środowiskiem edukacyjnym. Autorka porównała trzy systemy prezentujące odmienne modele wychowania: przedszkole Montessori, waldorfskie

oraz standardowe. Przedmiotem badania był m.in. związek między oddziaływaniem środowiska przedszkolnego na dzieci a ich kompetencjami rozwojowymi (np. inteligencją werbalną, niewerbalną, koncentracją, kreatywnością, samodzielnością, rozwojem społecznym, ruchowym). W analizach statystycznych w porównaniach trzech środowisk wykorzystana została m.in. analiza wariancji ANOVA.

Badania oparte na przesłankach obiektywistycznych nie wykluczają stosowania metod zbierania danych uznanych za jakościowe. Na przykład można badać środowisko edukacyjne, stosując wywiad narracyjny; później tę narrację potraktować jako „[...] kolekcję obiektywistycznie pojmowanych faktów” (M. Malewski, 2010, s. 150); następnie uogólnić wyniki, tworząc „faktualną zbitkę”, „[...] ewidencję faktów biograficznych w durkheimowskim rozumieniu faktu” (M. Malewski, 2010, s. 145). Brak pomiaru czy brak analiz opartych na metodach statystycznych nie świadczy jeszcze o wyjściu poza założenia charakterystyczne dla badań scjentyistycznych, które mówią, jak poznajemy świat, jaki jest status poznawczy badacza, czym jest wiedza.

Środowisko edukacyjne w badaniach opartych na przesłankach subiektywistycznych

Na środowisko edukacyjne można też patrzeć, uwzględniając współczynnik humanistyczny, czyli badać, jak funkcjonuje ono w ludzkiej świadomości. Można przyjąć, że środowisko edukacyjne jest światem konstruowanym w świadomości ludzi i że ta konstrukcja jest obdarzona przez nich sensem i znaczeniem. W tym przypadku zadaniem badacza jest gromadzenie wiedzy o subiektywnych strukturach sensu. Według zwolenników **badania etnograficzno-deskrypcyjnego**¹ sposobem dotarcia do stanów cudzej świadomości jest rozumienie. Polega ono w tym przypadku na wczuwaniu się badacza w czyjeś doznania, myśli, wyobrażenia. Badania są ukierunkowane na odtworzenie świata widzianego oczyma uczestników wydarzeń, na odtworzenie subiektywnych struktur sensu. Nie jest to odtwórcze przeżywanie doznań innej osoby. Rozumienie jest poznaniem pośrednim: na podstawie pewnych obserwowalnych własności (np. gestów, zachowań, wytworów) badacz dochodzi do wniosków na temat stanów świadomości innych ludzi (E. Mokrzycki, 2007, s. 182). Dokonuje się to dzięki podobieństwu ludzkich struktur psychicznych oraz dzięki temu, że badacz ma dostęp do własnych doznań, wyobrażeń i przez analogię może własne doświadczenia rzutować na inną osobę. W procesie rozumienia badacz wykorzystuje całą wiedzę o danym człowieku, o jego właściwościach psychicznych, przy czym skuteczność rozumienia zależy w dużej mierze od własnego doświadczenia wewnętrznego badacza, od bogactwa jego doświadczeń życiowych. W procesie rozumienia ważnym czynnikiem jest wyobraźnia badacza, dzięki której badacz stawia się w sytuacji badanej osoby. Mokrzycki (2007) nazywa to swoistego rodzaju „eksperymentem myślowym”. Dokonując eksperymentu, badacz zadaje sobie pytanie, jakie elementy świadomości kryją się za danym zachowaniem. Wynik tego eksperymentu to rezultat rozumienia (E. Mokrzycki, 2007, s. 185). Z kolei w **badaniach fenomenologiczno-interakcjonistycznych** badacz nie tyle wczuwa się w sytuację osób badanych, ile świadomie wykorzystuje status swojej obcości wobec badanej rzeczywi-

¹ Por. określenia wariantów badań jakościowych zaproponowane przez E. Terharta (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 26–27).

stości (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 26). Pozwala to na dostrzeżenie przez badacza elementów rzeczywistości nieuświadomianych przez badane osoby.

Środowisko edukacyjne rozumiane w sposób uwzględniający współczynnik humanistyczny jest środowiskiem subiektywnym jednostki, tym, czym ona żyje, co ma dla niej znaczenie. Można w tym miejscu posłużyć się pojęciem środowiska niewidzialnego. Radlińska (1961) mówiła o „środowisku niewidzialnym”, które uważała za czynnik mający fundamentalny wpływ na rozwój jednostki. Na środowisko niewidzialne składają się czynniki psychologiczne, system wartości, kultura duchowa i subiektywne przeżycia jednostki. Czynniki te stanowią podłoże (grunt), na którym zachodzą procesy związane z uczeniem się jednostki. Środowisko niewidzialne stanowi

[...] przeżycie, wierzenie, nastawienie uczuciowe, zwyczaje stanowiące więź moralności grupy, kształtuje jednostkę, podtrzymuje jej siły lub ogranicza dalsze jej dążenia (H. Radlińska, 1961, s. 33).

Podobnie termin „środowisko” rozumiał Znaniecki:

[...] środowisko rzeczywiste grup społecznych to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy [...] w nim lokalizuje, lecz to, które sami członkowie tych grup postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia (1988, s. 41).

Takie rozumienie pojęcia środowiska odpowiada podstawowym przesłankom symbolicznego interakcjonizmu, który głosi, że człowiek żyje w środowisku symbolicznym, wśród obiektów znaczących, a nie wśród rzeczy (E. Hałas, 1987, s. 63). W związku z tym nie ma prostych związków przyczynowo-skutkowych między nieożywionymi składnikami środowiska a rozwojem jednostki. Rozwój jest procesem, który zachodzi w wyniku działań podejmowanych przez jednostkę w celu rozwiązywania problemów. Wykonując te działania, jednostki interpretują i na własny użytek definiują postrzegane zjawiska i zdarzenia. Takie założenie, oparte na tezie pragmatyzmu, że znaczenie powstaje w procesie działania, przyjmował też Znaniecki, prekursor symbolicznego interakcjonizmu (E. Hałas, 1987, s. 64). Znaniecki pisał, że

[...] każdy element, który wchodzi w skład systemu kulturowego, jest tym, czym wydaje się być w doświadczeniu tych ludzi, którzy aktywnie mają z nim do czynienia (za: E. Hałas, 1987, s. 64).

Ten sam fragment rzeczywistości obiektywnej może być dla odbiorcy np. doznaniem estetycznym, ale może też nie mieć dlań żadnego znaczenia. Zwraca na to uwagę A. Stachura (2007, s. 283), który, analizując pojęcie środowiska informacyjnego ucznia, pisze, że dwie osoby umieszczone w tym samym otoczeniu informacyjnym będą poddane oddziaływaniu dwóch różnych środowisk informacyjnych. W. Sroczyński (2007, s. 28), analizując pojęcie **środowiska niewidzialnego**, zastanawia się nad zasadnością wyróżniania w pedagogice społecznej poszczególnych elementów rzeczywistości społecznej, przyrodniczej i kulturowej, które i tak w umyśle odbiorcy nabierają nowego znaczenia. Jako bardziej trafne niż pojęcie środowiska niewidzialnego Sroczyński proponuje pojęcie **świata człowieka**. Środowisku bowiem przypisujemy raczej desygnaty fizyczne, a świat kojarzy się z tymi informacjami pochodzącymi z otoczenia, które stają się treścią jego samoświadomości. U podstaw świata przeżywanego leżą więc procesy samoświadomościowe; świadomość własnej osoby jest konieczna, aby przeżywać świat (Z. Zaborowski, 2002, s. 201). Środowisko, w jakim człowiek

żyje, dostarcza mu określonych informacji, które stają się treścią samoświadomości. Treści te są selektywnie i subiektywnie przetwarzane, np.

[...] inne informacje docierają do zawodowego piłkarza występującego w drużynie narodowej, inne do wybitnego naukowca, socjologa pracującego na uniwersytecie (Z. Zaborowski, 2002, s. 201).

Dla procesu wychowania konieczne jest poznanie świata życia jednostki. Bardzo ważne jest spostrzeżenie Radlińskiej, że do środowiska niewidzialnego należy przeszłość na równi z teraźniejszością. Ten wątek rozważań kontynuuje O. Czerniawska (1997–1998). W poszukiwaniu wydarzeń znaczących dla danej generacji widzi ona czynnik, który pozwala lepiej rozumieć jednostkę i ułatwia znalezienie form pomocy w jej rozwoju. Mówiąc o środowisku niewidzialnym jako środowisku edukacyjnym, mamy na myśli czynniki sprzyjające edukacji, której zadaniem nie jest tylko dostarczanie wiedzy jednostce. Jest to edukacja rozumiana jako całościowe uczenie się jednostki dotyczące budowania własnej tożsamości, jako zdobywanie doświadczenia życiowego, kształtowanie postawy wobec innych i wobec wydarzeń. Jest to edukacja „[...] roztopiona w świecie życia” (O. Czerniawska, 2007, s. 28). Zainteresowanie badaczy uczeniem się w codzienności, kontekstami tego uczenia się, spowodowało renesans badań biograficznych, zwłaszcza dotyczących edukacji dorosłych.

Badania oparte na przesłankach subiektywistycznych pojawiają się również na gruncie dydaktyki (D. Klus-Stańska, 2010). Procesy nauczania-uczenia się interpretuje się tutaj nie tylko z perspektywy różnych ujęć teoretycznych, ale także z różnych punktów widzenia uczestników procesów dydaktycznych (D. Klus-Stańska, 2010, s. 128–138). Badacze w tym przypadku interesują się kontekstem konstruowania tożsamości uczestników lekcji; „skuteczne nauczanie” przestało być centrum zainteresowania. Elementy procesu kształcenia są tutaj postrzegane jako obszar doświadczeń nauczyciela i uczniów. Interesującym przykładem mogą być badania P. Stańczyka (2009) nad znaczeniami nadawanymi szkole przez uczniów gimnazjum. Wyniki badania Stańczyk uzupełnił o ciekawe kontrowersje, które dostrzegł, analizując schemat myślenia gimnazjalistów w perspektywie znaczeń nadawanych swojej pracy przez nauczycieli. Jeszcze inaczej szkoła jako środowisko edukacyjne jest traktowana w **badaniach krytyczno-emancypacyjnych**. Ten typ badań można określić jako odmianę **badania jakościowych fenomenologiczno-interakcjonistycznych** (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 27). W tym przypadku badacz świadomie wykorzystuje swoją pozycję obcego wobec badanej rzeczywistości po to, aby uświadomić badanym istnienie pewnych elementów tej rzeczywistości, których oni sami nie dostrzegają. Badacz ukazuje badanym mechanizmy społecznego zniewolenia, które działają poza ich świadomością, z których istnienia nie zdają sobie sprawy, ponieważ uznają ich obecność za coś oczywistego. Badacz jest osobą zaangażowaną w wywoływanie zmian w środowisku; dąży do zmiany struktury „ja” w świecie życia badanych, do transformacji treści ich świadomości; stara się ukazać ukryte sprzeczności funkcjonujące w podtrzymywanym przez badanych porządku społecznym. Badania krytyczno-emancypacyjne odnoszące się do kształcenia w instytucjach edukacyjnych pokazują np. skutki władzy nad znaczeniami i komunikacją. Na przykład badania prowadzone przez L. Kopciewicz (2009) pokazują, że szkoła może pośredniczyć w procesie tworzenia nierówności płciowych. Badaczka zauważa mnóstwo nauczycielskich przekazów oraz praktyk mających na celu wzmacnianie dyspozycji uznanych za typowe dla danej płci. Przekazy tego typu płyną ze zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli wobec uczniów i uczennic, a także z programów nauczania i podręczników oraz ukrytego pro-

gramu szkolnego. Z kolei w badaniach M. Nowickiej (2009) prowadzonych w warunkach szkolnych pokazano, że szkoła blokuje rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów (np. przez brak dyskursu jako formy komunikacyjnej na lekcjach), a także blokuje rozwój tożsamości uczniów (np. przez nacisk na posłuszeństwo wobec autorytetu, eksponowanie kar, totalność oceniania – restrykcyjne ocenianie każdej formy aktywności ucznia). Innym przykładem rozważań osadzonych w paradygmacie krytycznym są badania M. Pryszmont-Ciesielskiej (2010) nad ukrytym programem w edukacji akademickiej. Miały one na celu m.in. uświadomienie istnienia ukrytego programu i wynikających zeń konsekwencji oraz problemów funkcjonujących w edukacji akademickiej. Badania krytyczno-emancypacyjne zorientowane są na rozpoznanie czynników ograniczających jednostkę. Uświadomienie sobie przez jednostkę istnienia tych czynników może być początkiem procesu uwalniania się od ograniczeń, początkiem działań jednostki ukierunkowanych na osiągnięcie nowych obszarów wolności. I w taki sposób jest tutaj rozumiana edukacja. Pojęcie to nie jest kojarzone po prostu z wiedzą czy kompetencjami, lecz jest związane z podmiotowym byciem w świecie. W rezultacie krytycznej edukacji jest możliwe

[...] osiągnięcie refleksyjnej, krytycznej świadomości, która wyraża się w samodzielnym dokonywaniu wyborów według podmiotowego systemu wartości, w odważnym, godnym wypowiedzeniu własnych sądów i opinii oraz w odpowiedzialnym podejmowaniu działań prowadzących do doświadczania wolności (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 30).

Środowisko niewidzialne jednostki, jej świat życia staje się dla niej środowiskiem edukacyjnym w momencie, kiedy zaczyna sobie uświadamiać istnienie elementów tego środowiska będących źródłem jej uprzedmiotowienia i zaczyna wyrażać niezgodę na świat dany.

Podobnie jak w przypadku omówionych w poprzedniej części artykułu badań ilościowych nad środowiskiem obiektywnym, badania jakościowe nad środowiskiem subiektywnym (niewidzialnym) mają na celu generowanie uogólnień. O ile jednak w badaniach ilościowych w wyniku analiz statystycznych przeprowadzonych na danych tworzy się typy przeciętne, inaczej mówiąc, najczęściej występujące, to w badaniach jakościowych chodzi o poznanie typów idealnych, które odzwierciedlają istniejące możliwości (Urbaniak-Zajac, 2010, s. 248). Badacz w badaniach jakościowych nad środowiskiem niewidzialnym, z jednej strony, opisuje i interpretuje pojedyncze przypadki, z drugiej zaś podejmuje próbę zidentyfikowania tego, co typowe, a to z kolei pozwala lepiej zrozumieć każdy przypadek z osobna. W tym miejscu można odwołać się do rozważań M. Webera (1976), według którego tworzenie typów idealnych i związany z tym idealizujący sposób rozumienia stanowi formę „rozumienia wyjaśniającego”. Weber wyróżniał dwa sposoby rozumienia. Pierwszy z nich, empatyczny, polegał na wczuwaniu się w stany psychiczne innych ludzi, w ich przeżycia. Drugi to właśnie rozumienie wyjaśniające. Ten drugi sposób dąży do formułowania sądów ogólnych i jest metodologicznie prawomocny dla nauk humanistycznych. Badacz dąży do odkrycia pewnych trwałych wzorów, według których są regulowane codzienne zachowania ludzi. W tym celu musi posłużyć się kategoriami bardziej ogólnymi, nadbudowanymi nad kategoriami bezpośrednio opisującymi tę codzienność. Te uogólnienia to typy idealne. Ujawniają one kulturowe matryce, według których przebiegają ludzkie działania (za: M. Malewski, 2010, s. 132). Tworzenie typów idealnych przekracza poziom opisu. Badacz tworzy konstrukt pojęciowy – przypadek o cechach idealnych, innymi słowy, prototyp, przypadek optymalny, przedstawiciela idealnego. Jest to przypadek, który szczególnie trafnie reprezentuje dany typ (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 92). Ten przypadek odgrywa rolę pojęciowej pomocy i nie ma

odzwierciedlenia w realnej rzeczywistości. Służy temu, aby można było przypadki empiryczne opisać i wyjaśnić przez zestawienie z typem idealnym (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 91). A. Schütz (1971), dyskutując z Weberem, wskazywał, że budowanie typów idealnych ma miejsce w życiu codziennym, a nie jest tylko dokonaniem nauk społecznych. Typologie stosowane w życiu codziennym pomagają ludziom radzić sobie ze złożonością rzeczywistości. Natomiast typologie tworzone przez badaczy różnią się od tych stosowanych w życiu codziennym użyciem sformalizowanych metod, które spełniają wymogi intersubiektywnej sprawdzalności i uogólniania (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 87). Analityczna perspektywa badaczy i uczestników życia codziennego może więc być ukierunkowana na ten sam obiekt – subiektywnie pomyślane znaczenie (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 87). Typologie tworzone np. w badaniach etnograficzno-deskrypcyjnych czy fenomenologiczno-interakcjonistycznych opierają się na „[...] wiedzy potocznej jednostek o świecie” (A. Schütz, 1971, za: I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 87); dążą do odtworzenia struktur sensu, jaki jednostki nadają doświadczeniom; zmierzają do zobaczenia rzeczywistości, w której żyją osoby badane ich oczami.

Środowisko edukacyjne w badaniach wychodzących poza dychotomię obiektywizm – subiektywizm

W przypadku **badań strukturalno-rekonstrukcyjnych** (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 27) celem analiz jest odkodowanie reguł gramatyki interakcji społecznych. S. Krzychała (2007), omawiając metodę dokumentarną jako jedną z rekonstrukcyjnych metod interpretacji praktyk codzienności, odwołuje się do socjologii wiedzy K. Mannheima. Mannheim wyróżnia dwa poziomy wiedzy: komunikatywną i koniunktywną. Te dwa poziomy wiedzy Mannheim demonstruje na przykładzie praktyki wiązania węzła (za: S. Krzychała, 2007, s. 30–31). Biegła praktyka wiązania węzła wymaga pewnych umiejętności manualnych, które są nabywane nie na drodze przyswajania wiedzy teoretycznej, ale przez samodzielne próby, obserwację i naśladowanie innych osób. Osoba ucząca się w ten sposób zaczyna rozumieć, jak wygląda praktyka wiązania węzła, jednak wiedza ta nie podlega bezpośredniej eksplikacji. Jest to

[...] wiedza ateoretyczna, rozpoznawana jako styl, *habitus* praktyki, jako *modus operandi* „typowej” praktyki wiązania węzła [...]. Wiedzy na temat „węzła” działający nie komunikuje poprzez słowa, choć dokumentuje się ona w sposobie, w jaki podejmuje on i przeprowadza sztukę wiązania węzła (S. Krzychała, 2007, s. 31).

Jest to koniunktywny poziom wiedzy. Gdybyśmy chcieli wytłumaczyć praktykę wiązania osobie niepodzielającej tego doświadczenia, tę ateoretyczną wiedzę trzeba by opisać za pomocą ogólnie zrozumiałych pojęć i kategorii. Innymi słowy, trzeba tę praktykę przetłumaczyć na wiedzę komunikatywną. W rozumieniu Mannheima takie opisywanie istoty i sposobu wiązania węzła, tak by rozmówca mógł ją zrozumieć, jest już „interpretacją” (S. Krzychała, 2007, s. 31). W przypadku badań rekonstrukcyjnych badacza nie tyle interesuje treść samych wypowiedzi osób badanych (wiedza komunikatywna), ile raczej skupia się na wiedzy koniunktywnej. Mamy tutaj do czynienia z „obserwacją drugiego stopnia”, której przedmiotem jest „obserwacja pierwszego stopnia” (N. Luhmann, 1990, za: S. Krzychała, 2007, s. 21). Badacz interpretuje rzeczywistość już zinterpretowaną przez osoby badane, stara się uzyskać wgląd w biograficznie lub środowiskowo określone przestrzenie doświadczenia

tych osób. Badacz nie zadaje pytania typu „co” (co badany mówi?), ale zastanawia się nad pytaniem typu „jak” (jak badany podejmuje temat?). Celem badań tego typu jest odkrycie reguł stosowanych przez ludzi, niekoniecznie świadomie, w ich społecznych działaniach. Reguły te są nabywane w procesie socjalizacji, we wspólnych doświadczeniach pokolenia, rodziny. Nie są werbalizowane bezpośrednio przez osoby badane, ale

[...] dokumentują się w przeoczeniach i uwypukleniach, w ukierunkowaniu zaangażowania i uwagi, w sposobie spostrzegania rzeczywistości, w trybie relacjonowania doświadczenia i stylu zadawania pytań (S. Krzychała, 2007, s. 15).

Środowisko edukacyjne jest w tym przypadku rodzajem kontekstu uczenia się, który ma charakter kulturowy. Badania w tym zakresie dotyczyć mogą transmisji wzorców zachowań społecznych, **habitusów** uczenia się, organizacji swojego życia, **wzorów** orientacji edukacyjnych, **stylów** konstruowania wiedzy o jednostce i społeczeństwie. Taka interpretacja jest możliwa

[...] poprzez identyfikację i rekonstrukcję doświadczenia społecznego leżącego u podstaw analizowanych zasobów wiedzy ateoretycznej (S. Krzychała, 2007, s. 33).

Tego typu badania są zarówno obiektywistyczne, jak i subiektywistyczne. Bada się świat przeżywany, ale jednocześnie odtwarza obiektywnie rozumianą strukturę działania. W sposób obiektywny próbuje się gromadzić wiedzę o subiektywnych strukturach sensu. Empiryczną egzemplifikacją może być tutaj projekt badawczy zmierzający do rekonstrukcji pokoleniowo zróżnicowanych „kultur praktyki medialnej” (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004). Celem tych badań było rozpracowanie uwewnętrznionej wiedzy praktycznej, ukierunkowanej działanie „starszych” i „młodszych” grup w odniesieniu do nowych środków medialnych (komputera i Internetu). Badania dostarczyły danych potwierdzających, że okres dorastania i wczesnej dorosłości wiąże się z

[...] kolektywnymi procesami uczenia się i nabywania wiedzy w młodzieżowych grupach rówieśniczych, poprzez które konstytuuje się wymiar koniunktywnej przestrzeni pokoleniowego doświadczenia (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004, s. 144).

W tekście tym zaprezentowano wyniki analizy porównawczej dyskusji prowadzonych w grupach zróżnicowanych wiekowo. Rozpoznano nie tylko różnice uwarunkowane pokoleniowo, ale także różnice związane ze środowiskiem i płcią. Poza tym dostrzeżono, że międzypokoleniowy proces kształcenia, który był przedmiotem badania, różni się od procesu uczenia się w obrębie jednego pokolenia (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004).

Podsumowanie

W artykule przedstawiłam sposoby rozumienia pojęcia „środowisko edukacyjne” z różnych perspektyw oglądu rzeczywistości. Perspektywy te opierają się na odmiennych założeniach ontologicznych dotyczących sposobu istnienia przedmiotu badania (realizm, nominalizm), natury ludzkiej (determinizm, woluntaryzm) oraz epistemologicznych dotyczących natury poznania (empiryzm, metaforyzm). Przesłanki te można podzielić na dwie grupy: obiektywistyczne i subiektywistyczne (K. Rubacha, 2008a). I tak też, umownie, podzieliłam badania nad środowiskiem edukacyjnym. Umownie, ponieważ nie w każdym

przypadku rzeczywistość odczytuje się jako tylko obiektywną albo tylko subiektywną. Czasami dochodzi do „podwójnego czytania rzeczywistości” (P. Bourdieu, L. Wacquant, 2001, s. 12), np. w przypadku badań strukturalno-rekonstrukcyjnych. Przyjęty paradygmat, założenia przyjęte w jego ramach przez badacza zawsze wyznaczają pewne granice poznania, pozwalają zobaczyć pewien fragment rzeczywistości, ale jednocześnie inne fragmenty usuwają poza pole badań. Jak zauważa K. Rubacha (2008b), nie można powiedzieć, że któraś z grup założeń jest dobra lub zła:

Nie ma zatem gorszej lub lepszej metodologii, są tylko różne, z których każda jest dobra do rozstrzygnięcia innego problemu praktyki (2008b, s. 170).

Bibliografia

- Augustyńska, U., Kozerska, A. (2008). Zastosowanie analizy skupień do interpretacji wyników badania skalą poczucia zadowolenia studentów z warunków studiowania. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Bohnsack, R. (2004). Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji. S. Krzychała (tłum.). W: S. Krzychała (red.). *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław.
- Bohnsack, R., Schäffer, B. (2004). Koniunktywne doświadczenia i media. S. Krzychała (tłum.). W: S. Krzychała (red.). *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. A. Sawisz (tłum.). Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Czerniawska, O. (1997–1998). Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej. *Rocznik Andragogiczny*.
- Czerniawska, O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Durkheim, E. (2000). *Zasady metody socjologicznej*. J. Szacki (tłum.). Warszawa.
- Gagné, R., Briggs, L., Wagner, W. (1992). *Zasady projektowania dydaktycznego*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Hałas, E. (1987). *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*. Lublin.
- Jankowski, D. (2006). Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*.
- Kargulowa, A. (1998). Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka – środowisko). W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.). *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Łódź.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kopciwicz, L. (2009). Wytwarzanie (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną”. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Krzychała, S. (2007). *Projekty życia. Młódzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wrocław.
- Kurantowicz, E. (2006). Badanie lokalnych kontekstów uczenia się. Wybrane (andragogiczne) uzasadnienia i spory. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2.

- Łukasik, B. (2006). *Rozwijanie uzdolnień twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Częstochowa.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Marek, T. (1989). *Analiza skupień w badaniach empirycznych. Metody SAHN*. Warszawa.
- Mokrzycki, E. (2007). *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*. Warszawa.
- Nentwig-Gesemann, I. (2004). Tworzenie typologii. W stronę wielowymiarowej rekonstrukcji przestrzeni doświadczenia. S. Krzychała (tłum.). W: S. Krzychała (red.). *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław.
- Niemierko, B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa.
- Nowicka, M. (2009). Socjalizacja ukryta w procesie dydaktycznym – między wsparciem a hamowaniem rozwoju tożsamości ucznia. Z inspiracji koncepcją Jürgena Habermasa. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Piekarski, J. (1986). *Zróźnicowanie wychowawcze środowisk rodzinnych w małym mieście*. Łódź.
- Pieter, J. (1960). *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław – Kraków.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław.
- Rubacha, K. (2008a). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Rubacha, K. (2008b). Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki. W: K. Rubacha (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków.
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. D. Lachowska (tłum.). W: E. Mokrzycki (red.). *Kryzys i schizma. Antycjencjencystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1. Warszawa.
- Sikorska, I. (2010). *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*. Kraków.
- Sołnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa.
- Sroczyński, W. (2007). „Środowisko niewidzialne” w andragogice. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej. W: B. Juraś-Krawczyk (red.). *Wybrane obszary badawcze andragogiki*. Łódź.
- Stachura, A. (2007). Wpływ środowiska informacyjnego ucznia na proces kształcenia i samokształcenia. W: F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Integracja nauczania i wychowania*. Szczecin.
- Stanisz, A. (2007). *Przystępny kurs statystyki. T. 3: Analizy wielowymiarowe*. Kraków.
- Stańczyk, P. (2009). Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2.
- Urbaniak-Zajac, D. (2006). W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Urbaniak-Zajac, D. (2010). W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*. Kraków.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (2001). Badania jakościowe – uwagi wprowadzające. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź.
- Zaborowski, Z. (2002). *Człowiek, jego świat i życie. Próba integracji*. Warszawa.
- Zimny, Z.M. (2000). *Metodologia badań społecznych*. Częstochowa.
- Znaniecki, F. (1973, 1 wyd. 1928). *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa.
- Znaniecki, F. (1988, 1 wyd. 1922). *Wstęp do socjologii*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule przedstawiono sposoby rozumienia pojęcia środowiska edukacyjnego z perspektywy różnych paradygmatów. Omówiono przykłady badań nad środowiskiem edukacyjnym, koncentrując się na metodologicznych aspektach tych badań.

Summary

The article presents various ways of understanding of the learning environment's concept from the perspective of different paradigms. The author discusses examples of research on learning environment focusing on their methodological aspects.