

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, ss. 27-38

Oryginalny artykuł naukowy

Original article

Data wpływu/**Received: 15.02.2019**

Data recenzji/**Accepted: 15.04.2019**

Data publikacji/**Published: 10.06.2019**

Źródła finansowania publikacji: **Uniwersytet im. Adama Mickiewicza**

DOI: **10.5604/01.3001.0013.2279**

Authors' Contribution:

(A) Study Design (projekt badania)

(B) Data Collection (zbieranie danych)

(C) Statistical Analysis (analiza statystyczna)

(D) Data Interpretation (interpretacja danych)

(E) Manuscript Preparation (redagowanie opracowania)

(F) **Literature Search (badania literaturowe)**

Małgorzata Kabat*

*Pokarmem umysłu jest poznawanie.
To jest źródło wszelkiej wiedzy,
która kryje motor nauki, postępu,
odkrywania nowych prawd,
wydobywania ich z głębin [...].
Tadeusz Dołęga-Mostowicz*

NAUCZYCIEL – SYSTEM – BADANIA NAUKOWE

WPROWADZENIE

Współczesna rzeczywistość to kategoria bardzo złożona. Jej wielowymiarowość i wieloaspektowość wynika z kumulowania się informacji w rozmaitych obszarach i dziedzinach życia oraz pracy człowieka. Sprzyja temu nowoczesna cywilizacja, w której zasadniczą rolę odgrywa ogromny postęp i modernizacja otoczenia. Oddziałuje na funkcjonowanie jednostki, jej myślenie, działanie w różnych sferach, nie wyłączając z tego edukacji. Dlatego warto przyrzeć się oświatowemu środowisku jako całości złożonej z wielu większych i mniejszych części wchodzących w zakres

* ORCID: 0000 -0001-6323-8225. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

określonego systemu. Może nim być infrastruktura szkoły, jej organizacja, realizowany system nauczania i wychowania etc., w których stałymi składnikami są nauczyciel, uczeń, szkolne środowisko. Wyróżnione elementy uobecniają się w danej przestrzeni i czasie, tworząc uporządkowane sekwencje. Ich charakterystyczne właściwości pragnie rozpoznać badacz, którym jest także nauczyciel. Przyjmuje wówczas wybrany przez siebie punkt widzenia zgodny ze wskazaniem metodologii badań oferującej ich prowadzenie w paradygmacie pozytywistycznym, neopozytywistycznym i mieszanym (Pilch, Bauman, 2018; Creswell, 2013). Jakkolwiek wybór badawczego postępowania jest doniosłą rzeczą, to pierwszoplanową rolę odgrywają przemyślenia, tak teoretyczne, jak i badawcze. Wobec tego strategiczną sprawą staje się eksplikacja pojęć, w tym pojęcia systemu. Pedagogicznym załącznikiem systemu były starożytne rozwiązania i koncepcje, ale jej metodologia, i to nawet we współczesnych interwałach czasowych, bardzo rzadko urzeczywistnia się w praktyce (Duraj-Nowakowa, 1997).

Wykorzystanie systemowej metodologii jest niezwykle istotnym zagadnieniem. Łączy się z precyzowaniem wielowątkowych problemów badawczych związanych m.in z zawodem nauczyciela, jak i edukacją. Trudno je czasami rozpoznać przy pomocy tradycyjnych metod indukcyjno-analitycznych, opartych o ilościowy model, do którego dodaje się lub nie również ten jakościowy. Pierwszy z nich wywodzi się z kartezjańskiego sposobu uprawiania nauki, w którym składniki świata i egzystujących tam systemów bada się pod względem ilościowych stosunków umożliwiających liczbowe przedstawianie danych, faktów, wymagających opisowej interpretacji. Drugi, jakościowy model, rozważa P. Banister. Sądzi, że zgromadzone dane interpretuje się w trzech wymiarach. W pierwszym stara się uchwycić głęboko ukryty sens wynikający z wypowiedzi respondentów, w drugim następuje eksploracja, dookreślanie terminów i systematyzacja prawdziwego znaczenia identyfikowanych zjawisk społecznych, a w trzecim powinno następować odkrywanie nieoczywistego spojrzenia na badane zagadnienia (Banister i in., 1994).

Nurt jakościowych badań pojawił się dopiero w XIX wieku, tj. od zaistnienia antynaturalistycznego trendu, w którym wyeksponowano przekonanie, że przenoszenie metodologii nauk przyrodniczych na nauki humanistyczne to błąd. Ten pogląd wsparła dynamiczna wizja społeczeństwa, której nie można zmierzyć i opisać raz na zawsze. Ponadto umieszczony w społecznym świecie humanizm staje się integralną częścią zewnętrznego bytu, rozmaicie warunkowanego i interpretowanego (Sztompka, 2002).

Zatem obydwa modele współwystępują w prowadzonych przez nauczyciela badaniach, niekiedy wzajemnie się dopełniając (Creswell, 2013). Stało się to możliwe dzięki ciągle realizującemu się postępowi nauk ścisłych, przyrodniczych i humanistycznych. Idąc tym tropem, zatrzymamy się obecnie nad źródłami przeobrażeń dotyczących pojęcia systemu, które mają swój historyczny kontekst. Ponadto stanowi soczewkę skupiającą różne informacje na tematy bezpośrednio lub pośrednio z nim zespolone oraz zakotwiczone nie tylko w otoczeniu, ale i w środowisku szkolnym czy nauczycielskiej aktywności.

HISTORYCZNE KORZENIE SYSTEMU

Literatura naukowa dostarcza wiadomości na temat twórcy systemu i systemowego podejścia. Jest nim Platon, który w swoich pracach starał się uchwycić wzajemną zależność między bytem i jego częściami. Wykorzystał ontologiczne narzędzia, dając tym samym podstawę merologii (Platon, 1986). Rozmyślenia w tym obszarze kontynuował jego uczeń Arystoteles (1968). Zainspirowany pracami swego mistrza Arystoteles w swoich spostrzeżeniach doszedł do przekonania, że materiał doświadczalny pozwala na wyróżnienie całości i części. Napisał wówczas, że całość to więcej niż suma jej składników. Przywołane stwierdzenie stało się podstawą budowania uniwersalnej nauki obejmującej całość poznawczego dorobku starożytnego mistrza (Kot, 2010, t. 1).

Naukowe poszukiwania w zakresie całości i części były kontynuowane przez Boecjusza (Kot, 2010). Opierając się na fundamentach dzieł Platona i Arystotelesa, wypracował aplikacje pojawiające się w chrześcijańskiej teologii. Ich zwolennikiem był wielki średniowieczny uczony i badacz – Tomasz z Akwinu. Sądził, że człowiek może poznać prawdę przez rozum i objawienie. Uważał, że „jedna” jest prawda złożona w spójną całość, w której mieszczą się części dotyczące prawdy poznawanej na drodze rozumowania i części prawdy poznawanej na drodze objawienia. Doprowadziło to do oddzielenia się teologii od filozofii. Dalszy namysł tego uczonego obejmował studiowanie psychofizycznej jedności człowieka. Zgodził się w tej kwestii z poglądami Arystotelesa. Świadczy to o receptywności jego naukowego poznania, które rozpoczyna się od poznania rzeczy wyższego rzędu, by potem przejść do tych na niższym poziomie, aby móc później złączyć je w jedną całość. Inaczej mówiąc, chodzi tutaj o to, że poznanie zmysłowe jest pierwsze w stosunku do umysłowego, tworzono go za pomocą abstrakcji. Stąd jednostka najpierw rozumowo poznaje świat materii zbudowany z całości, jak i części. Natomiast dusza człowieka zdaniem Tomasza z Akwinu tkwi w ciele, poprzez które manifestowane są uczucia, refleksje, jak i wyrażane własne opinie. Można powiedzieć, że odkryta została wówczas niezwykle wartościowa myśl, że osoba jest zdolna do przeżywania różnych stanów, które można rejestrować.

Przywołane wybrane poglądy wskazują na obiektywizm, realizm i intelektualizm w poznawaniu wieloelementowego świata, także tego edukacyjnego, przez średniowiecznego mędrca (Russell, 2000). Wypracowane wtedy stanowiska są dziś przydatne współczesnym badaczom odwołującym się do teorii, faktów, zdarzeń, procesów wchodzących w skład różnych systemów rozpoznawalnych przez doświadczenie, jak i zaplanowane badania.

W penetrowaniu wielostronnych zakamarków przeszłego, teraźniejszego i przyszłego otoczenia sprowadzonego niekiedy do ilościowych stosunków przejawiali już Leonardo da Vinci i Galileusz. Jednak dopiero Kartezjusz, odnajdując podstawy geometrii analitycznej dającej możliwość liczbowego wyrażania stosunków przestrzennych, skierował podejmowane dociekania na odmienne tory (Pulikowski, 1985). Te przypuszczenia i tezy wsparte zdobyczami nowej matematycznej wiedzy zaowocowały opracowaniem głównych naukowych prawideł. Umieszczone zostały w publikacji

Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach (Descartes, 1988, s. 22-23). Na stronach rozprawy czytamy:

- „[...] aby nigdy nie przyjmować za prawdziwą żadnej rzeczy, zanim ta nie zostanie rozpatrzona w sposób oczywisty;
- dzielić każde z badanych zagadnień na tyle części, na ile by się dało i na ile byłoby potrzeba dla najlepszego rozwiązania;
- czynić wszędzie wyliczenia tak całkowite i tak powszechne, aby być pewnym, że nic nie zostało pominięte”.

Zacytowane prawidłowości naukowe winny być respektowane i przez dzisiejszych badaczy skupiających się na uzyskaniu jak najrzetelniejszej wiedzy z danych przydanych dla praktycznych edukacyjnych rozwiązań.

Bezpośrednio do Arystotelesowskiej koncepcji widzenia całości i części nawiązywała teoria G.W. Leibniza (Tatarkiewicz, 1931, s. 78-88; Leibniz, 1991). Sformułowane założenia autor zawarł w tomie poświęconym *Monadologii*. Dobrane do niej treści odcinały się od widzenia spójności świata jako continuum, jak i ujmowania go w sposób atomistyczny. Wymyślone słowo „monady” odnosiło się do niematerialnych i inteligentnych atomów składających się na konkretną całość, której części nie mogą się oddzielać. Nakreślone i nazwane przez autora składniki i ich wzajemne stosunki *de facto* wyprzedzały pojęcie struktury. Wypowiedział się w tej kwestii B. Fořt (2015, s. 3), który dywagując nad monadami Leibniza, napisał, że są to dynamiczne stosunki przybliżające się do dzisiejszego intuicyjnego rozumienia strukturyzowanych całości i ich części. Dostrzega się tam różne rodzaje elementów dzielonych na kategorie ujawniające się m.in. na gruncie innych dyscyplin, które badacz-nauczyciel wykorzystuje w prowadzonej przez siebie interpretacji.

Dalszy rozwój nauki na polu matematyczno-przyrodniczym doprowadził w okresie oświecenia i pozytywizmu do upowszechnienia się scjentyzmu. Wartościuje on w nauce podział na różnorodne subdyscypliny, uznając je za użyteczne dla człowieka. Z drugiej strony neguje tradycyjne problemy i metody uprawiania nauk humanistycznych. Należy przeciwieństwo do nich pedagogika, która zdaniem scjentyistów powinna być pozbawiona zdań oceniających i normatywnych. Wywodzą się ze świata iluzji niegodnego naukowej uwagi. Wobec tego nauka została sprowadzona do „czystego poznania”, wolnego od światopoglądu oraz wartościujących i praktycznych odniesień. Dlatego też scjentyzm hołdował nauce jako jedynej i absolutnej religii. Uwypuklał „jedność metody” implikującą przekonanie, że sam podmiot jest w stanie dotrzeć do dowolnej formy rzeczywistości. Lokuje się on nie w zmysłach ani w technicznym instrumentarium, ale w osobie nauczyciela.

Osobę badacza w swoich teoriach uwypuklił R. Dawkins (2003), który opowiedział się za tym, że jednostka jest niepodzielną jednością, choć każda odznacza się innym personalnym światem. Warto go poznawać z różnych punktów widzenia, także ze stanowiska absolutu, na który oddziałują rozmaite przedmioty. Jednak we wzajemnych interakcjach – jak zaznacza P. Lenartowicz (2014, s. 220-223) – mogą

zachodzić dynamiczne sprzeczności wynikające z procesu zdobywania orientacji o przedmiocie poznania. W tej sytuacji scjentyzm dowodzi, że pomiędzy elementami istnieje harmonia rzeczywistości i iluzji. Jest to bardzo pozytywny wydźwięk, z jakim my – współcześni się zgadzamy. Oczywiście mogą wystąpić inne jeszcze przypadki i kontekst rozpatrywania różnych składników uwzględniających podmiot i przedmiot prowadzonych przez badacza-nauczyciela analiz.

Absolutyzm scjentyistycznej nauki załamał się na początku XX wieku. Naukowcy nie potrafili rozwiązać kluczowych problemów społecznych i cywilizacyjnych. Mimo wykorzystywanych ilościowych badań oraz dokonującego się postępu oddziałującego na metodologię pedagogiki i inne nauki społeczne nie dokonano przełomu. Pewnym rozwiązaniem stało się upowszechnienie badań jakościowych. Spopularyzowali je m.in. W. Dilthey (2004), G. Simmel (2007) czy M. Weber (2002). Wymienieni naukowcy dostrzegli, że badacz jest częścią rzeczywistości, którą stara się odszyfrować, przejrzeć, wnikać, zrozumieć poprzez uzyskane opinie, postawy, procesy psychiczne, wartości, uczucia etc., dążąc do przyjrzenia się funkcjonowaniu jednostki i całych grup społecznych, zawodowych, znamienych dla danych warunków. Tworzył się klimat sprzyjający kreowaniu tzw. miękkich metod badań, stwarzając teoretyczny bodziec do formowania się metodologii badań jakościowych.

Jednakże nadal prowadzone były eksperymenty i stosowane na szeroką skalę sondaż diagnostyczne (Łobocki, 2019; Silverman, 2018). Wymienione sposoby badań, tak popularne w latach 70. XX wieku, preferowali naukowcy z poznańskiego i warszawskiego uniwersytetu. Stanowiły one tylko pewną część bogatego oglądu badawczych możliwości. Zgodnie z nimi prowadzone badania uwzględniały socjalistyczną pedagogikę i jej metodologię, która rozpatrywała zagadnienia dotyczące m.in. osobowości nauczyciela, procesów wychowania i socjalizacji „młodego człowieka” w duchu tamtych wartości. Weryfikacje w tym zakresie realizowali nie tylko pedagodzy, ale i badacze z innych dyscyplin humanistycznych. Ich metodologie oparte były na założeniu scjentyzmu i pozytywizmu nawiązującego do ilościowego podejścia, swoistego rygoru doboru osób do badań, wykonanych rzetelnie obliczeniach statystycznych, wszechstronności użycia metod, technik i narzędzi, do których stosowano pomiar, uzyskując wymierne rezultaty.

Należy jednak skonstatować, że prowadzone badania w edukacji, również przez nauczyciela, są intensywnie podejmowane w momencie wdrażania nowych zmian, tj. reform dotyczących szkoły, jej organizacji, pracy nauczyciela, wprowadzania twórczych sposobów etc., których wyróżnione elementy zlokalizowane są w większych lub mniejszych systemach. Ma to wpływ na rozwój metodologii i prowadzenie badań zgodnie z istniejącymi paradygmatami, mającymi komplementarny charakter ulegający modernizacji, tak by sprostać potrzebom i wymaganiom danych czasów.

PODEJŚCIE SYSTEMOWE W BADANIACH EDUKACYJNYCH

Wypracowana doskonałość naukowego podejścia analityczno-indukcyjnego i styl uprawiania nauki stał się intelektualnym potrzaskiem. Należy docenić wartość metod ilościowych, które przyczyniły się do ujawnienia wiedzy funkcjonującej wcześniej jako domysł czy niezwerifikowana hipoteza odnosząca się do znanych i nieznanymi zjawisk czy procesów występujących w edukacyjnym środowisku. Dodatkowo eksplorowanie różnorodnych wycinków edukacyjnej i nieedukacyjnej rzeczywistości spowodowało decentrację akademickich dyscyplin, które jeszcze zostały zawężone do przedmiotu dociekań poszczególnych badaczy. Scalenie rozdrobnionych naukowych kierunków ma na celu obecna reforma szkolnictwa wyższego (tzw. *Ustawa 2.0*, Dz.U. 2018, poz. 1668), która ma się przyczynić do powstania określonych całości, umożliwiając spojrzenie na naukę i świat holistycznie. Ujawniło się tu drugie kartezjańskie prawo dotyczące głębokiego wnikania w pole badawcze wybranego przedmiotu. Skupia się na jak najbardziej skrupulatnym sondowaniu wielowątkowych powiązań składników znajdujących się w lustrowanym obszarze badacza. Dostrzegane powiązania są mniej lub bardziej połączone z sobą, urzeczywistniając podejmowanie weryfikacji od ogółu do szczegółu w realizowanych badaniach. Zachowuje się istotne etapy dobranej metody ilościowej lub jakościowej.

W systemowym podejściu wzajemne relacje ukazywane są na tle i w ramach większych całości tworzonych w naturalny lub konstruowany sposób. Ten prosty zabieg oddaje z kolei intencję ludzkiego rozumowania od szczegółu do ogółu. Opisanym sposobom myślenia badacza z pomocą przychodzą graficzne modele obrazujące nawet skomplikowane struktury zbudowane z wielu elementów. Graficzny obraz całości ułatwia spojrzenie na wybrany szlak myślenia badacza i ulokowanie poszczególnych składników w strukturze, wyrażając jednocześnie współpartycypowanie osiągania celu. Zauważa się wówczas, że świat, także ten edukacyjny, jest tak synchronicznie zorganizowany, że posiada elementy spełniające określone funkcje, role, zadania, które w systemowym podejściu są wszechstronnie opisane z wyraźnie nakreślonym sensem i konsekwencjami, niż ma to miejsce podczas tradycyjnego badania.

Konwencjonalność i przejrzystość metody systemowej nie jest taka typowa, jak w rzeczywistym edukacyjnym świecie. Jest ona urozmaicona i niejednorodna. Dlatego wkładany jest ogromny wysiłek badacza, który może zostać zwieńczony holistycznym opisem, wynikającym z:

- „wielofunkcyjności systemu, w którym nakładane są na siebie rozmaite funkcje;
- dużego ontologicznego zróżnicowania elementów dotyczących organizacji szkolnictwa, jego prawa, zachowań nauczyciela i ucznia, ich świadomości, potrzeb, wartości, oczekiwań, kreatywności, których modelowe struktury są wszechstronnie przedstawione jako:

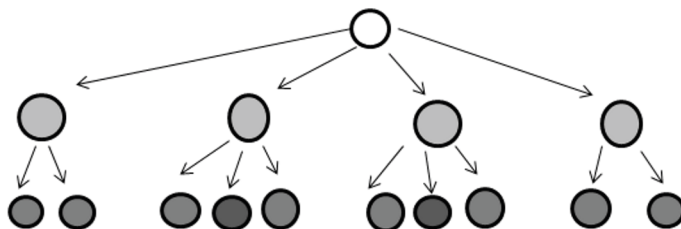
- różnorodne relacje między elementami;
- otwartość i dynamiczność systemu;
- istnienie i zawłości wieloaspektowych problemów partnerów kształcenia;
- utrata ciągłości tradycji naukowej wskutek zanegowania dorobku tych nauk w okresie pedagogiki socjalistycznej;
- utrata poczucia niezawodności dotychczasowej scjentyistycznej racjonalności nauk społecznych i humanistycznych;
- połączenie kilku równoprawnych nurtów myślenia pedagogicznego, które odmiennie określają podstawowe kwestie rzeczywistości;
- niedojrzałość naukowa pedagogiki, wyrażająca się między innymi indywidualnym brakiem klarowności i ścisłości terminologii oraz uleganiem politycznym ideologiom;
- funkcjonowanie wielu pojęć pedagogiki w takiej samej formie, także w języku potocznym, często o nieostrym określonym znaczeniu” (Duraj-Nowakowa, 1997, s. 13-14).

Podane stwierdzenia uświadamiają, że wykonywanie całościowego opisu edukacyjnej rzeczywistości przez badacza-nauczyciela jest benedyktyńskim zadaniem. Gromadzi się merytoryczne informacje przydane dla uzyskania wymiernych efektów podejmowanej działalności. Czynnione próby takiej aktywności przynoszą jednak pożądane wyniki ze względu na dostrzeżenie prawdopodobnych kierunków rozwoju edukacji, stagnacji lub przekształceń nauczycielskiego zawodu, odkrycia szans i barier jego wypełniania czy rozpoznania jeszcze innych kwestii. Nakreślone postępowanie badacza-nauczyciela wynika z wykształcenia świadomości podejmowania prac wymagających użycia urozmaiconych form. Stoją za tym personalne zdolności i talenty badacza, które są w jego ręku swoistym badawczym narzędziem. Przynosi ono niezaprzeczalne dobrodziejstwa, powiększając kumulujące się doświadczenie i nauczycielską wiedzę. Dopełniają ją składnikami edukacyjnego systemu, umożliwiając doskonalenie i transformacje zawodowego nauczycielskiego funkcjonowania.

Nauczyciel podczas realizacji swojej misji i obowiązków (Kaczmarczyk, Kątny, 2010) doświadcza nie tylko spożytkowania nabytych kompetencji, ale i uświadamia sobie charakterystyczne cechy edukacyjnego systemu. Są pragmatycznymi znakami struktury, zawierając stałe i zmienne elementy decydujące o nauczycielskiej tożsamości (Kabat, 2019). Warunkuje ją ugruntowanie i stabilność systemu, który zależy od siły wzajemnych powiązań. Jego osłabienie wpływa na utratę cech systemu. Może się on wygaszać lub na nowo przeorganizować. Złączy się to albo z jego powiększeniem, albo pomniejszeniem, ujawniając zmianę relacji. Oddziałują one na odmienne właściwości systemu i zanikanie cechy prostej addytywności (sumowalności).

Jak sądzi K. Duraj-Nowakowa (1997, s. 15), rozpad systemu czy ewentualne zmniejszenie siły powiązań między jego elementami powoduje efekt odwrotny – zanikanie funkcji systemu i pojawienie się sumowalnych cech elementów. Do-

brym przykładem ilustrującym poprowadzone dywagacje jest zaprezentowanie struktury systemu oświatowej hierarchii, jaką symbolicznie udokumentowano na poniższym diagramie.



Ryc. 1. Przykład struktury w oświatowej hierarchii – autorska propozycja
Źródło: opracowanie własne.

Wykonany szkic struktury modelu uwzględnia różne elementy. Wraz z zaznaczonymi odcieniami szarości informują o oryginalnych, jak i reprezentatywnych wzorcach stanowisk pojawiających się w danym szkolnym środowisku. Ich analiza jest nieszablonową sprawą. Zostaje poprowadzona ze względu na interesujący badacza problem, który pokazuje eksplorację wybranych zagadnień przy pomocy dobranych metod, technik i narzędzi. Zebrany i poddany obróbce materiał wskazuje na swoje, jak i sztandarowe właściwości rozpatrywanego obszaru oświatowego, wchodząc w skład złożonego systemu. Jego uzasadnienia dokonuje się na podstawie ważkich i wymownych pedagogicznych myśli, które niekiedy ambiwalentnie prezentują koncepcje i tło edukacyjnych zjawisk i procesów. Zarysowujący się dyskusyjny front próbuje się przełamać przez poszukiwanie stałych elementów. Znajdujemy je m.in. w koncepcji pedagogiki ogólnej S. Palki (1987, s. 21-22). Autor uwzględnił w niej:

- „metodologię wychowania, kształcenia, samokształcenia człowieka;
- dyscyplinę odkrywającą i systematyzującą prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia, samokształcenia człowieka;
- dyscyplinę analizującą i porządkującą dorobek naukowy pedagogiki praktycznie zorientowanej;
- dyscyplinę względnie niezależną od doraźnych sytuacji światopoglądowych”.

Systemowe podejście może kojarzyć się nie tylko z wizualizacją dużych struktur, ale może dotyczyć tych mniejszych, występujących nawet na niższym poziomie. Rozpoznać można grupowe relacje panujące w nauczycielskim zespole, klimat sprzyjający lub ograniczający aktywność podmiotów kształcenia, budowanie biografii nauczającego i jego szlak zawodowego rozwoju etc., do wykonania których stosuje się tradycyjne metody badawcze.

Przybliżone egzemplifikacje stanowią oparcie do zaprezentowania zasad i czynności typowych dla badacza metody systemowej, w której wyróżnia się następujące etapy:

- „całościowe ujmowanie zagadnień i ich wszechstronne wyjaśnianie;
- dostrzeganie, przedstawianie, przewyższanie wielkiej złożoności świata;
- dążenie do ściślejszych i bardziej adekwatnych opisów oraz analiz;
- dążenie do wysokiej efektywności badań i działań (systemowych);
- ocenianie i wartościowanie działań;
- uwzględnianie znaczenia niepełnej informacji i zmniejszenie związanej z tym nieokreśloności” (Bojarski, 1984, s. 289-291).

Zestawienie wykazu ram badawczego postępowania nie stanowi możliwości zamykania się na przekształcenia czynności w podanych etapach. Są one pewnym rusztowaniem metod i środków przyporządkowanych weryfikacjom i badaczowi, który potrafi zmieniać swoje stanowisko w zależności od rozpatrywanego problemu i jego ewaluowania. Uwzględniając szerokie spektrum elementów modelu systemowego, dochodzi się do wniosku, że systemowa metodologia zawiera tradycyjne ilościowe i jakościowe metody, w skład których wchodzi jeszcze prakseologiczne wskazówki niezbędne do realizacji nauczycielskiej praktyki.

Opisane właściwości są nadzwyczaj ważne ze względu na pojawiające się zróżnicowane głosy na temat statusu metodologicznego systemowego podejścia. I tu cenną radą wykazał się P. Sienkiewicz (1998, s. 13). Twierdzi, że „jedni przyznają status metody (w kartezjańskim znaczeniu), drudzy walory heurystyczne, jeszcze inni uważają je za zespół przekonań, wierzeń czy nawet za ideologię albo traktują jako pewien styl [...] lub namysł jej konkurentów, a nawet kwestionują wartość naukową”. Wobec istnienia różnorodnych ujęć warto w tym miejscu przytoczyć słowa W. Gasparskiego (1985, s. 15), który jest zdania, że podejście systemowe to styl postępowania zawierający następujące cechy:

- „holizm rozpatrywania zjawisk w całości;
- kompleksowość, czyli ujawnienie sprzężeń i relacji wewnętrznej zjawisk;
- esencjalizm, badanie zjawisk za pomocą cech istotnych i relacji między nimi;
- strukturalizm, określenie właściwości zjawiska na podstawie struktury;
- kontekstualność, rozpatrywanie zjawisk i ich miejsca w świecie;
- teleologizm, ujawnienie się zjawiska zmierzającego do określonego celu”.

W rzeczowo opracowanym systemowym modelu, oprócz wymienionych zasad, ważką rolę pełni sam badacz-nauczyciel, jego inteligencja, możliwości i umiejętności. Wspomniane cechy oddziałują na sferę biologiczną, psychiczną, moralną, kulturę umysłową, życie rodzinne, społeczne, zawodowe, bliższe i dalsze kontakty, środowisko, gospodarkę, zdobycze techniczne i inne jeszcze właściwości otoczenia i czasu, w którym żyje i pracuje nauczyciel. Stanowi on nadrzędny element procesu badawczego, jak i rzeczywistego świata, mając przy tym świadomość swej niepowtarzalności jako całości i części uczestniczenia w rozmaitych strukturach przynależnych do

systemu. Jego badawcze kompetencje są rozpatrywane z punktu widzenia reprezentanta dyscypliny naukowej, jak i osoby obdarzonej autentycznymi zainteresowaniami. Z tego powodu często dochodzi do nakładania się na siebie różnych struktur i kontekstów egzystowania nauczającego w określonym systemie lub systemach. W każdym z nich odznacza się niepodzielną jednością obejmującą całość złożoną z mozaikowych fragmentów ścieżki życiowej i zawodowej odzwierciedlającej bogactwo posiadanych walorów. Zwracają na nią uwagę nauki humanistyczne, których różnorodne treści zainicjowali dawni, jak i współcześni myśliciele. Niewątpliwie ich zakres badań wpisuje się nie tylko w edukacyjną drogę, ale i interdyscyplinarne przedmioty przewyższające scjentyistyczną doktrynę, dając możliwość prowadzenia badań metodą systemową.

KONKLUZJA

Resumując poprowadzone egzegezy, można stwierdzić, iż metoda systemowa i jej metodologia obejmują znaczną dyferencjację badawczych podejść. Wspierają one tradycyjne badania pedagogiczne nastawione na uzyskanie obszerniejszych i wyczerpujących informacji z edukacyjnego wycinka, który coraz bardziej się skomplikuje. Kryją się w nim ścieżki wielu dyscyplin, które indywidualnie lub interdyscyplinarnie, a nawet transdyscyplinarnie egzekwują projektowane weryfikacje. Taka wielopostaciowość poznawania zjawisk, zdarzeń i sytuacji wymaga nie tylko częściowego i wnikliwego ich eksplorowania, ale i całościowego oglądu. Badacz stara się wprowadzać jak najbardziej obiektywne zasady i reguły postępowania, umożliwiając gromadzenie ciekawego materiału podlegającego interpretacji. Wykorzysta się w nim teorie i rozwiązania, które będą służyły nie tylko sformułowaniu prakseologicznych wskazań, ale i nadadzą nauczycielskiej praktyce świeżości zapełniającej teleologiczną pustkę. By zmniejszyć jej zakres, przedstawiono systemowy model badań, w którym bezprecedensową rolę odgrywa badacz-nauczyciel. Poznaje znakomitą harmonię rozmaitych elementów rzeczywistości, próbując stworzyć podobny model poprzez jej naśladowanie. W rzeczywistości panuje określony porządek i sekwencje, które należy całościowo opisywać, planując wcześniej etapy badawczego podejścia. Dostrzeże się wówczas pojedyncze składniki mające specyficzne cechy, bez których holistyczna struktura wraz z występującymi w niej powiązaniem nie miałyby takiego znaczenia dla zawodowego funkcjonowania nauczyciela i edukacji, jak w przypadku zastosowania systemowej metody.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (1968). *Fizyka*. Warszawa.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I. (1994). *Qualitative Methods in Psychology. A research Guide*. Open University UK.
- Bojarski, W. (1984). *Podstawy analizy i inżynierii systemów*. Warszawa.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Strategia ilościowa, jakościowa i mieszana*. Kraków.
- Dawkins, R. (2003). *Samotny gen*. Warszawa.
- Descartes, R. (1988). *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*. Warszawa.
- Dilthey, W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Gdańsk.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2017). Współtworzenie wiedzy między ewolucją a rewolucją epistemologii. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 15.
- Forť, B. (2015). Pojęcie stosunku całości i części u Mukařovskiego w szerszej perspektywie mereologicznej i holistycznej. *ER(R)GO. Teoria. Literatura. Kultura. Czeska Teoria Literatury*, 301.
- Gasparski, W. (1985). *Ujęcie systemowe jako styl. Projektowanie i systemy. T. VII*. Wrocław.
- Kabat, M. (2019). Tożsamość nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, 50.
- Kaczmarczyk, A., Kątny, M. (2010). Nauczyciel – zawód, misja czy powołanie?. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 19.
- Kot, S. (2010). *Historia wychowania. T. 1, 2*. Warszawa.
- Leibniz, G.W. (1991). *Monadologia*. Toruń.
- Lenartowicz, P. (2014). *Elementy teorii poznania*. Kraków.
- Łobocki, M. (2019). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Palka, S. (1987). Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje. W: S. Palka (red.), *Teoretyczne podstawy pedagogiki*. Kraków.
- Palka, S. (2016). Metodologiczne problemy badań edukacyjnych. *Pedagogika*, 13.
- Pilch, T., Bauman, T. (2018). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Platon (1986). *Timaios. Kritias*. Warszawa.
- Pulikowski, W. (1985). Ideologiczne aspekty nauki. *Nowe Drogi*, 12.
- Russell, B. (2000). *Dzieje filozofii zachodu*. Warszawa.
- Sienkiewicz, P. (1989). *Systemy kierowania*. Warszawa.

- Silverman, D. (2018). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa.
- Simmel, G. (2007). *Filozofia życia. Cztery rozdziały metafizyczne*. Warszawa.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Tatarkiewicz, W. (1931). *Historia filozofii. T. 2: Filozofia nowożytna*. Lwów.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, poz. 1668).
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*. Warszawa.

NAUCZYCIEL – SYSTEM – BADANIA NAUKOWE

Słowa kluczowe: system, nauczyciel, model badań systemowych, edukacja

Streszczenie: W tekście punktem wyjścia jest pojęcie systemu. Odniesiono go do teoretycznych, jak i badawczych rozważań. Naświetlono historyczne korzenie systemu i tworzonych koncepcji. Następnie zwrócono uwagę na systemowe podejście i badania edukacyjne przybliżające ogólne cechy i zasady systemowego modelu badań.

TEACHER – SYSTEM – SCIENTIFIC RESEARCH

Keywords: system, teacher, system research model, education

Abstract: The text starting point is the concept of the system. They referred him to theoretical and research considerations. The historical roots of the system and concepts were highlighted. Then drew attention to the systemic approach and study educational approximating the general features and principles of the system model research.