

Seminaria Metodologii Pedagogiki
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne



Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy

pod redakcją

Jacka Piekarskiego
Danuty Urbaniak-Zajac
Sławomira Pasikowskiego



**Krytyka
metodologiczna
w praktyce
tworzenia wiedzy**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Seminaria Metodologii Pedagogiki
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy

pod redakcją

Jacka Piekarskiego
Danuty Urbaniak-Zajac
Sławomira Pasikowskiego



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2019

Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac, Sławomir Pasikowski – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Krzysztof Rubacha

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Małgorzata Tarnowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/AntonMatyukha

© Copyright by Authors, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09366.19.0.K

Ark. wyd. 12,3; ark. druk. 12,125

ISBN 978-83-8142-715-9

e-ISBN 978-83-8142-716-6

<https://doi.org/10.18778/8142-715-9>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wstęp	7
--------------------	---

Krytyka metodologiczna jako praktyka nauki

Jacek Piekarski

Krytyka metodologiczna jako praktyka tworzenia wiedzy (dziedziny problemowe – próba rekonstrukcji)	15
--	----

Marian Nowak

<i>Theoria – praxis – poiesis</i> jako wyzwanie i perspektywy krytyki metodologicznej w pedagogice	65
--	----

Dariusz Kubinowski

Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością	79
--	----

Mieczysław Malewski

Badania jakościowe wobec postulatu teoretyczności wiedzy	91
--	----

Danuta Urbaniak-Zajęc

Od uniwersalności do partykularności metody badawczej	99
---	----

Praktyka badawcza jako dziedzina krytyki

Sławomir Pasikowski

Warunki krytyki metodologicznej prac badawczych	115
---	-----

Sławomir Banaszak

Polityczne aspekty uprawiania krytyki metodologicznej	131
---	-----

Mariusz Granosik

Polityczne aspekty metodologii jakościowej w perspektywie krytycznej. W stronę partycypacyjnych badań-działań	143
---	-----

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Krytyka metodologiczna w ocenie dorobku habilitacyjnego	157
---	-----

Adam Rybak

Zjawisko preferencji techniki sondażu w kontekście badań reprezentatywnych w schemacie mieszania technik	173
--	-----

Wstęp

Opracowanie przedkładane Czytelniczkom i Czytelnikom powstało w związku z VII Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które odbyło się w czerwcu 2018 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jego tematem przewodnim uczyniliśmy krytykę metodologiczną, w której dostrzeżliśmy podstawę praktyk społecznych w środowisku naukowym. Zarazem pragnęliśmy zareagować na powszechnie dostrzegany problem, jakim jest słabość czy wręcz zanik (uwiad) metodologii w praktyce życia naukowego akademii.

Temat łódzkiego spotkania zaproponowaliśmy na zakończenie VI Seminarium, obradującego w roku 2016 na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Pytanie o to, czym jest współcześnie pojmowana krytyka metodologiczna, stanowiło najogólniejsze zagadnienie, wokół którego zamierzaliśmy skupić szczegółowe rozważania i dyskusję. Zdawaliśmy też sobie wstępnie sprawę ze złożoności sformułowanego problemu, licząc się z tym, jak dyskusyjny jest obecnie wizerunek nauk społecznych – wyobrażenie ich funkcji oraz społecznego zaangażowania – i jak problematyczny staje się status podstawowych kategorii określających właściwości krytycznego myślenia metodologicznego (to, jak rozumieć samą metodologię, praktykę nauki czy też wreszcie jej metodę). W przypadku dyscyplin wiedzy traktujących o wychowaniu – kształtowaniu ludzkiej praktyki – przeczuwane i dostrzegane wątpliwości miały i mają nadal szczególne istotne znaczenie.

Odbyta dyskusja potwierdza słuszność przekonania, że o ile istnieje powszechna zgoda co do tego, iż nastawienie krytyczne jest istotnym aspektem pracy naukowej, stałym i koniecznym warunkiem wszelkiej dającej się akceptować naukowej racjonalności, o tyle w sposobach jego

rozumienia i realizacji dalecy jesteśmy od osiągnięcia konsensusu. Choć w punkcie wyjścia wydawało się, że pytanie o to, czym jest współcześnie pojmowana i prowadzona krytyka metodologiczna, zawęży pole problemowe, stwarzając dogodne warunki do skoncentrowania debaty na wspólnych kwestiach – takich jak wykorzystanie instrumentarium metodologicznego do krytyki wiedzy stanowiącej wstępne zaplecze inicjowanych badań czy namysł nad uwarunkowaniami tej krytyki i jej funkcją w doskonaleniu jakości badań – to przebieg dyskusji ujawnił niezwykle różnorodność poglądów i stanowisk. Okazało się przy tym, że treść formułowanych wypowiedzi zależy od przyjmowanego przez Autorki i Autorów ogólnego wizerunku pedagogiki, jej usytuowania w naukach społecznych lub humanistycznych, od wyobrażenia jej funkcji, społecznego zaangażowania, a także kwestii jeszcze bardziej ogólnych – od przyjmowanego (niekoniecznie *explicite*) modelu nauki i wzoru jej racjonalności tworzących podstawy metodologii, w tym status metody. Wiemy dzisiaj, że praktyki naukowej nie wypada traktować w sposób autonomiczny, że jej status zmienia się wraz ze zmianami relacji powstających w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Konstatacja ta dodatkowo poszerza zakres możliwej refleksji metodologicznej, rodząc pytania o zasadność metodologicznego uprzywilejowania wiedzy naukowej, a także zwątpienie w sens tradycyjnie respektowanych rozróżnień w dziedzinie samej metodologii (np. wyróżniania jej odmian: normatywnej i opisowej).

Chcąc uwzględnić różnorodność podjętych tematów i prezentowanych stanowisk, teksty nadesłane przez Uczestniczki i Uczestników seminarium podzieliliśmy na dwa ogólne działy. Ich tematyczne ukierunkowanie odzwierciedlają przyjęte tytuły: *Krytyka metodologiczna jako praktyka nauki* (kładący akcent na krytyczność nauki, której postacią jest krytyka metodologiczna) oraz *Praktyka badawcza jako dziedzina krytyki* (kładący akcent na przedmiot krytyki oraz jej różne wymiary). Przyporządkowanie tekstów jest o tyle umowne, że w każdym z nich podnoszonych jest kilka wątków, zespół redakcyjny przyjmował jednak za podstawowy ten, który został wyeksponowany przez Autorki i Autorów w proponowanym tytule opracowania oraz jego streszczeniu.

Pierwszy tekst, autorstwa Jacka Piekarskiego, rekonstruuje zagadnienia tworzące dziedzinę problemową krytyki naukowej – zwłaszcza metodologicznej. Choć jego Autor zastrzega fragmentaryczność swoich odniesień, podejmuje on tak wiele wątków, że opracowania pozostałych Auterek i Autorów stają się do niego przypisami. Warto pokreślić, że rozwijane w nich wybrane kwestie nie zawsze podążają w kierunku zgodnym z interpretacją Piekarskiego, co jest egzemplifikacją sygnalizowanego na wstępie braku powszechnie akceptowanych reguł. „Krytyczność metodologiczną” Piekarski traktuje jako dyspozycję kulturową kształtowaną i ujawniającą się w praktyce akademickiej. Niestalość kryteriów krytyki metodologicznej jest

więc następstwem zmienności owej praktyki, która nie tylko rozwija się zgodnie z wewnętrznymi regułami, ale także wchodzi w relacje z innymi praktykami społecznymi. Dla Piekarskiego sposobem istnienia współczesnej metodologii jest rekonstruowanie realnej praktyki badawczej, co pozwala na odsłanianie jej zadań i celów albo ujmując to inaczej – na odsłanianie warunków ich становienia i wyrażania.

W opracowaniach przygotowanych przez Mariana Nowaka i Dariusza Kubinowskiego zaznacza się kwestia specyfiki metodologii pedagogiki, co ma konsekwencje dla kryteriów dyscyplinarnej krytyki metodologicznej. Dla pierwszego kryterium te powiązane są z celami badań, te zaś – z trójczłonowym modelem poznania opisanym już w antyku. Wprawdzie nadrzędnym celem wszelkich badań jest dążenie do poznawania i upowszechniania prawdy, ale zależnie od kontekstu dzieje się to na różne sposoby. *Theoria* dąży do „prawdy, która jest”, a więc do odsłonięcia mechanizmów rządzących światem; *praxis* – do „prawdy, która się staje” jako dobro konstytuujące sferę działania; *poiesis* – do „prawdy, która ma być”, która pochodzi od podmiotu i ujawnia się w jego dziele. Kryteria analizy wszelkich ludzkich wytworów stanowi więc triada: prawda – dobro – piękno. Dariusz Kubinowski podkreśla, że w punkcie wyjścia metodologicznej krytyki badań pedagogicznych istotne jest sprawdzenie, na ile dotyczą one wychowania i stosują perspektywę pedagogiczną. Badacz relatywizuje tradycyjny podział na metodologię normatywną i opisową, zwracając uwagę na temporalną względność kryteriów ewaluacji badań. Jeśli zasady i kryteria metodologii normatywnej mogą być rewidowane, uzgadnianie z nowymi metodami stosowanymi w praktyce badawczej, jeśli są zmienne, to klasyczny podział zdaje się tracić sens.

Zmiany w praktyce badawczej i w sposobach jej konceptualizowania są przedmiotem dwóch kolejnych artykułów. Mieczysław Malewski eksponuje dynamikę poznawania, która jest odpowiedzią na dynamikę poznawanej rzeczywistości oraz na niejednorodność założeń teoretyczno-metodologicznych. Tradycyjnym pojęciem nauki jest „teoria”, od której oczekuje się uogólnionego ujęcia – a przez to unieruchomienia – wycinka rzeczywistości. Tak rozumiana teoria jest produktem poznania. Malewski zwraca uwagę, że w badaniach jakościowych teorię ujmuje się procesualnie (jako teoretyzowanie) – nie eksponuje się bowiem końcowego efektu, lecz poznawcze nastawienie badaczki lub badacza próbujących uchwycić i zrozumieć dynamikę procesów stawania się rzeczywistości. Innym tradycyjnym pojęciem nauki jest metoda. Zmianie funkcji i pozycji metody naukowej i badawczej poświęcony jest artykuł Danuty Urbaniak-Zajęc. W jego konkluzji Autorka zauważa, iż w warunkach, w których każda norma metodologiczna i reguła może być zakwestionowana, krytyka metodologiczna może służyć jedynie refleksji nad praktyką badawczą – a nie jej jednoznacznej ocenie. To praktyka jest źródłem efektywnej wiedzy o metodach, to na jej gruncie okazuje

się, co jest, a co nie jest możliwe i jakie są sytuacyjne konsekwencje decyzji podejmowanych przez badaczki oraz badaczy.

Drugą część opracowania rozpoczyna artykuł Sławomira Pasikowskiego przedstawiający model krytyki metodologicznej raportów empirycznych. Te ostatnie, będące efektem badań naukowych, są środkiem komunikacji między naukowcami, a jednocześnie przedmiotem krytycznej oceny. Model opracowany przez Pasikowskiego odnosi się nie tylko do formalnych warunków oceny, które określa metodologia (świadomość uchybień po stronie autorki lub autora raportu oraz ich identyfikowanie przez czytelniczki i czytelników), ale także do czynników społecznych (stopień rygoryzmu środowiska dyscyplinarnego). Czynniki uwzględnione w modelu Pasikowskiego ujawniają się w tekście Sławomira Banaszaka oraz Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej. Ten pierwszy zauważa, że niedostatek krytyki metodologicznej wynika m.in. z tego, że wśród naukowców są osoby, którym nie zależy na autentycznej i rzeczywistej krytyce w nauce. Obawiają się one bowiem, że nie zdołają przywołać rzeczowych argumentów. Źródłem tych obaw jest wielość podejść metodologicznych, w których meandrach trudno jest rozróżnić się niespecjaliście. W miejsce krytyki metodologicznej pojawia się złe pojęta erudycyjność (sygnalne przywoływanie czasami niezgodnych ze sobą koncepcji) i zbytnia wiara w bibliometrię. Artykuł Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej stanowi dalsze uszczegółowienie warunków krytyki metodologicznej. Autorka przywołuje konkretną sytuację dokonywania oceny rozprawy habilitacyjnej. Jej treść została skomponowana tak, że recenzentka nie miała szans na przeprowadzenie krytyki metodologicznej – brakowało materii (informacji), do których mogłaby odnieść zwykle stosowane przez siebie kryteria.

Zachęcając Czytelniczki i Czytelników do poznania artykułu Mariusza Granosika, chcemy zwrócić uwagę na usytuowanie przez niego kryteriów krytyki metodologicznej poza korpusem nauki. Przypominaliśmy już, że w klasycznym rozumieniu nauki wartością, do której ona dąży, jest prawda. Dążenia te wspiera racjonalna metoda naukowa, którą przedkłada normatywna metodologia. Kryteria oceny wytworów naukowych opracowywane są zatem na gruncie filozofii nauki. W ujęciu nieklasycznym, określanym jako perspektywa (paradygmat) krytyczna, którą reprezentuje tekst Granosika, wartością są sprawiedliwość, demokracja itp. Od nauki, zwłaszcza od nauk społecznych (w tym pedagogiki), oczekuje się wspierania zmian poprawiających pozycję społeczną i warunki rozwoju tych, których dominujące normy i oczekiwania sytuują na marginesie. Ocena metodologii procesu badawczego czy poszczególnych metod zależy zatem od ich wkładu w wywołanie zmiany społecznej i o tyle kryteria oceny tkwią poza nauką.

Ostatni artykuł, napisany przez Adama Rybaka, wyraźnie różni się od pozostałych. Autor nie podnosi problemów metodologicznych, lecz metodyczne czy też techniczne. Dokonuje wyczerpującego przeglądu literatury

(głównie anglojęzycznej), by zidentyfikować czynniki, które przeciwdziałają zmniejszaniu się prób pobieranych w badaniach sondażowych. Niekontrolowane zmniejszanie się liczby uczestników badań powoduje, że próby stają się niereprezentatywne, co z kolei obniża wartość wyników (np. ich moc prognostyczną). Zdecydowaliśmy się zamieścić tekst Rybaka w niniejszym opracowaniu, gdyż obrazuje on problemy, jakie napotykają rzetelnie prowadzone badania sondażowe, pozwala także dostrzec, że „mieszanie technik” może się dokonywać w różnych kontekstach, także w ramach jednej metody; zwraca też uwagę na badania efektywności rozwiązań metodycznych i technicznych.

Zachęcając Czytelniczki i Czytelników do lektury, chcielibyśmy, by przedłożone teksty sprzyjały wzrostowi świadomości teoretyczno-metodologicznej wśród wszystkich wykonawców badań pedagogicznych. Pragniemy również, by inspirowały one dalszy namysł nad właściwościami myślenia krytycznego w pedagogicznych badaniach metodologicznych oraz nad społecznymi uwarunkowaniami jakości krytyki naukowej. Możliwościom użycia krytyki metodologicznej w praktyce tworzenia wiedzy będzie też – co ustalono – poświęcone kolejne Seminarium Metodologii Pedagogiki. Mamy też nadzieję, że podjętą w pracy dyskusję warto kontynuować, rozszerzając zarazem krąg angażujących się w nią osób.

Redaktorzy

Krytyka metodologiczna jako praktyka nauki

JACEK PIEKARSKI

UNIwersytet Łódzki

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.02>

Krytyka metodologiczna jako praktyka tworzenia wiedzy (dziedziny problemowe – próba rekonstrukcji)

Wstęp

Celem opracowania jest dokonanie rekonstrukcji różnych sposobów pojmowania krytyki metodologicznej jako praktyki tworzenia wiedzy oraz wskazanie ujawnianych w związku z ową rekonstrukcją możliwości identyfikowania i przekraczania rodzących się w tej praktyce przeszkód poznawczych. Podjęte zadanie zdaje się dobrze mieścić w dziedzinie poszukiwań metodologicznych o tyle, o ile rekonstruowanie problemów towarzyszących różnorodnie rozumianym praktykom badawczym można traktować jako warunek kształtowania wobec nich krytycznego nastawienia – a także warunek prowadzenia szeroko pojętych badań metodologicznych. W tak pojętych badaniach – rekonstrukcyjnych – metody badawcze traktować można jako tworzywo zracjonalizowanych decyzji i poddawać charakterystyce względnie niezależnie od utrwalonych podziałów dyscyplinarnych, co stanowiło istotną przesłankę inicjowania dyskusji. Pytanie o to, co bada metodologia, gdy chodzi o praktykę nauki, pozostaje oczywiście otwarte, a możliwe odpowiedzi zależą od różnych dających się akceptować koncepcji metodologii (o czym dalej). Inicjując debatę na temat krytyki metodologicznej, należało jednak zaproponować sposób postępowania, który otwiera się na różnorodne możliwości rozważania podjętego zagadnienia.

Przedstawiona dalej próba jego prezentacji i tematycznego uporządkowania wyrasta jednak z określonego sposobu odczytywania potrzeby podjęcia takiej analizy oraz domaga się wskazania dostrzeganych na bieżąco możliwości i ograniczeń. Prezentowana dalej matryca problemowa, ukazująca różne możliwości stawiania pytań o krytykę metodologiczną (patrz: omawiana tabela), wymaga też ich wstępnego zaszygalizowania.

Przesłanki i kontekst inicjowanej dyskusji

U źródeł poszukiwania zagadnień wspólnych – tych, które warto mieć na uwadze, podejmując dyskusję na temat krytyki metodologicznej – leżą liczne dostrzegane trudności i ograniczenia, stanowiące rezultat przyjmowania wobec nich określonej perspektywy. Doświadczenia podzielane, jak się zdaje, przez większość z nas – uczestników spotkania – pozwalają na wstępne wyróżnienie trzech kategorii problemów, które składają się na dotkliwą codzienność praktykowania metodologii i uzasadniają podjęcie na jej temat szerszej dyskusji.

Pierwszą stanowi rozbieżność ocen dotyczących sensu i jakości krytyki metodologicznej. Obok wypowiedzi podkreślających zasadnicze znaczenie tej krytyki dla tworzenia wszelkiej wiedzy naukowej oraz jej doniosły walor formatywny i autoformatywny z łatwością odnajdujemy sygnały marności realizowanych przez nią zadań poznawczych, przyczyniającej się do kryzysu wiarygodności całej nauki (np. Grabski, 2009). Rzetelność bieżącego krytykowania prac badawczych również jest oceniana wysoce ambiwalentnie.

Druga grupa problemów wiąże się z różnorodnością ofert wspierających dokonywanie krytyki metodologicznej (istnieje nieograniczona pula podręczników). Pozostaje ona w związku z instytucjonalnym, dyscyplinarnym i środowiskowym różnicowaniem praktyki badawczej, niedającym się kompetentnie i całościowo charakteryzować. Dokonywane w tej mierze rozpoznanie jest zwykle częściowe, choć dowodzi¹, że oferta ta jest wykorzystywana w procesie kształcenia raczej wybiórczo. Problemem jest w związku z tym zarówno bieżący sposób korzystania w edukacji z dorobku metodologicznego, jak i jego konsekwencje, dostrzegane w pracach realizowanych przez profesjonalnych badaczy. Praktyka metodologiczna, rozpatrywana z tej perspektywy, przestaje być dziedziną efektywnego komunikowania się naukowców, czego przekonujących dowodów dostarczają np. badania Krzysztofa Rubachy (2013, s. 69–80). Dowodzą one niezdolności osiągnięcia przez nich satysfakcjonującego porozumienia nawet w podstawowych kwestiach metodologicznych – eksperci nie potrafią

¹ Na przykład badania podjęte w naszym zespole przez Sławomira Pasikowskiego.

trafnie określić podstaw metodologicznych realizowanych i publikowanych już opracowań badawczych.

Poziom dotkliwości problemów doświadczanych w związku z praktykowaniem krytyki metodologicznej jest więc bardzo różnorodny. Wydaje się przy tym podobny do poziomowi rozpoznania leżących u jego podstaw zagadnień ogólnych, włączanych zwykle do problematyki naukoznawczej (filozofia nauki, koncepcje jej racjonalności, teorie wiedzy itp.). Rozpatrując je z perspektywy uczestnika, a więc z perspektywy zawsze rozumianej jako wewnątrzkułturowa, należy wspomnieć również o ograniczeniach z tym związanych i choćby zasygnalizować niezwykle rozległą trzecią kategorię problemów dotyczących możliwości rekonstruowania zmian dokonujących się w tej dziedzinie. Praktyka kułturowa bowiem jest współtworzona przez tradycje i procesy historyczne, w których dokonują się i ujawniają przemiany – także rozpoznawane dalej jedynie fragmentarycznie – rzutujące na współczesny status metodologii i sposób postrzegania znaczenia szeroko pojętej krytyki. Powiedzieć, że odzwierciedlony w nich „czas miniony” dostarcza niezwyklej różnorodności możliwych rozwiązań, to znaczy nic nie powiedzieć. Różnorodność, traktowana jako metafora kułturowa (często wykorzystywana w opisie stanu metodologii), ma bowiem co najmniej trzy odmienne oblicza. Po pierwsze, wyraża się w niej przekonanie o niedającej się całościowo ująć puli wciąż tworzących się możliwych obiektów (koncepcji), po drugie – o powstawaniu w związku z tym wciąż nowych różnic między nimi, po trzecie – sygnalizuje się w niej stałą zmianę reguł mogących stanowić wsparcie dla ich odróżniania. Wszystkie te wymiary różnorodności mają znaczenie dla oceny zakresu i przebiegu dokonywanej dalej rekonstrukcji. Utrwala się przy tym przekonanie, że w procesie różnicowania nauki radykalnym zmianom podlega status metodologii, szczególnie w naukach społecznych – powstaje nierozpoznana jeszcze nowa metodologia, której podłożem są zmiany społeczno-kułturowe, stanowiące niewątpliwie czynnik ingerujący w jakość utrwalonych przekonań w dziedzinie metodologii (Malewski, 2012, s. 29–45).

Uwzględnienie czynnika zmiany w nauce (historycznej, społeczno-kułturowej) jest ważne nie tylko dlatego, że dopuszcza zastanowienie się nad przemianami w rozumieniu metodologii i krytyki metodologicznej, jakie towarzyszą przekształcaniu się jej kułturowego ideału oraz koncepcji racjonalności. Pozwala także dostrzegać umowność związku pomiędzy procedurami badawczymi, stanowiącymi wyznacznik tworzenia przez naukę szczególnego rodzaju wiedzy, a jej praktyką. Na przykład Marek Sikora, śledząc różne możliwości pojmowania tej współzależności – głównie w dziedzinie nauk przyrodniczych – podkreśla jej szczególne znaczenie dla tłumaczenia procesów zmiany w nauce. Wskazuje głównie na ograniczenia paradygmatu teoretystycznego związane z możliwością objaśniania tych przemian poprzez tworzenie epistemologii *a priori* (najpierw teoria, potem praktyka).

Analizuje także sposoby ich przełamania, w ramach których jako źródło zmiany wskazywana jest m.in. sama praktyka naukowa (Thomas Kuhn). Sugeruje wreszcie, że godnym uwagi stanowiskiem staje się współcześnie nowy eksperymentalizm, skoncentrowany na śledzeniu efektów dokonywanej ingerencji w praktykę w powiązaniu z racjonalną analizą związanego z nimi szerokiego instrumentarium (Sikora, 2015, s. 17–28). Pominąwszy wymiar filozoficzny tej dyskusji (pytanie o epistemologię *a priori* oraz ograniczenia możliwej na tej podstawie rekonstrukcji²), warto zwrócić uwagę, że problematyczna staje się w jej kontekście nie tylko dziedzina rekonstrukcji (czy obejmuje jedynie teorie, czy związek teorii i działalności z praktyką nauki – Thomas Kuhn, czy też efekty ingerencji w rzeczywistość – Ian Hacking), ale także uwzględniane w niej rozumienie metody badawczej. Staje się ona, zgodnie z nurtem aktualnie prowadzonych analiz, w coraz większym stopniu zadaniem praktycznym, zlokalizowanym wokół zmian dokonywanych przez badania i racjonalizowanych w toku ich przebiegu.

Dla dyskusji o dziedzinie nauk społecznych oraz ich kondycji metodologicznej ogromne znaczenie mają więc zmiany dokonujące się w sposobie pojmowania racjonalności nauki. Koncepcja uniwersalnego rozumu poznającego, wytwarzającego konieczne i powszechne obowiązujące naukowe prawa, we współczesnych poszukiwaniach zastępowana jest nieabsolutystycznym ujęciem racjonalności. Zasadniczego znaczenia nabiera w nim pytanie o źródła racjonalności nauki. Tracą one bowiem jednoznaczne ugruntowanie w rozumie poznającym i – jak zauważa Barbara Tuchańska – wypada ich obecnie poszukiwać raczej w logice języka (Ludwig Wittgenstein), zasadach ewolucji biologicznej (Karl Popper) oraz procesach historycznych, określających charakter działalności naukowej (Kuhn) (2010, s. 69). Poszerzenie katalogu źródeł i warunków kształtowania się racjonalności naukowej sprawia, że uwzględniając proces ich historycznej zmiany, można wręcz mówić, że „racjonalność nabiera charakteru przygodnego, w każdej swej konkretnej postaci jest tylko lokalna, ograniczona np. [Kuhn – przyp. aut.] do paradygmatu” (Tuchańska, 2010, s. 69)³. Mówienie o nauce – naukach społecznych – jako całości traci w tej perspektywie sens. Liczyć się wypada raczej z rozproszeniem racjonalności i różnorodnością dziedzin wiedzy, w ramach której jej rzeczywiste, lokalne odmiany generowane są w procesach zmiany i powiązane podobieństwami rodzinnymi, z trudnością dającymi się ujmować w spójne klasy abstrakcji (Tuchańska, 2010, s. 70).

Rozproszenie racjonalności (w którym rozmywane są także granice pomiędzy tym, co może uchodzić za racjonalne, a co tym, co na taką ocenę

² Epistemologia jest w takim ujęciu krytycznym namysłem nad racjonalnością nauk(i).

³ W koncepcji Kuhna samo mówienie o zmianach jednej racjonalności jest problematyczne, gdyż zakłada jej istnienie w formie uniwersalnej – ponadhistorycznej i ponadkulturowej.

nie zasługuje) w powiązaniu różnicowaniem się społeczno-instytucjonalnego wizerunku nauki⁴ pozwala częściowo tłumaczyć problemy wskazane wcześniej jako wstępne warunki dyskusji (wspomniana już ambiwalencja ocen dotyczących krytyki i zaburzenia w komunikacji na jej temat). Kulturowa obecność krytyki metodologicznej i jej jakość – a także problem oswojania się z jej deficytami i źródłami słabości – dalekie są jednak od dającego się przyjąć wyjaśnienia. Należy raczej zasygnalizować, że w ramach przyjętej perspektywy także rozpoznanie tych problemów ma charakter raczej lokalny i dotyczy jedynie krytyczności metodologicznej, rozumianej jako dyspozycja kulturowa ujawniająca się i kształtowana w praktyce akademii, która to praktyka, jak wspomniano, jest na bieżąco rozpoznawana bardzo fragmentarycznie w różnych wspólnych działaniach (począwszy od kształcenia, poprzez prowadzenie badań, na ocenach naukowych skończywszy).

Wstępna akceptacja istnienia różnych odmian racjonalności w dziedzinie wiedzy naukowej pozwala dopuszczać istnienie różnych koncepcji metodologii oraz uprawnionych dzięki nim sposobów praktykowania krytyki metodologicznej. Samo podjęcie próby ich rekonstrukcji oraz nadzieja, że pozwoli ona ukazać zagadnienie krytyki w sposób mogący budzić zainteresowanie poza istniejącymi podziałami, wynikać też może z różnych intencji i inspiracji. Słusznie jest więc wstępnie je przytoczyć.

Wypada w pierwszej kolejności przywołać niektóre zasady konceptualizowania nauki i jej praktyki postulowane w podejściach konstruktywistycznych (Zybertowicz, 2001, s. 5–6). Praktyki wiedzytwórcze należy w ich ramach traktować jako dziedzinę działań kulturowo wyznaczanych – zarówno jeśli chodzi o ich przebieg, jak i rezultaty – które nie są skierowane ku odwzorowywaniu jakiejś rzeczywistości obiektywnej, lecz polegają głównie na międzykulturowym dialogu, toczącym się w ścisłym powiązaniu z okolicznościami i uwarunkowaniami lokalnymi. Drugim ważnym elementem tej koncepcji jest sposób traktowania w niej konwencji (ustalonych i podzielanych – społecznie, środowiskowo, dyscyplinarnie – reguł i zasad) jako tworzywa i dziedziny wiedzy. Wiedza ta jest w całości rozumiana jako konwencjonalna (choć w różnym stopniu) i znajduje się w procesie stałego tworzenia. Nauka zapewne nie jest więc tu dziedziną zgody, ale raczej sporu i wskazywania rozbieżności, w ramach których dokonują się zmiana, negocjowanie i możliwa fuzja stanowisk. W centrum konstruktywistycznego modelu, jak zauważa Barbara Tuchańska, odnajdujemy bowiem interakcje dyskursywne, kształtujące zarówno ich uczestników, jak i własną dynamikę, reguły i kontekst (2010, s. 78). Dokonywanie jakichkolwiek rekonstrukcji w dziedzinie wiedzy opierającej się na tych przesłankach nie polega więc na ustalaniu obligatoryjnych reguł, ale jest raczej sugerowaniem możliwości

⁴ Na przykład koncepcja paradygmatu zdaje się funkcjonować obecnie głównie w tym kontekście – jako zinstytucjonalizowany nurt badawczy (por. Pomorski, 1987, s. 84–85).

inicjowania aktów przetwarzania i transformacji wiedzy poprzez przenoszenie właściwości różnych jej odmian do innej lokalizacji z uwzględnieniem dokonującej się w związku z tym transformacji i reintegracji jej różnych elementów (Tuchańska, 2010, s. 78–79)⁵. Właśnie tego rodzaju rekonstrukcja – choćby z uwagi na brak podobnych ujęć – wydawała się zarówno możliwa, jak i warta podjęcia.

Można ją oczywiście lokować w ramach utrwalonych już podziałów w dziedzinie metodologii nauk społecznych czy też humanistyki. Refleksja nad naukami humanistycznymi, w programie proponowanym np. przez Jerzego Kmitę, **miała służyć właśnie rekonstrukcji czynności, metod, procedur oraz zadań poznawczych wyróżnianych w tej dziedzinie dyscyplin naukowych**. W ślad za przyjętymi w niej rozróżnieniami również prowadzoną dalej analizę można ogólnie włączać do dziedziny **metodologii opisowej**. **Podjęmuje się w niej badania, „których zadaniem nie jest ustalanie norm postępowania badawczego (czyli to normatywna metodologia nauk), ale odtwarzanie tych norm, dyrektyw i założeń, które faktycznie sterują badaniami naukowymi”** (Kmita, 1971, s. 16). Celem takich badań jest więc ujawnianie problemów teoretycznych tworzących ramy dla utrwalonych sposobów pojmowania praktyki badawczej, a także precyzowanie związanych z nimi standardów oraz celów poznawczych, które nadają tej praktyce sens, w sposób niekoniecznie w pełni dostrzegany przez samych badaczy. Warto jednak dodać, że w świetle wspomnianych przesłanek konstruktywistycznych, a także utrwalającego się przeświadczenia, że nauki społeczne (także humanistyczne) są w całości realizowane w aksjospherze kultury (Wawrzyniak, 2005, s. 64–66), wyraźne odróżnienie aspektu normatywnego i opisowego tego rodzaju badań staje się problematyczne. Raczej należy zauważyć, że każda dokonywana rekonstrukcja wyrasta z określonego kontekstu normatywnego i stanowi propozycję jego przeformułowania. Można też zastanawiać się nad tym, czy w ramach całości dziedziny metodologii opisowej rekonstruowanie praktyki badawczej związane jest z dającą się w niej wyseparować kategorią zadań lub też celów, czy też określa raczej warunek ich stanowienia i wyrażania. W przypadku skłaniania się do drugiej odpowiedzi dokonywanie rekonstrukcji praktyki badawczej trudno uznawać za zadanie odseparowane od kontekstu normatywnego – rekonstruowanie praktyki badawczej jest raczej wyrazem sposobu istnienia metodologii, dzięki któremu możliwe jest stałe objaśnianie praktyk badawczych z uwzględnieniem ich odniesień aksjologicznych.

Nie ulega natomiast wątpliwości, że rekonstrukcja zawsze jest dokonywana z perspektywy określonej lokalizacji w dziedzinie wiedzy. Słusznie jest tu jednak mówić raczej o lokalizowaniu się w jej obrębie niż o przyjęciu ustalonego punktu widzenia (dyscyplinarnego, teoretycznego itp.), związanego

⁵ Odniesienia do badań Karin Knorr-Cetiny.

z jednoznacznie określonym stanowiskiem w tej dziedzinie. Lokalizowanie oznacza głównie stały wysiłek sytuowania się w niej, otwierający się na możliwość przekształceń tematycznych, przesunięć problemowych, nie tylko pozwalających zmieniać wstępne, indywidualne traktowanie tej dziedziny, ale także umożliwiających stałe poszukiwanie nowego, innego punktu odniesienia w recepcji jej stanu aktualnego oraz utrwalonej w nim przeszłości.

Materiał rekonstrukcji pozostaje natomiast – jak starano się to wcześniej wykazać – bardzo ograniczony, szczególnie w zakresie empirycznego rozpoznawania problemów krytyki metodologicznej. Nie sposób tego nie dostrzegać, tym bardziej że zajęcie się krytyką metodologiczną jako przedmiotem nie może pomijać całkowicie krytyki wykorzystanego materiału oraz ograniczeń zastosowanej przy tym metody. Warto liczyć się z ograniczeniami tego rozpoznania, dotyczącymi odczuwalnego braku przedmiotowej wiedzy o stanie krytyki naukowej – sposobach jej praktykowania i znaczeniu w różnych sferach aktywności naukowej – i brać je pod uwagę, niezależnie od poziomu ogólności zgłaszanych dalej uwag, jak również przytaczanych w związku z tym wypowiedzi i ocen odnajdywanych w literaturze. Ich prawomocność pozostaje zwykle relatywna wobec przyjmowanych przez badaczy instytucjonalnych reguł, środowiskowych zasad i konwencji, akceptowanych wersji rzeczywistości i praktyki badawczej⁶ – także fakty badawcze można pojmować jako pochodne reguł przyjmowanych w stosownych audytoriach (Zybertowicz, 2001, s. 8–9). Twierdzenia dotyczące krytyki naukowej i jej metodologicznych odmian stanowią też każdorazowo rodzaj dokonywanej w tej perspektywie autodiagnozy – wyraz ujawnianych możliwości ich osobowego odczytania i artykułowania. Przyjęta w opracowaniu perspektywa badawcza liczy się więc ze wszystkimi wskazanymi już wstępnie problemami jako ograniczeniami osobowymi, uznając jednocześnie wymiar osobowy⁷ za zasadniczy – zarówno w rozważaniu problemów krytyczności metodologicznej, jak i stawianiu pytań o krytykę metodologiczną jako praktykę racjonalnego podejmowania decyzji badawczych dotyczących zastanej wiedzy, sensu podejmowanych zadań oraz sposobów radzenia sobie z dostrzeganyymi w tym zakresie możliwościami.

⁶ Prawdy naukowe ustanawiane są przy tym na podstawie decyzji związanych z akceptowanymi w tej dziedzinie sposobami postępowania, przydającymi tym decyzjom walor prawomocności (Collins, Pinch, 1991, s. 91).

⁷ Uwzględnienie wymiaru osobowego modyfikuje przy tym stosunek do twierdzeń spotykanych w metodologicznych lekturach. Przestaje się je traktować jedynie jako zobiektywizowane twierdzenia dotyczące ogólnych reguł, zasad, procesów oraz praktyk i zaczyna się je rozumieć również jako wyraz autorskich doświadczeń i trosk. Np. zgłoszenie tezy o odrzuceniu koncepcji prawdy wskazuje w równej mierze na identyfikowany problem ogólny, jak i na związane z nim zakłopotanie samego autora. Podobnie sformułowanie przekonania o zaniku ugruntowania metod w istniejących paradygmatach stanowi jednocześnie świadectwo doświadczanych w związku z tym problemów – ich intersubiektywność jest tyleż faktualna, co wartościująca i osobowa.

Krytyka metodologiczna – sposoby rozumienia, przyjęte rozróżnienia i ukierunkowanie analizy

Rozważenie różnych możliwości praktykowania krytyki metodologicznej – charakteryzowanie różnych wzorów krytyki jako praktyki tworzenia wiedzy – napotyka zasadnicze problemy związane z jej rozumieniem. Są one m.in. rezultatem kłopotów związanych z pojmowaniem nauki, której racjonalność, jak wskazano wcześniej, okazuje się problematyczna. Traktowanie krytyki jedynie jako pochodnej sposobu rozumienia naukowej racjonalności prawdopodobnie oddala możliwość sformułowania w tym zakresie jakiegokolwiek ogólnie akceptowalnej oferty (dotyczy to także metody, gdyż, jak przypominę, tracą one ugruntowanie w jednej, powszechnie przyjmowanej racjonalności). Skłania to co najwyżej do przyjęcia stwierdzenia, że **krytyka jest praktyką leżącą u podstaw różnych sposobów uprawiania nauki, wyrażającą się w formułowanych sądach, odpowiadających im ocenach (różnicowanie porządkowanie i selekcja) i dokonujących się w związku z nimi transformacjach (afirmacja, konfirmacja, reformacja)**. W sytuacji, gdy projektowana rekonstrukcja ma uwzględniać proces zmiany kulturowej, jej doświadczanie (zmiany w ideale nauki, wykraczanie poza partykularne dyskursy obowiązujące w różnych „kulturach uprawiania nauki”), a także ujawniające się tendencje do przechodzenia od interdyscyplinarności do transdyscyplinarności⁸, można takie rozumienie potraktować roboczo jako zadowalające. Uwalnia ono bowiem od nieco potocznych pytań o stosunek emocjonalny do krytyki (o to, czy ją lubimy, czy nie), a także podkreśla jej walor transformujący, istotny w każdym sposobie praktykowania. Pozwala przy tym dostrzegać wiele rodzajów wiedzy zaangażowanej w jej pojmowanie i praktykowanie.

Koncepcje krytyki niewątpliwie mają swe główne źródło w racjonalizmie filozoficznym⁹ i wciąż znajdują bardzo różny wyraz dyscyplinarny oraz teoretyczny (Nowak-Posadzy, 2014; Hałas, 2011, s. 191–200). Wydaje się też, że u podstaw samej możliwości potraktowania jej jako elementu łączącego różnorodne stanowiska – także przyjętego w tym opracowaniu – leżeć musi nie tylko jej uznanie, ale także podzielane rozumienie jej jako wspólnej zasady. Jest to możliwe w świetle aktualnej dyskusji filozoficznej, choć ujawnia problem związany z krytycznym rozumieniem samej metodologii. **Traktowanie krytyki jako zasady i wartości obowiązującej w dziedzinie racjonalności nauki – uznanie jej za substancję wszelkich wypowiedzi formułowanych w dyskursie naukowym a nie tylko jedną z ich form**

⁸ Szerszą dyskusję na ten temat w pedagogice przedstawia opracowanie *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny* (Szarota, Szloska, 2013).

⁹ Wciąż trwa debata np. na temat ograniczeń krytycyzmu.

(Goćkowski, 2011) – sprawia, że w odniesieniu do krytyki metodologicznej uzyskuje ona podwójny status. Gdy zasadę tę rozumieć jako uniwersalną „metodę nauk”, to odnosić ją wypada zarówno do całości praktyki naukowej, jak i sposobów jej uprawiania (metody) – a więc do samej krytyki naukowej i sposobów, w jaki jest ona realizowana. Krytyka stanowi w tym ujęciu zarówno swoistą metametodę, leżącą u podstaw współczesnego myślenia naukowego, jak i stały element metod, w ramach których można ją sensownie realizować. Tę dwoistość wyraża lapidarnie sformułowanie Maurice’a A. Finocchiaro, który zauważa, że **„metodologiczny krytycyzm można określić jako krytykę praktyki naukowej w świetle odpowiednich zasad metodologicznych, natomiast krytyczną metodologię jako badania odpowiednich metod krytycyzmu”** (1979, s. 363; Nowak-Posadzy, 2014, s. 165). Krytyka w tym znaczeniu jest uniwersalnym i stałym problemem wszelkiej praktyki poznawczej, a jej deficyt wydaje się niezbywalnym elementem tej ostatniej. Nie jest też ona jedynie atrybutem jakiejś wyodrębnionej formy naukowej aktywności, ale stałym elementem wszelkich tworzących ją praktyk – jej niedomiar jest wpisany w sens wszelkiej naukowej aktywności. Sensownie – krytycznie – pytać o deficyt krytyki znaczy zastanawiać się nad tym, jak można rekonstruować jego źródła w ramach uprawianej refleksji metodologicznej, jak określać jego konsekwencje dla realizowania różnych odmian praktyki badawczej i – w ramach dającej się argumentować analizy – odtwarzać rodzące się przy tym problemy (przeszkody poznawcze).

W dążeniu do ukazania różnych możliwości i wzorów uprawiania krytyki metodologicznej jako praktyki ujawniają się także liczne trudności językowe. Mają one znaczenie zarówno dla sposobu odczytania wykorzystywanego kręgu lektur, jak i przyjętych w związku z tym rozwiązań. Słowo „krytyka” (także „krytyka metodologiczna”), niezależnie od wspomnianego już bogactwa odniesień i znaczeń, bywa swoiście używane i tworzy niezwykle różne związki znaczeniowe, a sposób jego wykorzystania ukazuje różne preferencje prowadzących analizy. Zwykle używa się go jako rzeczownika, co sugeruje istnienie realnego obiektu, dziedziny, do której się odnosi. W takim rozumieniu jego desygnat stanowi zwykle wyodrębnioną całość lub element jakiejś całości, do której odnosi się formułowana wypowiedź. Najczęściej krytyka jest wtedy wyodrębnianą zasadą, regułą bądź wartością stanowiącą samodzielny element lub część tworzonych przez nie całości (etos, racjonalność, metoda itp.). Krytykowanie jest jednak raczej złożonym układem czynności, który lepiej wyraża się w ujęciu czasownikowym – czynnościowym (dokonywanie krytyki, realizowanie zadań krytycznych itp.). Ujęcie takie pojawia się w licznych opisach, zwykle jednak stanowiących dopełnienie charakterystyki wcześniej już wyróżnionych obiektów z uwagi na obowiązujące w nich reguły. Występują też liczne związki znaczeniowe, w których słowo „krytyka” przekształcane jest w przymiotnik

i nabiera znaczenia atrybutywnego – opisuje własności odnoszące się do bardzo różnych elementów całej praktyki badawczej: podmiotów, obiektów tych praktyk (np. krytycyzm, krytyczność), czynności, metod, procedur postępowania, jakości uzyskiwanej wiedzy i osiąganých dzięki niej efektów (np. krytykowność). Nawet bez szczegółowej analizy językowej można zauważyć, że normy użycia sformułowań dotyczących krytyki mogą stwarzać kłopoty interpretacyjne, trudne do przekroczenia z uwagi na przyjmowane ramy dyscyplinarne, ale też sugerują różne preferencje tematyczne związane z jej charakteryzowaniem.

Aktualne rozważania nad racjonalnością nauki skłaniają jednak co najmniej do wyraźnego rozróżniania krytyki jako idei i wartości oraz krytyki jako systemu praktyk – strategii. Jako przykład można przywołać stanowisko prezentowane przez Stanisława Filipowicza, które wymaga nieco szerszego omówienia, gdyż pozwala również na ilustrowanie niektórych wcześniej formułowanych uwag.

Zastanawiając się nad misją nauk, Filipowicz wstępnie opiera się na rozumieniu **krytyki jako idealnego obiektu**. Pojmuje ją jako **ideał będący niezbywalnym elementem racjonalności nauki**, uosobiony w jej wyobrażeniu jako autonomicznej dziedziny praktyki kulturowej – **autonomia nauki** potwierdza się w **prawie do nieograniczonej krytyki, krytyka zaś stanowi jednocześnie podstawę jej podzielanej, idealnej racjonalności**. Jest ona również zasadą racjonalności, dzięki której prawo do krytyki potwierdzone jest jako rzecz bezsporna, stanowiąca **rękojmię prawdy**, środek prowadzący do **demaskowania pozorów**, wreszcie – czynnik decydujący o **wiarygodności nauki** jako całości (Filipowicz, 2012, s. 32–33). Prawo do krytyki oznacza tym ujęciu obowiązywanie zasady kwestionowania wszystkiego, co może stanowić przedmiot wątplenia – zdolność kwestionowania potraktować też wypada jako formułę ogólną racjonalności naukowej, „decydującą o rozwoju i wiarygodności badań naukowych” (Filipowicz, 2012, s. 36). Prawo do krytyki związane z **troską o prawdę jest wyrazem wolności myślenia**, z której nauka czerpie swą siłę, dopuszczającą „nieograniczoną swobodę krytyki”, będącej przy tym jednym z najistotniejszych elementów etosu nauki (Filipowicz, 2012, s. 34).

Nauka, jak pisze dalej Filipowicz, kształtuje jednocześnie **wzorce krytyki**, wyrażane różnie w różnych doktrynach, prezentujących też odmienne rozwiązania metodologiczne określające pewność poczynań badawczych. Otwarcie się na różnorodność praktyk kulturowych tworzących rzeczywisty wizerunek nauk nie zmienia przy tym przekonania, że głównym źródłem postępu pozostaje zmiana doktryny uprawiania naukowej krytyki. Przejście pomiędzy naiwnym empiryzmem a doktryną falsyfikacjonizmu traktuje się tu jako istotny krok w procesie zmiany sposobów myślenia o wiedzy naukowej, dzięki któremu krytyczne sprawdzanie teorii pozwala dzisiaj przesuwać granicę poznania, czynić myślenie realnie innowacyjnym i wykraczać poza

uzyskiwane wcześniej rezultaty. Krytyka emancypuje, a jednocześnie wyzwala nowe idee zgodnie z metaforą perpetuum mobile – „krytyka w każdej chwili może zostać poddana krytyce” (Filipowicz, 2012, s. 36)¹⁰.

Status **krytyki jako wartości leżącej u podstaw ideału racjonalności** nauki jest dość szczególny. Jest ona jego wartością podstawową i stałą, choć podlega transformacji. Nie jest też, jak się zdaje, całkowicie autonomiczna – pozostaje w związku z idealnymi właściwościami racjonalności, w ramach której jest charakteryzowana (prawda, wiarygodność, wolność itp.), i może być trafnie rozumiana właśnie w powiązaniu z nimi. Krytyka oznacza przy tym – by przywołać wcześniejsze rozróżnienia – zarówno idealny stan rzeczy, jak i właściwość podmiotu (krytyczność), stan kultury (etosu), a także cechę praktyki, w której się ujawnia. To uwikłanie w różne odmiany i źródła wartości sprawia, że pozostaje też przedmiotem troski w sytuacji zmian kulturowych. Prezentowany nurt myślenia stwarza więc doskonałą okazję do formułowania uwag obronnych dotyczących zagrożeń dla racjonalności. Filipowicz np. zwraca uwagę na niebezpieczeństwa związane z upowszechnianiem się kultury użyteczności (w której siłą wpadła nauka), presją efektów czy też barierą nieufności wobec nauki (ten aspekt szczególnie silnie eksponuje Maciej W. Grabski w cytowanej wcześniej pracy, ukazując kryzys wiarygodności w nauce oraz utratę jej autonomii).

Twierdzenia dotyczące racjonalności nauki jako całości, a także wyróżnianych w jej ramach odmian oraz uprawnionych procedur są, jak widać (co trafnie zauważają filozofowie) (Amsterdamski, 1994, s. 36; Tuchańska, 2010, s. 71), twierdzeniami faktualno-wartościującymi, a nie empirycznymi, orzekającymi o obiektywnym statusie nauki jako obiektu. Jednocześnie odnoszą się i mieszczą jednak w obrębie określonego ideału wiedzy. Racjonalność nauki, jej powiązanie z przyjmowanymi procedurami badawczymi należy też rozważać w kontekście kultury oraz zawartych w niej odniesień wartościujących. Krytyka jako ideał wiąże się jednak wyraźnie ze sferą moralności, w której troska o prawdę jest postulatem etycznym – kwestią sumienia – obligującą osoby zajmujące się nauką do określonego sposobu postępowania. **W ideał naukowej krytyki jest więc także wpisany wizerunek podmiotu tę krytykę uprawiającego – jako osoby autonomicznej i świadomej własnej odpowiedzialności związanej z przynależnością do idealnej naukowej wspólnoty.**

Z perspektywy współczesnych dyskusji w dziedzinie filozofii nauki prezentowane wyżej poglądy można kwalifikować jako przykład **stanowiska** prezentowanego przez **obrońców honorowego kodeksu gry w naukę**,

¹⁰ Oczywiście, tworzy to pewne problemy natury filozoficznej i logicznej, takie jak choćby zagadnienie strategii dyktatorskiej w koncepcji pankrytycznego racjonalizmu. Ten problem – dostrzegany przez Jerzego Giedymina w interpretacji sensu Rysady, w myśl której każdą tezę nauki można racjonalnie kwestionować – szerzej omawia Ryszard Kleszcz (1998).

opierającego się na tworzeniu wyobrażenia o jej uniwersalnej racjonalności. To ostatnie jest obecnie – co już wcześniej sygnalizowano – wysoce problematyczne. Formułowane już pod jego adresem zarzuty syntetycznie wyraża Paweł Bytniewski, stwierdzając, że eksponuje ono jedynie uproszczony i zawężony ideał tej racjonalności, uwzględniający głównie jej konteksty poznawcze; nie oddaje też złożoności nauki, a ponadto opiera się na przekonaniu, że o nauce stanowi racjonalność jej metody, którą co najmniej trudno jest trafnie ujmować, nie licząc się z wewnętrznym różnicowaniem metodologicznych praktyk dyscyplinarnych. Badacz zauważa przy tym, że przypisywanie metodzie naukowej ponadhistorycznego i ponaddyscyplinarnego statusu przydaje jej również uniwersalnego statusu etycznego („moja etyka to moja metodologia” – Stefan Amsterdamski), niezależnie od tego, czy opiera się ją na otwartości na krytykę (stałym krytycyzmie i falsyfikacjonizmie – Popper), czy też wprost kwestionuje się jej uprzywilejowane miejsce w procesie tworzenia wiedzy naukowej (Paul Feyerabend) (Bytniewski, 2014, s. 117–118). Uwaga ta ma duże znaczenie z perspektywy zarówno dyskusji o etycznym statusie praktyk badawczych („przejście od metodologii do etyki”), jak i prezentowanych dalej problemów dotyczących rozumienia praktyki w badaniach społecznych¹¹.

Filipowicz istotnie jednak dopełnia swój pogląd na temat krytyki, szeroko uwzględniając jej **wymiar czynnościowy**. W tym ujęciu krytyka jest rozumiana jako **strategia komunikowania**, dzięki której możliwe staje się **potwierdzanie wiarygodności** tworzonej wiedzy i dokonywanie w niej znaczących przekształceń. Postulatem poszerzania swobody kwestionowania (krytykowania) objęte zostają praktyki znajdujące się w szeroko pojętym otoczeniu nauki (takim jak polityka, kultura, edukacja itp.), w których strategia ta może stawać się źródłem pozytywnej zmiany (Filipowicz, 2012, s. 37). Tak pojęta krytyka traci swą uprzywilejowaną pozycję jako praktyka właściwa jedynie nauce, a staje się dziedziną czynności składających się na proces formacji kulturowej. Jest też formą afirmacji i artykulacji kultury (Walzer, 2002, s. 48) – nie zaś władzy i autorytetu – w której zmianie podlegają formuły racjonalności, wzory jej realizowania i przyjmowane z ich racji rozstrzygnięcia. Dokonujące się zmiany przebiegają w sferze praktyk komunikacyjnych, w których tworzone są również rygory ich ważności i obowiązywania (Filipowicz, 2012, s. 38–40).

Krytyka w prezentowanym tu rozumieniu jest, jak widać, zespołem czynności określonych kulturowo i realizowanych w różnych rodzajach praktyk komunikacyjnych. Odwoływanie się w ich przytoczonej konceptualizacji do tradycji pragmatycznych jest przy tym jednym z wielu możliwych

¹¹ Odnosząc się do tezy Mieczysława Malewskiego, szerzej przedstawiam te zagadnienia w opracowaniu: *Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny* (Piekarski, 2017).

wyborów, istotnym wszakże o tyle, że kryje w sobie także określony sposób rozumienia praktyki. Ogólnie jednak ujęcie czynnościowe uznać wypadało za najtrafniejsze z perspektywy podjętych rozważań metodologicznych¹². Potraktowano je w związku z tym jako punkt wyjścia w precyzowaniu proponowanego podejścia oraz określaniu jego intencji i dziedziny.

Czynnościowe pojmowanie krytyki, eksponujące kulturowy i procesualny wymiar praktyk związanych z tworzeniem wiedzy oraz towarzyszących temu zabiegów, trafnie bowiem charakteryzuje jej powiązanie ze stosowaniem metod badawczych i zwykle jest respektowane w precyzowaniu znaczenia krytyki metodologicznej w różnych ujęciach dyscyplinarnych. Krytyka metodologiczna bywa w nich zazwyczaj rozumiana bardzo ogólnie jako wyodrębniony rodzaj **praktyki, w ramach której dokonywane jest porównywanie przyjmowanych metod i sposobów prowadzenia badań oraz formułowane są ich oceny z perspektywy uzgodnionych lub uzgadnianych przez badaczy przesłanek teoretycznych – tworzonych wspólnie kryteriów oraz związanych z nimi reguł**. Przytoczone rozumienie krytyki metodologicznej zdaje się trafnie ukazywać jej aktualny status oraz sposób, w jaki jest ona na bieżąco realizowana w obrębie różnych dyscyplin nauk społecznych. Sugeruje jednocześnie, że owocną dyskusję nad jej stanem można prowadzić, licząc się z różnorodnością i specyfiką reprezentowanych w niej perspektyw badawczych¹³.

Zróżnicowanie teoretyczne dyscyplin społecznych oraz szczególnie charakter pedagogiki związany z poszukiwaniem teoretyczno-metodologicznej swoistości (heterodoksja i heterogeniczność) skłaniają jednak do zastanowienia się także nad tym, jak można sensownie rozpatrywać dziedzinę krytyki metodologicznej poza dostrzeganymi zróżnicowaniami (szczególnie gdy – jak już wskazano – można mówić o ograniczonych możliwościach komunikowania się na temat związanych z nią problemów, mających swe uzasadnienie właśnie w dopuszczanej różnorodności stanowisk teoretycznych i orientacji badawczych). Problemem w dokonywaniu rekonstrukcji bowiem jest **pytanie o kulturowe wzory i warunki krytyczności uosobionej w różnorodnych praktykach (perspektywach) badawczych oraz utrwalanej przez te praktyki wiedzy**. Dyscyplinarne rozumienie krytyki metodologicznej, osadzone w ramach przedkładanej przez nie oferty, okazuje się niewystarczające – nie stanowi dogodnego

¹² Otwiera ono szeroką gamę problemów już dobrze omawianych w literaturze (np. zasady dobrej dyskusji naukowej – Koj, 1993). Pozwala także stawiać pytania o szczegółowe aspekty realizowania taktyk argumentacyjnych (Sobota, 2014).

¹³ Perspektywy badawcze stanowią zwykle element epistemologicznej analizy dyscyplin naukowych, w ramach której dokonywane są ich wybór oraz charakterystyka. Jest ona powiązana z prezentacją przyjmowanych w danej perspektywie wstępnych założeń dotyczących przedmiotów badań, które z kolei wyznaczają sposób podejścia do tego przedmiotu oraz umożliwiają formułowanie stosownych postulatów badawczych (Wąsik, 2016).

rozwiązania umożliwiającego podjęcie dyskusji, w której można by konfrontować ze sobą różne sposoby traktowania metodologii z nadzieją na przekraczanie perspektyw, w których wstępnie już zlokalizowane są określone szczegółowe rozwiązania i zestawy reguł.

Wszystkie wskazane wyżej sposoby rozumienia krytyki (naukowej, metodologicznej) warto też dopełnić o jej **ujęcie źródłowe**, objaśniające znaczenie krytycznego nastawienia w procesie radzenia sobie z przeszkodami poznawczymi. W proponowanym tu, najogólniejszym sensie **krytyka to dziedzina myślenia i działania związana z doświadczeniem i racjonalizacją rozdzwiku pomiędzy oczywistością (wiarą) oraz niepewnością przekonań dotyczących rzeczywistości**. Nazwanie tego rodzaju ujęcia źródłowym ma co najmniej dwojakie znaczenie. W pierwszej kolejności odsyła do koncepcji wątplenia leżącej u podstaw nowożytnej racjonalności nauki. **Doświadczenie rozdzwiku pomiędzy tym, co oczywiste, a tym, co możliwe, dokonuje się bowiem w ścisłym związku z aktem wątplenia i ma w nim swój znaczący udział**. Stanowi też stały czynnik wyzwalający dyskusję zarówno o wiarygodności nauki i jej wytworów, jak i charakterze procedur badawczych, które prowadzą do ich powstawania i uznawania. Przytoczone rozumienie krytyki (krytykowania) pozwala – po wtóre – eksponować jej źródło osobowe. Kwestionowanie oczywistości przekonań dotyczących różnych wariantów praktyki – także badawczej – stanowi bowiem stałą intencję indywidualnego nastawienia krytycznego, niezależnie od ograniczeń czasowych, historycznych czy też dyscyplinarnych. Źródłowe pojmowanie krytyki zostało więc zaproponowane nie tylko dlatego, że dopełnia listę wstępnie wyróżnianych sposobów i aspektów jej rozumienia, ale również dlatego, że najtrafniej odpowiada przyjętym przesłankom analizy oraz ukazuje jej ogólny kontekst. Przedstawiona dalej charakterystyka różnych wzorów uprawiania krytyki metodologicznej oraz towarzyszących temu decyzji daje się usytuować w ramach tej właśnie koncepcji.

Powyższa koncepcja krytyki umożliwia także wskazanie ukierunkowania badawczego prowadzonej analizy oraz sprecyzowanie jej właściwej dziedziny. Badawcza rekonstrukcja wzorów jej uprawiania nie ogranicza się jedynie do ich opisu oraz wskazania możliwych powiązań i dylematów – jest także ukierunkowana na poszukiwanie możliwości tworzenia wiedzy poprzez radzenie sobie z przeszkodami poznawczymi rodzącymi się w jej praktyce. Te ostatnie – nawiązując do rozwiązań przyjmowanych w filozofii nauk – można rozumieć w sposób epistemologiczny, dopatrując się w nich zarówno warunków powstawania niepowodzenia poznawczego, jak i inicjowania czynności przekształcających istniejącą wiedzę¹⁴. **Przeszkody epistemologiczne**, właściwe dla zmieniających się historycznie form racjonal-

¹⁴ Stanowią one przedmiot badań epistemologii historycznej, proponowanych np. przez Gastona Bachelarda (Bytniewski, 2014).

ności, **powstają w praktyce badawczej** w wyniku „konfrontacji wiedzy zbyt ufnej w możliwość powielenia minionego sukcesu poznawczego z doświadczeniem pojmowanym jako wytwór intuicji” (Bytniewski, 2014, s. 121) czy też szerzej – badawczego nastawienia, wrażliwości czy też wyobraźni. Przeszkody takie, jak zauważa Bytniewski, powstrzymują rozwój wiedzy, o ile są jedynie rezultatem reaktywnego wykorzystywania istniejących wzorców poznania, w ramach których konstruowany jest jego przedmiot. Przekraczanie tego typu barier możliwe jest natomiast dzięki aktom poznawczym, w których konstruowane są nowe możliwości poznania, otwartego na rzeczywistość i pozwalającego wykraczać poza ramy dominujących historycznie wersji racjonalności.

Wzory krytyki metodologicznej ukierunkowanej na radzenie sobie z przeszkodami poznawczymi także podlegają, oczywiście, przemianom historycznym i przekształcają się wraz ze zmieniającymi się formami racjonalności. Podejmując próbę ich rekonstrukcji – ukazania ich uwarunkowań i różnorodności – wypada traktować je pluralistycznie z uwagi na możliwość wyrażania przez nie intencji krytycznych w praktyce tworzenia wiedzy. Intencja krytyczna – co w tym miejscu można podkreślić – wpisana jest jednak także w samą ideę dokonywania rekonstrukcji traktowanej jako proces badawczy i poznawczy. W procesie tym bowiem nie tylko odtwarzany, ale także wytwarzany (konstruowany) jest jego przedmiot, ujawniane wzory praktyk badawczych i ich ograniczenia zaś uzyskują swoistą wykładnię. (Re)Konstruowanie pozwala dzięki temu racjonalizować doświadczenie, nadając mu intelektualną formę i przekształcając wcześniejszą wiedzę. Pozwala także na podejmowanie aktywności autoformatywnej – przekształca sam poznający podmiot, ukierunkowując jego „zdolność do konstrukcyjnego obiektywizowania doświadczenia” (Bytniewski, 2014, s. 121) oraz poszerza możliwości jego spożytkowania w obmyślaniu badawczych decyzji.

Ukazanie krytycznego ukierunkowania jako intencji i własności procesu dokonywania rekonstrukcji wydaje się ważne z uwagi na wcześniej sygnalizowane ograniczenia wykorzystywanej w opracowaniu wiedzy. **Przedmiotem prowadzonej dalej rekonstrukcyjnej analizy** bowiem są różne, wybrane **sposoby formułowania wypowiedzi, w ramach których krytyce metodologicznej przypisywany jest status rzeczywistej praktyki badawczej zgodnie z przyjmowanymi w nich warunkami pojmowania tej praktyki jako zasadnej i sensownej w kontekście innych dostrzeganych możliwych sposobów ich (określania) i prezentowania**. Rekonstrukcja ukierunkowana jest więc na poszukiwanie warunków współistnienia i przekształcania się znaczenia przypisywanego krytyce metodologicznej z uwzględnieniem zarówno historii „rzeczy naprawdę powiedzianych” na jej temat (Bytniewski, 2014, s. 125; Foucault, 1977, s. 162), jak i ich epigenezy – procesu konstruowania wobec nich własnego, autorskiego stanowiska.

Praktyka badawcza jako dziedzina stosowania metod – możliwości rozumienia praktykowania krytyki

Tego rodzaju rekonstrukcję można traktować jako podstawę badania metod krytyki naukowej, które realizowane są w oparciu o różne zasady, respektowane w różnych ujęciach praktyki badawczej. Mieści się ona w koncepcji metodologii jako krytyki wiedzy oraz zasad prowadzących do jej powstawania, określonej wcześniej jako metodologia krytyczna. Poszukując różnych wzorów realizowania krytyki metodologicznej oraz możliwości ich objaśniania, wypada liczyć się jednak z co najmniej dwiema innymi wersjami myślenia metodologicznego, które opierają się na swoistym rozumieniu praktyki stosowania metod oraz projektują na tej podstawie różne sposoby traktowania krytyki metodologicznej.

W ramach pierwszego z nich **metodologia jest teorią stosowania praw logiki w różnych dziedzinach badań** (Bocheński, 1993, s. 20). Ogólna metodologia myślenia teoretycznego – myślenia naukowego – jest w ramach tej koncepcji częścią logiki i ma zastosowanie w każdym procesie badawczym, choć istnieją także specjalne metody rozwijane w ramach poszczególnych nauk. Przywołanie takiego sposobu rozumienia metodologii ogólnej, proponowanego przez Józefa Marię Bocheńskiego, jest w tym miejscu uzasadnione, gdyż wyraża się w nim przekonanie o obowiązywaniu reguł myślenia, które pozostają wspólne dla całej dziedziny nauki jako racjonalnej praktyki ukierunkowanej na osiąganie celów poznawczych. Jest to stanowisko nawiązujące do idei racjonalności nauki, w której zasady rozumu teoretycznego pozostają powszechne i konieczne i jako takie winny być respektowane przez każdy podmiot tworzący wiedzę. Ta ostatnia rozumiana jest przy tym jako właściwość indywidualnego podmiotu. Stanowi atrybut i rezultat psychologicznie pojętych czynności poznawczych, dzięki którym możliwe jest trafne odzwierciedlenie istniejących stanów rzeczy w odpowiadających im zdaniach (sądach) (Bocheński, 1993, s. 14–16).

Przytoczona koncepcja metodologii ma oczywiście szersze ugruntowanie filozoficzne, niż można to ukazać w bardzo ograniczonym opisie. Można ją jednak ogólnie lokować w logistycznym nurcie filozofii nauki i łączyć z ograniczoną wersją naturalistycznej epistemologii, dopuszczającej stosowanie w nauce różnorodnych metod, wymagających jednak respektowania – niezależnie od dyscyplin czy też odmian myślenia naukowego – wspólnej puli zasad¹⁵. Jest to stanowisko wciąż rozwijane i aktualizowane

¹⁵ Jak zauważa Krystyna Zamiara, naturalistyczna epistemologia zakłada – w wersji mocnej – jedność metody naukowej, a więc też jedność metodologiczną nauki, w której obowiązują – w opisowej odmianie metodologii – takie same zasady i metody (w odmianie normatywnej powinna je stosować). W wersji ograniczonej – opisowej lub normatywnej – w różnych dziedzinach nauk, w tym w naukach humanistycznych, obowiązują jedynie te same zasady

w opracowaniach dotyczących metodologii nauk, ukazujących różne sposoby radzenia sobie z kryzysem pozytywistycznej wiary w sprawczą moc nauki, opartej na idei jej jedności, idealnej racjonalności oraz niekwestionowanej obiektywności (np. Grobler, 2006).

Koncepcja metodologii jako zespołu względnie uniwersalnych reguł myślenia naukowego jest jednak również podstawą określonego sposobu traktowania krytyki metodologicznej, oceny znaczenia tworzonych w niej kryteriów i stosowanych metod. Eksponuje ona teoretyczne podejście do poczynąń badawczych, traktując indywidualnego badacza jako użytkownika wciąż doskonalonych reguł poznania, praktykę zaś – jako dziedzinę ich zastosowania w procesach badawczych. Metoda w najszerszym znaczeniu stanowi tu „zespół dyrektyw mówiących o tym, jak kierować procesem poznawczym”¹⁶, mających oparcie w dających się doskonalić, wspólnie uznawanych regułach. Przydaje to również rozpatrywanej w tym nurcie krytyce metodologicznej określonego znaczenia i ważności. Krytyka ta bowiem może być pojęta głównie jako **czynność myślowa uzasadniona w logice nauki**¹⁷, co sprawia, że dostrzegane dzięki niej właściwości poznania odnoszą się do takich jego atrybutów, które mogą zostać potraktowane jako konieczne i powszechne. Kryteria metodologiczne stosowane w takim kontekście mogą być również uznane za wystarczające do dokonania całościowej oceny zasadności zrealizowanych procesów badawczych. Uznawanie ich wiążącego charakteru oraz bezwzględnego obowiązywania w różnych odmianach praktyki naukowej jest też swoście podkreślane przez posługiwanie się sformułowaniem „metodologia” w liczbie pojedynczej, co sugeruje co najmniej akceptację dla tworzenia i poszukiwania wspólnej puli reguł organizujących wszelkie naukowe poznanie.

Metodologię można dziś jednak traktować także jako jedną z wyspecjalizowanych dyscyplin naukowych. Marek Sikora określa ją ogólnie, jako **dyscyplinę traktującą o miejscu nauki w systemie ludzkiej wiedzy**, wynikach poznania naukowego oraz procesach badawczych, za pomocą których te wyniki są uzyskiwane. Wskazuje też na możliwość węższego ujęcia zakresu metodologii, który może być ograniczony do analizy procesów badawczych – metod poznania naukowego – charakteryzujących się znaczną swoistością w obrębie każdej z dyscyplin wiedzy (Sikora, 1997). Tego rodzaju propozycja dobrze odpowiada współczesnej praktyce naukowej, która naznaczona jest specjalizacją stanowiącą rezultat instytucjonalnego różnicowania się nauki, opartego na jej pozytywistycznym wzorcu.

(Zamiara 2011). Szersze omówienie zwrotu naturalistycznego w nauce prezentuje M. Sikora w przytaczanym już tekście.

¹⁶ Definicję proponowaną przez Zygmunta Gostkowskiego przytaczam za treścią wykładów jego bliskiego kolegi, Jana Lutyńskiego.

¹⁷ Wskazany tu sposób rozumienia krytyki wyróżniam za Krzysztofem Nowakiem-Posadzym (2014, s. 166).

Krytyka uprawiana w ramach tak pojętej specjalizacji **wpisywana** też zostaje w **ramy dyscyplinarne** wyznaczające dziedziny badań, w których rozpoznawane są z tej perspektywy paradygmaty czy też odmiany dyskursów. Tworzenie różnych odmian wiedzy oraz dostrzeganie stosownych możliwości jej krytyki wiążą się jednak także z dokonującymi się – niezależnie od wielości wymiarów różnicowania podejść dyscyplinarnych – przemianami w pojmowaniu praktyki i jej związków z tworzoną wiedzą.

Z perspektywy metodologii badań społecznych istotne jest to, w jaki sposób wraz z przemianami paradygmatu teoretystycznego, w którym teorie traktowane są jako źródło oraz podstawowe odniesienie dla pojmowania praktyk badawczych, przekształcają się także przekonania dotyczące zaangażowania czynników konceptualnych w realizowanie zadań badawczych oraz uznanych w związku z tym procedur. **Paradygmat teoretystyczny**, ukierunkowany na doskonalenie możliwości trafnego i prawdziwego odwzorowania praw rządzących rzeczywistością i praktyką – trafnego reprezentowania odnajdywanych w nich prawidłowości – zdaniem Iana Hackinga dominował do połowy XIX stulecia. W dalszym biegu spraw skoncentrowano się raczej na pytaniu o to, jak sensownie przekształcać rzeczywistość i manipulować składnikami świata po to, by go zmieniać. Tego rodzaju intencja, silnie obecna w dziedzinie nauk społecznych, każe szerzej rozumieć praktykę nauki niż jedynie jako dziedzinę zastosowań jej zaplecza teoretycznego, a także odmiennie pojmować udział czynnika konceptualnego w ich procedurach i metodach (Sikora, 1997, s. 22–25). Badania społeczne świadome swego zaangażowania praktycznego są aktualnie postrzegane jako „nowoczesny przejaw przednowoczesnej tradycji filozofii praktycznej” i w jej języku wyraża się aktualne rozumienie nauki o praktyce (Carr, 2010, s. 34). W licznych opracowaniach pojawiają się też nawiązania do antycznych koncepcji (*praxis*, *fronesis* – Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Davydd J. Greenwood, Morten Levin) tworzących przesłanki współcześnie przyjmowanego rozumienia praktyki¹⁸. Zadaniem stojącym przez badaczem staje się krytyczne kształtowanie – odnowa praktyki „poprzez przekształcanie jej w *praxis*, poprzez krytyczny osąd i odniesienie do wartości” (Kemmis, 2010, s. 50).

Perspektywa zaangażowania w praktykę pozwala dostrzec złożoność i relatywność kontekstów związanych z dyscyplinarną lokalizacją różnych odmian myślenia o praktyce jako dziedzinie zastosowania teorii. Stephen Kemmis przytacza np. pięć kategorii rozumienia praktyki, które można dziś wskazywać w powiązaniu z ich zapleczem teoretycznym i dyscyplinarnym. Można ją rozumieć jako: indywidualne zachowanie (psychologia

¹⁸ Takie odczytanie pozwala aktualnie na odróżnianie praktyki jako puli nawykowych zwyczajowych czynności od *praxis*, stanowiącej dziedzinę „świadomego i zaangażowanego działania” (Kemmis, 2010, s. 49–50).

behawioralna i kognitywna), intencjonalne działanie (psychologia rozumiejąca i podejścia konstruktywistyczne), społeczną interakcję (strukturalny funkcjonalizm i podejścia systemowo-społeczne), praktykę społecznie konstruowaną (interpretatywizm, podejścia estetyczno-historyczne i poststrukturalizm) oraz konstruowaną i rekonstruowaną społecznie (teorie krytyczne i krytyczne nauki społeczne) (Kemmis, 2010, s. 72). W każdym z tych podejść można też wyróżnić swoiste metody badawcze, będące zespołami dyrektyw przyjmowanych w określonej dziedzinie i opartych na uzgadnianych w niej zasadach – regułach postępowania i uprawnionych dzięki nim czynnościach i działaniach. Każda z nich ustanawia też odpowiadające im wzorce krytyki. We wskazanych wyżej podejściach praktyka zatracza jednak swój charakter uniwersalnego obiektu kształtowania i staje się dziedziną rozpoznawaną fragmentarycznie dzięki podejmowanym w niej działaniom oraz gromadzonemu w rezultacie zasobowi doświadczeń.

W dyscyplinarnym rozumieniu metodologii dopuszczalne stają się nie tylko różne teoretyczne ujęcia praktyki, ale także odmienne sposoby działania, w których wyrażana jest intencja poznawcza. Można wręcz powiedzieć – używając języka filozoficznego – że źródeł poznania słuszenie można doszukiwać się w podzielonej racjonalności praktycznej, uwzględniającej nie tylko sferę poznania teoretycznego, ale także stały związek pomiędzy poznaniem a praktycznym działaniem (Siemek, 1988, s. 9–24).

Związek pomiędzy praktyką działania i poznaniem staje się też kluczowym problemem w dokonywaniu krytyki metodologicznej¹⁹. W ramach dyscyplin i nurtów myślenia budujących strategię badawcze oparte na skrzętnym **rozróżnianiu projektowanej warstwy teoretycznej i praktycznej krytyka** pojęta jako **czynność myślowa, w której obowiązują określone formalne reguły logiczne**²⁰ – ujawniana np. w regułach krytycznej negacji Poppera – znajduje pełne zastosowanie. W dyscyplinach nawiązujących do zwrotu działaniowego w naukach społecznych, pytających o podłoże słusznego i moralnego postępowania w świecie, tego rodzaju krytyka nie musi okazywać się wystarczająca. Nawiązują one raczej do utrwalonej w filozofii pokantowskiej zasady „jedności poznania i praktyki ugruntowanej w pierwotnej praktycznej aktywności podmiotu”²¹. Strategiczny wymiar krytyki wiązać w nich należy raczej z **rozwijaniem refleksyjności**, która stanowi nieodłączny element praktyki społecznej. Jest ona także środkiem kontroli działania – refleksyjne monitorowanie charakteryzuje codzienne działania jednostek, które dzięki temu kontrolują własne działania

¹⁹ Szerzej prezentuję je we wspomnianym już opracowaniu *Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny*.

²⁰ Drugi z rodzajów krytyki wyróżnianych przez Nowaka-Posadzego (2014, s. 166).

²¹ Zasada ta wiąże się z nadaniem praktyczności swoistego statusu ontologicznego (teoretyczność staje się jej szczególnym przypadkiem), a jej zakres włącza całość ludzkiego doświadczenia w życiu i kulturze (Siemek, 1988, s. 10–11).

i czynności i mogą tego oczekiwać od innych (Hałas, 2011, s. 193; Giddens, 2003, s. 43). Dodać należy, że współcześnie pojęta refleksyjność jest nie tylko własnością momentu myślenia w działaniu, jak ma to miejsce w tradycji deweyowskiej. Myślenie refleksyjne polega w nim głównie na zdolności zawieszenia sądu w poszukiwaniu nowych możliwości potwierdzenia lub odrzucenia narzucających się myśli (jego konstytutywnymi warunkami są wtedy utrzymanie stanu wątpienia oraz unikanie pochopnego wyciągania wniosków w trakcie systematycznych dociekań) (Dewey, 1988, s. 198–199). Tak pojęta refleksja – jako czynność umysłu pozwalająca na przekształcanie samoświadomości – zapewne towarzyszy krytyce metodologicznej, dzięki której dokonuje się transformacja zastanej wiedzy (podmiot podzielony). Refleksyjność pojęta w sposób radykalny jest jednak także zasadą współczesnej krytycznej teorii społecznej, której zadania wykraczają poza rozpoznawanie społecznych uwarunkowań i skutków poznania naukowego (Hałas, 2011, s. 198–199). **Refleksyjna (krytyczna) teoria społeczna** staje się, jak stwierdza Ewa Hałas, **strategią przemian** współczesności w ogóle, potwierdzającą się w drodze zwrotnego oddziaływania na становienie rzeczywistości społecznej – tworzenie warunków do emancypacji ludzi od narzucanych i ograniczających ich przekonań i wierzeń kulturowych (Hałas, 2011, s. 199). Poznający podmiot jest tu ujmowany nie tylko jako podzielony z uwagi na kompetencje, rodzaje wiedzy, interesy czy też wartości, ale także jako konstruowany przez złożone relacje ze światem społecznym. Krytyka wiedzy staje się przedsięwzięciem społecznym w swej genezie, przebiegu i konsekwencjach. Wyraża się w niej bowiem konieczność uwzględniania zmieniających się wciąż wymiarów **relacyjnego usytuowania podmiotu** w społecznym procesie, jakim jest praktyka jej tworzenia (Hałas, 2011).

Rozumienie praktyki nabiera w przytoczonych koncepcjach refleksyjnej krytyki swoistego i najogólniejszego sensu. Przestaje ona być przedmiotem kształtowania czy też dziedziną współkształtowaną w procesie działania – rozumienie praktyki zostaje przeniesione na całość społeczno-historycznej i kulturowej działalności, w której człowiek modeluje siebie i swój świat. Tworzenie wiedzy zostaje włączone i powiązane z całością procesów kształtowania (niem. *Bildung*), w których doszukiwać się też można źródeł, jak również prawdziwego sensu wszelkiej rozumności w ludzkim świecie. Podobnie jak koncepcja refleksyjności, także ta koncepcja praktyki ma swoje źródło w filozoficznej twórczości Georga Wilhelma Friedricha Hegla. Praktyka pojęta zostaje w niej jako dialektyczny **proces samowytwarzania się „ducha”** i oznacza „**pierwotną działalność, która wytwarza zarówno całą przedmiotową rzeczywistość społeczno-ludzkiego świata, jak i wszelkie formy jej poznawczego przyswajania przez świadomość i samoświadomość człowieka**” (Siemek, 1988, s. 11).

Przytoczone rozumienie praktyki zdaje się zastępować jej wcześniejsze ujęcia, ale tworzy istotne problemy związane z teoretycznym statusem procesów poznawczych. Dalece wykracza ono poza sygnalizowane wcześniej historycznie wcześniejsze formy jej ujmowania, w których była ona ogólnie traktowana jako przedmiot poznania, pozostający w związku z wykorzystywanym w nim zasobem doświadczeń. W pierwszym z tych ujęć (praktyka jako przedmiot) **praktyka jest obiektem**, który stawia opór – opiera się myśli oraz działaniom formującym, zawsze pozostając wobec nich zewnętrznym elementem. Pozostaje też odrębnym **przedmiotem postrzegania** – obiektem obmyślania tworzonych teorii czy też adresowanych do niej działań. Wiedzę o praktyce można tu uznawać za fenomen czysto kognitywny, bo ugruntowany głównie w indywidualnej ludzkiej zdolności do spostrzegania własnego otoczenia. Inny aspekt praktyki ujawnia się w traktowaniu jej jako **właściwości sposobu wykorzystania (użycia)** zasobu zgromadzonych doświadczeń. Jej domeną stają się w tym ujęciu zasoby i proces działania. Dzięki działaniom dokonuje się proces kształtowania, a także tworzenia wiedzy, którą rozpoznaje się w jej obrębie i w jej trakcie dzięki przyjętym sposobom postępowania. Praktyka **rozpoznawana poprzez działania** – wykorzystywanie leżącej u ich podłoża zasobów wiedzy i doświadczeń – staje się w związku z tym relatywna i zróżnicowana z uwagi na różnorodne kryteria jej lokalizacji – historycznej, społeczno-kulturowej czy też dyscyplinarnej. Jest ona przy tym – z uwagi zakorzenienie we wspólnym doświadczeniu – praktyką kolektywną, podobnie jak kolektywny i wspólnotowy charakter uzyskuje tworzona i negocjowana w tej praktyce wiedza. Jest to więc także praktyka **tworzona w komunikacji**, rozwiązywaniu towarzyszących jej problemów, zadaniem zaś, na które ukierunkowana jest podejmowana w jej obrębie aktywność poznawcza/praktyczna, jest osiągnięcie wartościowych efektów jako sprawdzianów użycia wiedzy oraz wykorzystania jej możliwości kształtowania.

Praktyka może być jednak pojęta **jako kształtowanie** (formacja) w ścisłym powiązaniu z formacją i autoformacją, obejmujące ogół przyswajanych i wytwarzanych właściwości poznawczych, w których wyraża się zarówno sposób bycia podmiotu, jak i tworzone są warunki jego możliwego społeczno-kulturowego rozpoznawania i odczytania. Przyrównana w tym ujęciu do procesu kształtowania, praktyka staje się na swój sposób kategorią wszechobejmującą, w której swój udział ma zarówno myślenie jako praktyka, jak i kompleksowo ujęta „praktyka całości poznania i działania”. Takie jej rozumienie – nawiązujące do tradycji heglowskiej – nastręcza licznych problemów filozoficznych, związanych np. z nadawaniem jej współcześnie rangi centralnej kategorii filozoficznej. Zmienia jednak także status teorii. Jak zauważa Marek Jan Siemek, **teoria, która swym przedmiotem czyni ludzką praktykę** (zmysłową i cielesną, a jednocześnie społeczną) oraz sposób jej pojmowania, **napotyka problem, jakim jest ugruntowanie**

siebie samej jako poznania. Stanowi to asumpt do poszukiwania nowej epistemologii, w której samo poznające myślenie może być zdolne ująć siebie jako działanie i w którym „**trzeba samo poznanie ująć jako praktykę, jako jedną z form społecznej działalności ludzi w ich historycznym, społeczno-ludzkim świecie**” (Siemek, 1988, s. 18). Pojmowanie myślenia jako jednej z form działania (wykraczające poza epistemiczne pojęcie poznania) może pozwolić na jej spójne powiązanie z kategorią praktyki. Tym bardziej że w tworzeniu tej nowej epistemologii chodzi nie tylko o to, by pogłębiać dotychczasowe pojmowanie tej ostatniej, ale też – być może głównie – o to, by praktykę pojmowania konsekwentnie traktować jako element wszelkiego filozofowania (Siemek, 1988, s. 24)²². Źródłowe rozumienie krytyki pozwala odnosić to zalecenie tyleż do myślenia typu filozoficznego, co do wszelkich odmian praktyki postępowania badawczego.

Praktyka pojmowania w przytoczonym wyżej znaczeniu wyznacza też najogólniejszy obszar współcześnie rozumianej krytyki metodologicznej, liczącej się z historycznie kształtowanym układem warunków stanowiących o jej możliwościach i ograniczeniach. W ramach tak ujętej praktyki naukowej odczytywać można znaczenie **krytyki**, która pozostając czynnością myślową, polega na **wskazywaniu ograniczeń napotykaných i zgłaszanych propozycji oraz ukazywaniu warunków możliwości ich zniesienia** (Kmita, 1987, s. 9–16). Warunki te nie dają się ujawniać jedynie w drodze logicznej analizy czy też pogłębionej refleksji (autorefleksji), ale mogą mieć swe źródło w całokształcie praktyk, które uzyskały uprawnienie w określonej formacji historycznej czy też kulturowej i mogą być w jej ramach sensownie kwestionowane. Krytyka tak pojęta wymaga oczywiście stosowania określonych kryteriów, dzięki czemu możliwe jest lepsze identyfikowanie zasadności projektowanych przekształceń oraz leżącej u jej podstaw metody. Kryteria te – choć konieczne – tracą jednak swój uniwersalny charakter. Okazują się relatywne, przynajmniej w znaczeniach historycznym i kulturowym.

Akceptując szerokie, filozoficzne pojmowanie praktyki jako podłoże dla wskazywania różnych sposobów rozumienia praktyki i krytyki naukowej, nie sposób pominąć socjologicznie ukierunkowanych badań nad **praktyką nauki**, w których jest ona konsekwentnie **traktowana jako praktyka społeczna**, zlokalizowana w konkretnych warunkach i ukierunkowana na rozwiązywanie konkretnych problemów. Jest ona dziedziną współczesnych **społecznych studiów** nad nauką, które ukazują ją w innym świetle i pozwalają na sformułowanie dodatkowych zagadnień, związanych zarówno z pojmowaniem procesu poznawczego, jak i metod pozwalających na osiągnięcie w tej dziedzinie znaczących sukcesów.

²² W takim ujęciu epistemologia staje się społeczną ontologią wiedzy (Siemek, 1998, s. 28).

Wykraczają one daleko poza teoretycyzm, traktowany jako wyróżnik filozoficznego podejścia do nauki, w ramach którego praktyki – działania, negocjacje, sposoby postępowania – niezwiązane z teoriami traktowane są jako nieistotne z perspektywy tworzenia wiedzy. W analizie procesów dokonujących się w praktyce badawczej studia te, obok odniesień teoretycznych, uwzględniają nie tylko sferę relacji społecznych, komunikacji między badaczami, wspólnotami i ośrodkami badawczymi, ale także materialny i organizacyjny wymiar towarzyszących im praktyk – wykorzystywane urządzenia, reprezentacje opracowywanej wiedzy, jej wizualizacje, aparaturę, instrumenty itp. (Afeltowicz, 2012, s. 14–23). W tego rodzaju podejściu załamują się tradycyjne podziały i tracą uzasadnienie istniejące granice dyscyplinarne, pozwalające np. wyróżniać antropologię, psychologię wiedzy, etnografię itp. Praktykowanie nauki i prowadzenie badań rozważane jest tu obok istniejących w tej dziedzinie podziałów – interdyscyplinarnie i transdyscyplinarnie – jako radzenie sobie ze złożonością narzucających się tej praktyce problemów oraz uzyskiwanie kontroli nad przebiegiem procesów, w których zyskują one akceptowalne rozwiązanie. W dokonywanych rekonstrukcjach tak rozumianej praktyki badawczej uprawnienie uzyskują różne rodzaje wiedzy zaangażowanej w działania poznawcze – wiedza zwerbalizowana i milcząca, wizualna, ucieleśniona, urzeczowiona itp. Problem stanowi jednak spójne jej włączenie w całościowy wizerunek praktyki poznawczej, obejmującej jednocześnie mózg, ciało i środowisko.

Łukasz Afeltowicz, rekonstruując tę praktykę (głównie na podstawie badań podejmowanych w antropologii, etnografii nauki i kognitywistyce), proponuje zaangażowane w nią **procesy poznawcze** traktować jako zawsze **usytuowane, rozproszone i ucieleśnione** w aktywnej relacji organizmu i jego otoczenia. Prezentowane na podstawie tej koncepcji procesy poznawania nie dają się sprowadzić jedynie do tego, co zachodzi w tradycyjnie rozumianej teorii czy jednostkowym ludzkim umyśle, lecz wymagają – w świetle przyjętej koncepcji naukowej praktyki – szczególnego rozumienia. Poznanie usytuowane oznacza, że umysł i poznanie muszą być rozważane w systemie stałych interakcji systemu nerwowego, zmysłów, ciała i środowiska. Traktowanie tego poznania jako rozproszonego każe natomiast skupiać uwagę na tym, w jaki sposób przebiegają procesy poznawcze, w których łącznie mają swój udział relacje wiążące system ludzkiej pamięci z jej zewnętrznymi nośnikami, systemami reprezentacji, narzędziami oraz utrwalonymi w interakcjach sposobami wzajemnego oddziaływania podmiotów i wspólnot (Afeltowicz, 2012, s. 25). Tak pojęte **poznanie** nie tylko podlega wpływom społeczno-kulturowym, **ale też jest dogłębnie społeczno-kulturowym procesem**. Nie jest ono podzielone na sferę umysłu i jego otoczenie społeczno-kulturowe, ale – jak stwierdza Jean Lave – „rozciągnięte [...] – pomiędzy umysłem, ciałem, działaniem oraz kulturowo ukształtowanym otoczeniem” (Lave, 1988, s. 1; cyt. za: Afeltowicz,

2012, s. 162). Badania dowodzą także, że tak pojęty proces ma charakter emergentny – wyłania się z interakcji systemu (nie jest udziałem indywidualnego umysłu) i nie sposób wyróżnić w nim centralnego przedmiotu poznania (Afeltowicz, 2012, s. 186–187)²³. Nie sposób też jednoznacznie wskazać autora czy też nawet źródła pomysłu, który staje się konstytutywny dla przyjmowanej metody rozwiązywania problemów (por. Afeltowicz, 2012, s. 308–317)²⁴.

Trudno również jednoznacznie powiązać tak ujęty przedmiot poznania z dziedziną myślenia. Myślimy bowiem za pomocą rąk i oczu, wykorzystując poznawczo warunki i sytuacje, a także narzędzia i sposoby reprezentacji wiedzy, które przekształcają nasze zdolności jej przyswajania i rejestrowania oraz techniczne środki jej przekazywania. Co więcej, myślimy także za pomocą wypowiedzianych i fizycznie artykułowanych słów (nie stanowią one tylko wyrazu myśli), a właściwości fizycznych tekstów przekształcają nasze idee i pomysły, zmieniając możliwości pamięci i wyobraźni (Afeltowicz, 2012, s. 217–241), a także zdolności wspólnego formułowania i konceptualizowania rozwiązań.

Zdolności te ujawniają się w przebiegu podejmowanych działań, w których wyraża się także **twórczy charakter procesów poznawczych**. W omawianych przez Afeltowicza podejściach, akcentujących usytuowany i rozproszony charakter samej praktyki badawczej, kategoria działania zajmuje oczywiście pozycję centralną. Poznanie bowiem realizowane jest w działaniu – dokonuje się za jego pośrednictwem. Jest także na nie zorientowane, służy kontroli jego przebiegu oraz koordynacji, a także ocenie jego efektów. Nadaje mu ono także ogólne znaczenie w kontekście innych możliwości i wariantów realizowania praktycznej aktywności. We wszystkich tych wymiarach działania podejmowane w praktyce badawczej naznaczone są jednakże ryzykiem i zawierają swoisty potencjał nieoznaczoności. Rozstrzygają o tym nie tylko wspomniane już trudności w jednoznacznym powiązaniu dziedziny myślenia z praktyką działania (jako przedmiotem). Okazuje się także, że samo powiązanie planu jako mentalnej reprezentacji sposobu postępowania w działaniach badawczych z ich rzeczywistymi warunkami okazuje się wysoce problematyczne. Badania nad usytuowanym działaniem, w którym dochodzi do rzeczywistej konfrontacji planów z kulturowo zdefiniowanym światem znaczeń oraz ich materialnym odzwierciedleniem w zdarzeniach i praktykach społecznych, dowodzą, że plany te stanowią co najwyżej zasoby działania, niekiedy w niewielkim stopniu odzwierciedlające jego rzeczywisty przebieg. Zauważa się przy tym, że metody postępowania i procedury działania stanowią zazwyczaj jedynie

²³ Por. badania Edwina Hutchinsa (Afeltowicz, 2012, s. 186–187).

²⁴ Dowodzą tego szczególnie badania Bruno Latoura i Steve'a Woolgara nad kolektywnym charakterem poznania (Afeltowicz, 2012, s. 308–317).

fragment nie w pełni artykułowanej wiedzy milczącej, która jest włączona w praktykę działania (Afeltowicz, 2012, s. 217). **Wiedza** ta wyrasta z nabywanych w działaniach **umiejętności i czynności związanych z wykorzystywaniem narzędzi** wspomagających procesy poznawcze. Wyznacza ona, co prawda, ogólne ramy procesu stawiania i rozwiązywania problemów, jednakże powodowane nią **sposoby postępowania nie zawsze są wynikiem w pełni świadomych wyborów teoretyczno-metodologicznych** (Afeltowicz, 2012, s. 231).

Przedstawione wyniki analiz, ukazujące problematyczność powiązania działania z procesami poznawczymi, pozostają w zgodzie z hermeneutycznym odczytywaniem poznania jako procesu osadzonego w porządku społecznym i historycznym oraz w podobny sposób odnoszą się do możliwości wskazywania norm rządzących procesem poznawczym. Żadnych z tych norm – rządzących ludzkim postępowaniem i działaniem poznawczym – nie można uczynić transparentnymi, bo kierują nim z wnętrza tego działania – „one są w-działaniu, a nie w obszarze obiektów, którym się przyglądamy i na temat których budujemy teorie”; nie da się też „jednocześnie działać, kierując się regułami, i przyglądać tym regułom z zewnątrz” (Tuchańska, 2010, s. 80). **Zarówno normy działania, jak i sam działający podmiot nie jest też dla siebie samego w pełni poznawczo rozpoznawalny.**

W badaniach nad praktyką nauki jest to jednak podmiot głównie konstruowany w relacjach z otoczeniem, a nie tylko podzielony według dostrzeganych warunków waloryzacji i różnicowania treści podejmowanych działań. W badawczych opisach tej praktyki, ukierunkowanej na rozwiązywanie problemów, obok racjonalnych planów i strategii pojawia się też wyraźnie **element improwizacji**. Badanie przestaje być jedynie realizowaniem przyjętej strategii, mającej uzasadnienie we wstępnie założonym i w pełni zrationalizowanym toku postępowania (planie, celu, założonych środkach), a staje się **rodzajem taktyki**, pozwalającej na bieżąco wykorzystywać narzucające się sytuacyjnie możliwości stosownie do posiadanych zasobów, narzędzi i umiejętności. W dokonywanych rekonstrukcjach wzorów praktyki badawczej „metoda w procesie działania” okazuje się w konsekwencji raczej problemem niż założonym i realizowanym konsekwentnie zestawem reguł, wymagających jedynie stosownej interpretacji i zastosowania.

Tak rozumiana metoda bowiem nie daje się nawet w pełni racjonalizować w toku działania. Jest ona raczej rezultatem stałego rekonstruowania i interpretowania treści przyjmowanych reguł w ich stałym powiązaniu i konfrontacji z nie do końca przewidywalnymi zmianami warunków działania. Tego rodzaju rekonstruowanie jest – używając języka Alfreda Korzybskiego – zawsze fragmentaryczne (nie do końca rozpoznawalne), jakościowo swoiste (usytuowane), ale też może tworzyć podstawy dalszej transformacji wiedzy – posiada walory kreacyjne. **Krytyka metodologiczna** opierająca się na tego rodzaju pojmowaniu działania badawczego nabiera też znamion

Tabela 1. Krytyka metodologiczna – sposoby budowania wypowiedzi (dziedziny problemowe)

Metodologia jako:	Użycie metod w praktyce		Funkcje krytyki – odpowiedź na kryzysy wiedzy		Kontekst społeczno-kulturowy krytyki tworzenia wiedzy (kulturowe warunki radzenia sobie z przeszkodami poznawczymi)	
	Rozumienie praktyki – podmiotu	Rozumienie metody	Typ kryzysu – pytanie o prawdę	Krytyka – status kryteriów metodologicznych	Ramy kulturowe	Wzory (style) praktykowania krytyki – przeszkody i wartości
Zespół uniwersalnych reguł myślenia naukowego	praktyka jako dziedzina (przedmiot) poznania – podmiot autonomiczny	zespół dyrektyw mówiących o tym, jak kierować procesem poznawczym (Gostkowski) – reguły/kryteria racjonalności	kryzys wiary (idealna racjonalność) prawda – idealny stan nauki (obiektywna)	czynność myślowa uzasadniona w logice nauki uniwersalna idea kryteria wystarczające	instytucjonalizacja nauki – nowe i różne różnicowanie nauk (kultura akademii, mistrza i księgi)	metodologiczny dogmatyzm (<i>purizm</i>) jedynomyślność inhibicja (skrywanie się za metodą)
Dyscyplina naukowa traktująca o miejscu nauki w dziedzinie ludzkiej wiedzy (Sikora)	praktyka jako zaśób doświadczeń w działaniu podmiot podzieleny	zespół dyrektyw przyjętych w dziedzinie (dyscyplinie) naukowej uzgadniane zasady – reguły postępowania – czynności i działania	kryzys reprezentacji wiarygodności (podzielona racjonalność) – dziedziny, dyscypliny, paradygmaty, dyskursy prawda jako reprezentacja (<i>koherencja</i>) adekwatność badań	czynność myślowa odnośna do form myślenia logicznego (krytycznej negacji – Popper) lub wykraczająca poza te reguły (refleksja Deweya) strategia kryteria konieczne	korporatyzacja ekspertyzacja parametryzacja standaryzacja (kultura korporacyjnego <i>rankingu</i> – <i>znawcy i podręcznika</i>)	strategiczny konwencjonalizm (<i>rygoryzm</i>) <i>consensus</i> tolerantyzm (oswajanie się z niepewnością)
Krytyczna metodologia – badanie metod krytyki praktyki naukowej prowadzonej według odpowiednich zasad (Finocchiaro)	praktyka jako formacja – dziedzina kształtowania i samokształtowania – sposób bycia (etyka) podmiot konstruowany	krytyczna re/konstrukcja wzorów realizowania praktyki badawczej wartości organizujące krytykę naukową	kryzys uznawalności – zauważania (sukces poznawczy lub jego brak) znawcy (transdyscyplinarna (transdyskursywna) radzenie sobie z kontrolą wywołanych zmian (<i>deflacja</i>))	ani czynność logiczna, ani refleksja – wskazywanie ograniczeń propozycji i warunków możliwości ich zniesienia (Kmita) taktyka kryteria kontyngentne	usiecicowanie śmierć autora (ślepa recenzja) estetyzacja (kultura oddźwięku – <i>Impact Factor</i> – <i>prezentacji i poradnika</i>)	taktyczna uznaniowość (<i>kontyngencja</i>) <i>oddźwięk</i> prezentyzm (przyswojenie niepewności – <i>solidarność</i> w błędzeniu)

Źródło: opracowanie własne.

konstruktywistycznych, o ile konstruktywizm można uznawać za koncepcję metodologiczną istotną dla identyfikowania mechanizmów warunkujących sukcesy poznawcze w nauce (Zybertowicz, 2001, s. 1). Tego rodzaju krytyka odnosząca się do sensu działań badawczych może być oczywiście – szczególnie w koncepcjach konstruktywistycznych – zrelatywizowana do wiedzy, traktowanej jako wytwór zinstytucjonalizowanej praktyki (instytucji), kulturowo tworzonej i transmitowanej w kolektywnym działaniu. **Kryteria**, na których można opierać krytykę metodologiczną, licząc się z empirycznymi rekonstrukcjami rzeczywistych poczynąń badawczych, okazują się jednak także na swój sposób **kontyngentne**. Nie znajdują pełnego usprawiedliwienia i uzasadnienia w idealnej racjonalności nauki, jej dyscyplinarnych odmianach czy też uniwersalnych własnościach i regułach myślenia. Daje się też je wskazywać i ujawniać w dokonywanych rekonstrukcjach jedynie selektywnie, uwzględniając różnorodność i złożoność procesów myślowych oraz ich odniesień do przebiegu praktyki. Praktykowanie metod badawczych okazuje się w tej perspektywie raczej złożonym systemem ukierunkowanych i selektywnych wyborów, dotyczących zarówno sposobu traktowania metodologicznych reguł (ich pojmowania, interpretacji w działaniu), jak i praktyki ich krytycznego stosowania – użycia.

W tej części opracowania wskazane zostały jedynie niektóre zagadnienia i problemy związane z możliwościami pojmowania krytyki metodologicznej w powiązaniu z różnymi koncepcjami praktyki badawczej, stanowiącymi o różnorodnym rozumieniu stosowanych w niej metod oraz uwzględnianych w nich reguł. Dla prowadzenia dalszej pogłębionej dyskusji nad wzorami krytyki metodologicznej słuszne wydaje się ich łączne zobrazowanie za pomocą zbiorczej tabeli.

Kulturowe warunki uprawiania krytyki **– uwagi o przekraczaniu przeszkód poznawczych**

Rekonstruowanie wzorów krytyki metodologicznej wypada przy tym – co sugeruje także zawartość tabeli – pogłębiać, uwzględniając dodatkowo jej zmieniające się ramy kulturowe. **Krytyka** bowiem jest nie tylko wyrazem określonego odczytywania reguł, mających, jak widać, różnorodne uzasadnienie w racjonalizowaniu praktyki stosowania metod i procedur, ale ma także **ugruntowanie we wzorach kulturowych, kryjących się w nich wartościach i przyjmowanych w związku z nimi sposobach artykulacji krytycznego nastawienia do praktyki badawczej**. Mówienie o jakichkolwiek wspólnych ramach kulturowych, właściwych dla całości praktyki naukowej, jest oczywiście wielce problematyczne, choćby w świetle wcześniejszych rozważań. Zasadnie bowiem kwestionować można samą ideę

historycznej ciągłości uprawnionych naukowo sposobów widzenia świata (Kowalewski, 2010, s. 67) oraz transmisji związanych z nimi wzorów uprawiania badań. Dyskusyjna jest dziś także koncepcja kultury, w ramach której da się całościowo zrozumieć i opisać zestaw wzorów regulujących zachowania badaczy w sposób niezależny od miejsca i sposobu jego symbolicznego ujmowania (języka) (Piasek, 2010, s. 89–99). Także badania empiryczne wykazują raczej różnice w kulturach naukowych, związanych z nimi „habitusach instytucjonalnych” i „kulturach uczenia się” (Nizińska, 2012, s. 117–126), niż uprawniają do zastanawiania się nad ich jakimikolwiek wspólnymi ramami. Można jednak próbować w sposób ogólny ramy te rekonstruować, wskazując nie tylko, a to, jak wzory krytyki naukowej różnicują się wraz ze zmianami w pojmowaniu ich dziedziny (którą jest praktykowanie metodologii), ale także na **kulturowe warunki komunikowania się na jej temat**.

Przekształcenie się społecznych warunków i wzorów komunikowania wypada wówczas traktować jako podstawę zmian kulturowych w nauce, a także podłoże przemian dokonujących się w jej kulturowym ideale. Uwzględniając złożoność tego procesu, ze świadomością dokonywania uproszczenia, dla potrzeb dalszego omówienia można wyróżnić dwa wyraźnie odrębne sposoby przedstawiania kulturowej swoistości uprawiania nauki. Skłaniają one do różnego odczytywania sensu naukowej aktywności i tworzą znaczący kontekst współczesnych wzorów uprawiania krytyki metodologicznej.

W ramach pierwszego z nich nauka stanowi wyróżnioną, **autonomiczną kulturowo sferę ludzkiej aktywności** zakorzenioną we wspólnotowej praktyce – wspólnocie wartości i obyczaju – oraz skupioną wokół idei poszukiwania prawdy. Tego rodzaju ujęcie (sygnalizowane w tabeli przez metaforyczną figurę **kultury akademii, mistrza i księgi**) eksponuje **uniwersalny charakter reguł i wartości rządzących życiem naukowym oraz podkreśla zasadę ich trwałego obowiązywania w procesie ciągłości historycznej** oraz dokonującej się w nim zmiany. Zyskało ono w myśli europejskiej najdoskonalszy wyraz w humboldtowskim modelu uniwersytetu, który także obecnie stanowi odniesienie dla kreowania wyobrażeń na temat uczelni wyższych i uprawianej w nich nauki. We współczesnych wypowiedziach na ten temat wciąż obecny jest dyskurs etosowy, precyzujący zakres odniesień regulatywnych i wartości rozstrzygających o ciągłości historycznego trwania akademii oraz potwierdzający trwałość idei *universitas*. W etosie uosobione są nie tylko elementy rozstrzygające o perspektywie długiego trwania uczelni – decydujące o jej swoistości, zdolności odczytywania tradycji oraz jej przekraczania i odnawiania – ale także definiovany jest charakter wartościowań wyznaczających przestrzeń ludzkiego doświadczenia. Etos humboldtowski, opierający się na idei jedności nauki, badań i kształcenia (jako drogi do kształtowania charakteru i przysparzania

wolności), określał zarówno sens działań indywidualnych, jak i własności całej wspólnoty akademickiej. Wiązały się one jednoznacznie z treścią całości uniwersyteckiego życia i pracy (Sünker, 2010, s. 193), w której dążenie do wiedzy uniwersalnej wyrażało się w codziennej praktyce i aktywności kształceniowej bazującej na relacji uczeń – mistrz. Przyjęta w nim szeroka koncepcja kształtowania (*Bildung*) znajdowała ugruntowanie w całościowo rozumianej **jedności akademickiej kultury** i kształcenia oraz odpowiadających jej wartościach.

Dyskurs etosowy, pozwalający rekonstruować podstawowe ramy kultury akademii, mistrza i księgi, umożliwia definiowanie społeczności nauki jako odrębnej wspólnoty kulturowej, zorientowanej na osiąganie i realizowanie uniwersalnych wartości²⁵. Stale toczy się też dyskusja na temat katalogu tych ostatnich oraz ich znaczenia dla praktyki tworzenia wiedzy. Obok rozwiązania proponowanego przez Roberta Merona (wartości paradygmatyczne podkreślające uniwersalizm, komunijność wiedzy, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm tworzące warunki racjonalności wiedzy i jej emocjonalnej neutralności) proponowane są modele naukowej praktyki, w których wartościowane są zarówno warunki jej realizowania (wolność, autonomia, demokracja, pluralizm), jak i indywidualne cnoty (odwaga, bezkompromisowość, nieposłuszeństwo w myśleniu, sumienność, krytycyzm itp.). W związku z dyskusją o uczelniach europejskich aksjologiczną przestrzeń uniwersytetu rekonstruuje się, uwypuklając także stały charakter napięć i aksjologicznych konfliktów, które wymagają rozwiązywania w procesie rozwoju wiedzy²⁶.

Uwagi skupione wokół etosu stanowią też istotny wątek debaty o niekorzystnych przemianach dokonujących się w nauce – erozji uniwersyteckości, kryzysie jej społecznej roli czy też wiarygodności. W dyskusji tej osłabiona zostaje idea historycznej ciągłości kultury akademickiej skupionej wokół autonomicznych wartości: wolności, prawdy i odpowiedzialności w osiąganiu dobra. Problemатyczne okazuje się nawet podtrzymywanie koncepcji historycznej legitymacji akademii, wyrastającej z jej zdolności do dialogu z przeszłością i tradycją. Poszukiwanie w nauce jednolitego obrazu świata opierające się na idei postępu i linearnej wizji czasu historycznego zdaje się nie pasować także do ponowoczesnej koncepcji praktyki życiowej – tymczasowej, epizodycznej oraz podlegającej stałej fragmentyzacji

²⁵ Etos akademicki rozumie się zwykle w takich opisach jako obyczaj utrwalony w postawach społeczności związany z podzielanymi wartościami, stanowiący o ich odrębności oraz możliwościach podejmowania współdziałania.

²⁶ Jerzy Brzeziński wskazuje na ich następujące wymiary: autonomia (vs zależność), indywidualizm (vs kolektywizm), nastawienie naprawdę poznawczą (vs praktycyzm i utilitaryzm), tolerancja (vs ksenofobia), jedność (vs rozczłonkowanie), ciągłość w zmienności (vs stagnacja), uniwersalność (vs lokalność), inkluzywny pluralizm (vs wykluczająca ekskluzja) (Brzeziński, 1997; por. Solska, 2008, s. 76).

i zmianie (Szwabowski, 2013, s. 92). Tego rodzaju praktyka znajduje wyraz również w aktywności naukowej, która – jak dowodzą badania prowadzone w różnym czasie historycznym – w znacznym stopniu odbiega od etosowych wartości i związanych z nimi oczekiwań.

Najważniejszą **właściwością dyskursu etosowego wydaje się podtrzymywanie przekonania o normującym charakterze wyobrażeń związanych z idealną wspólnotą uniwersalnych wartości** dla całości naukowej praktyki, co sprawia, że kultura akademii, mistrza i księgi nie jest prawdopodobnie jedynie kategorią historyczną ujawniającą się incydentalnie w okolicznościowym przekazie tradycji i odświeżonym rytuale. Jest ona obecna w systemie przekonań dopuszczających niekwestionowaną wiarę w istnienie takiej idealnej wspólnoty, jednomyślnej w sferze proponowanych rozwiązań, kluczowych dla naszej do niej przynależności i przyjmowanej autoidentyfikacji. Tego rodzaju przekonania wyznaczają też kulturowe (ideologiczne) ramy uprawianej krytyczności – dopuszczają zawieszanie lub też zamykanie możliwości krytyki z uwagi na wyobrażone ideały i uprawnione dzięki nim konwencje. Źródłem ich legitymacji pozostaje wyobrażony stan idealny – wsparty na niepodważalnym i niekwestionowanym autorytecie (władzy) mistrza i księgi – nierodzący wątpliwości i dostarczający wystarczającego uzasadnienia do wyzbycia się niepewności.

Bezkrytyczne poddanie się władzy norm będących atrybutem wyobrażonej, idealnej wspólnoty stanowi doskonałe podłoże powstawania wzorów nastawienia krytycznego, które w praktyce uzyskują znamiona dogmatyzmu. Nie tylko ogranicza on dążenie do poszukiwania doskonalszych fundamentów – podstaw tworzonej wiedzy – ale także osłabia możliwości dokonywania krytyki metodologicznej dotyczącej sposobu jej tworzenia. Dopuszcza bowiem także wyobrażenie idealnej metody, stanowiącej uosobienie uniwersalnych reguł myślenia i postępowania i w sposób niekwestionowany gwarantującej docieranie do pewnej wiedzy. Tego rodzaju dogmatyzm metodologiczny opiera się także krytyce – niełatwo bowiem poddaje się racjonalizacji, wymagającej podważenia idealnych przekonań i wyobrażeń na temat powołania nauki i pełnionej w niej misji.

Problem dogmatyzmu metodologicznego wart jest zasygnalizowania, gdyż w sposób skrajny prezentuje rozwiązanie dylematu zaufania do metody, który nie wydaje się swoisty ani dla określonej historycznie koncepcji nauki (przekonania o jej jednorodności), ani też istniejących w jej obrębie metodologii. Krytyczna ocena walorów metody stanowi – jak wielokrotnie to już zauważono – stały element powiązanych ze sobą złożonych decyzji składających się na proces badawczy i jego możliwą krytykę. Dogmatyzm metodologiczny trudno jest też określić jako stanowisko metodologiczne. Całkowite uzależnienie oceny jakości tworzonej wiedzy od rygorystycznego spełnienia niekwestionowalnych metodologicznych wskazań trudno też uznawać za akceptowalne czy wręcz racjonalne. Koncentrację na metodzie,

wyrastającą z niekwestionowanej wiary w słuszność proponowanych przez nią rozwiązań (także puryzm wyrastający z oczekiwania „czystości metodologicznej”), można traktować raczej jako wyraz niezdolności radzenia sobie z nowymi problemami poznawczymi – sposób na eliminowanie lub marginalizowanie związanych z nimi wątpliwości. Kategorią trafnie opisującą rzeczywiste sposoby radzenia sobie z kłopotami poznawczymi jest **inhibicja metodologiczna**²⁷. Może ona być uznana za szczególny wzór praktyki kulturowej, który ogranicza zarówno możliwość krytycznej transformacji istniejącej wiedzy, jak i możliwości dokonywania towarzyszącej temu autoformacji.

Ograniczenia związane z metodologiczną inhibicją wiąże się zwykle ze zdecydowanym, instytucjonalnym monopolem określonej koncepcji nauki²⁸. Właściwości praktyki tworzenia wiedzy mieszczące się w tej kategorii bowiem pojawiają się w warunkach obowiązywania względnie ustabilizowanej wizji uprawiania badań, która mogła być przy tym efektywnie transmitowana i utrwalana dzięki mechanizmom instytucjonalnym. Wspierają one respektowanie niedyskutowalnego modelu wiedzy naukowej także dzięki skutecznej socjalizacji, opartej na instytucjonalnym przekazie jednolitych reguł metodologicznych, dających gwarancję uznania osiągniętych efektów za satysfakcjonujące z perspektywy przyjętego kanonu naukowości. Ograniczające właściwości inhibicji metodologicznej można jednak rozpatrywać niezależnie od wspomnianego kontekstu historyczno-instytucjonalnego, podkreślając jej trwałość jako wzoru kulturowego sprzyjającego raczej omijaniu niż pokonywaniu przeszkód poznawczych. Jej zasadniczym rysem bowiem jest swoiste samoograniczenie poznawcze, polegające na formułowaniu i podejmowaniu zagadnień badawczych oraz kwestii teoretycznych jedynie w takim ujęciu, jakie dopuszcza respektowana środowiskowo, dziedzinowo lub dyscyplinarnie wizja metody naukowej. Inhibicja wyrastała, ale także stwarzała możliwość ukrywania się za metodą i redukowania tą drogą niepewności dotyczącej statusu tworzonej wiedzy. Można przypuszczać, że dzięki temu właśnie ograniczała ona także zakres uprawnionego instytucjonalnie czy też środowiskowo wątplenia w jakość postępowania badawczego oraz osiągane dzięki niemu wyniki. Tego rodzaju ograniczenia poznawcze bowiem pozostają zwykle w związku z relacjami wspólnotowymi i utrwalanymi przez nie wyobrażeniami. Inhibicja ma też swój wymiar kulturowy i osobowy – oddalając wątpliwości, redukując ich odniesienia przedmiotowe i teoretyczne, może w zamian dostarczać iluzoryczne

²⁷ Problemy dotyczące inhibicji metodologicznej oraz omawianego dalej tolerantyzmu szerzej przedstawiam w opracowaniu *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – o warunkach zmiany i potrzebie dyskusji* (Piekarski, 2008).

²⁸ Kategorię inhibicji metodologicznej wprowadził Charles Wright Mills, charakteryzując przy jej użyciu problemy formacji wiedzy w okresie neopozytywizmu (Szacki, 1981, s. 766).

poczucie bezpieczeństwa, wsparte na wyobrażeniu podzielanych reguł metodologicznej poprawności.

Problem inhibicji jako złożonego wzoru praktyki badawczej wart jest uwagi także w sytuacji, gdy ramy krytyki metodologicznej właściwe dla kultury akademii, mistrza i księgi zostają skonfrontowane z wizerunkiem nauki, który pojawia się w następstwie jej instytucjonalnego rozwoju i dziedzinowego różnicowania. Dokonujące się zmiany są prawdopodobnie wypadkową licznych procesów (detradycjonalizacji, instytucjonalnej specjalizacji, indywidualizacji itp.) prowadzących do ukształtowania się aktualnej, pluralistycznej koncepcji wiedzy, dopuszczającej równoprawność różnych jej odmian, wielopostaciowość tworzących je tradycji oraz rozwijanie wielorakich specjalności. W zróżnicowanej instytucjonalnie i dziedzinowo sferze nauki zmienia się także charakter socjalizacji do wiedzy, zasady podtrzymywania jej ciągłości i spójności, jak też charakter narzędzi służących ich komunikowaniu. Współczesne warunki uprawiania krytyki można sytuować w ramach **kultury korporacyjnego rankingu – znawcy i podręcznika**. Zastosowana tu metafora znajduje wsparcie w treści dominującego aktualnie korporacyjnego dyskursu dotyczącego nauki oraz prezentowanych w nim wyobrażeń.

W przestrzeni rzeczywistych działań podejmowanych w kulturze akademii kontrapunktem dla jej etosowego wyobrażenia jako wspólnoty opartej na wartościach staje się też zespół wyobrażeń związanych z jej **korporacyjnym wizerunkiem**. W promującym go nowym dyskursie wiedzy ukazuje się naukę jako **globalną instytucję – korporację** składającą się z sieciowo powiązanych i zarządzanych eksterytorialnie, ponadpaństwowo i ponadnarodowo instytucji akademickich. Ich przynależność do korporacji uwarunkowana jest spełnianiem reguł organizacyjnych umożliwiających obronę własnej dziedziny kompetencji oraz egzekwowanie właściwego dla niej prestiżu. Zespół służących temu instytucjonalnych unormowań jest też wysoce sformalizowany i sankcjonowany przez prawne rozstrzygnięcia – ma w związku z tym charakter obligatoryjny i powiązany jest z relacjami władzy. Elitę tej władzy (i wiedzy) w korporacji stanowią technokratyczni menedżerowie i eksperci, dzięki którym ustalane są priorytety, budowane są strategie działania oraz precyzowane kryteria waloryzacji jakości wytworów i efektów pracy naukowej. Zasadniczym warunkiem instytucjonalnej przynależności do korporacji staje się jej rozliczalność, dla jego spełnienia zaś konieczna jest porównywalność uzyskiwanych rezultatów (komodyfikacja wiedzy) i ich mierzalność z perspektywy ustalonej wartości rynkowej lub wyobrażonej doskonałości (quasi-wartości *excellence*).

Zespół przekonań podtrzymujących wizerunek nauki jako globalnej korporacji jest bardzo różnorodny. Jego główne źródła leżą prawdopodobnie w ideologii akademickiego kapitalizmu, odwołującego się do reguł rynku i konkurencji, która nie jest pozbawiona wewnętrznych napięć. Liberalne

wyobrażenie wolnego moralnie podmiotu, uprawiającego naukę według wspólnotowych zasad kooperacji i współzawodnictwa, nie daje się z łatwością godzić z wizją rynku jako ostatecznego regulatora wszelkich naukowych praktyk. Nie może jednak dziwić dominacja dyskursu ekonomicznego w rozważaniu zagadnień korporacji nauki i rodzących się w związku z tym problemów. W języku rynkowych procedur waloryzowane są wiedza i jej jakość. Zasady certyfikacji, określające ich pozycje rynkowe, odnoszą się przy tym zarówno do oceny instytucji (akredytacja), jak i indywidualnych wytworów (standaryzacja). Dzięki proponowanym rozwiązaniom administracyjnym, wspieranym narzędziami biurokratycznymi, indywidualne strategie rozwoju naukowego powiązane zostają ze strategiami rozwijania dyscyplin i instytucji oraz wyobrażonymi dzięki temu możliwościami uzyskiwania stosownego statusu na globalnym rynku naukowym. Uniwersalną miarą tego statusu, związaną z bieżącym usytuowaniem w korporacyjnej hierarchii wartości (uznania, wiarygodności, doniosłości, wpływu), jest pozycja w ekspercko ustalanych rankingach (wydawnictw, uczelni, dyscyplin, popularności, produktywności itp.).

Szkicowany wyżej bardzo skrótowo obraz **nauki jako instytucji korporacyjnej**²⁹ można uznać za jedną z licznych konkurujących dziś ze sobą koncepcji, mających – niezależnie od zaplecza ideologicznego – jedynie znamiona organizacyjne. Jest to jednak opis bardzo bliski przyjmowanym współcześnie rozwiązaniom i bieżącym doświadczeniom. Przywołane w nim reguły formalno-prawne, instytucjonalne i organizacyjne uzyskują przy tym w praktyce różnorodne znaczenie – obrastają sensem przekształcającym kulturowe warunki tworzenia wiedzy i uprawiania naukowej krytyki. Korporatyzacja nauki wydaje się więc realnym procesem, który nie tylko znajduje wyraz w zmianach językowych (kategoria mistrza wypierana jest przez kategorię znawcy-eksperta³⁰), ale także za sprawą proponowanych rozwiązań dostarcza nowego słownika, dzięki któremu zmieniają się również same zasady i treść komunikacji. W przekształcanych tą drogą kulturowych ramach uprawiania nauki stają się one zasadniczym problemem. Proponowane rozwiązania oparte na eksperckich uzgodnieniach (parametryzacja, standaryzacja, odwoływanie się do wskaźników bibliometrycznych) umożliwiają utrzymanie kontroli nad charakterem dokonujących się w tej dziedzinie procesów – podtrzymują wyobrażenie o spójności korporacji.

²⁹ Szerzej przedstawiam go, wraz odniesieniami bibliograficznymi, w opracowaniu *Korporacyjna poprawność w kulturze akademickiej. Uwagi o etyczności praktyki* (Piekarski, 2015).

³⁰ Hołdując zasadom negocjowania eksperckiego, korporacyjnego rankingu, trudno np. przywoływać wyobrażenie mistrza, myśląc jednocześnie o wierności kontekstowi, który tę postać zrodził, i trafnej ocenie warunków, do których wyobrażenie to może być współcześnie odnoszone.

Tworzony na ich podstawie obraz jakości wytworów nauki oraz komunikowania się na ich temat nie jest jednak optymistyczny. Naukowcy nie są w stanie w całości korzystać z efektów własnej pracy. W świetle formułowanych ocen nie jest to zresztą konieczne – około 90% ich całości stanowią śmieci, niewarte szczególnego zainteresowania (Grabski, 2009, s. 43–44). Także zakres korzystania z opracowań znajdujących się na najwyższych cenionych listach rankingowych okazuje się niewielki (Grabski, 2009, s. 44)³¹. Można w związku z tym wręcz mówić o kryzysie wiarygodności nauki, choćby dlatego, że jej poziom – szczególnie w dyscyplinach nieodwołujących się do twardych danych (np. w naukach humanistycznych) – ze względów metodologicznych uznawać wypada za niewielki (Grabski, 2009). Dla poprawienia kondycji ogólnej kultury korporacyjnej, której źródłem słabości upatruje się głównie w ludzkiej niedoskonałości, proponuje się też zwykle rozliczne rozwiązania rygorystyczne skalę wymagań adresowanych do reprezentantów środowiska naukowego bądź też wspierające to środowisko w realizowaniu dobrych praktyk (np. kodeksy etyczne) i uprawianiu rzetelnej naukowej krytyki.

Warunki uprawiania tej krytyki w ramach opisanych właściwości mechanizmów komunikowania tworzą nowe pytania i problemy. **Korporacyjna wizja instytucji nauki wiąże się z określoną koncepcją kultury korporacyjnej**, budowanej i podtrzymywanej przez przyjmowane w niej rozwiązania. Jej rdzeniem jest **zasada lojalności** wobec korporacji, dająca się realizować poprzez spełnianie warunków korporacyjnej przynależności. Warunki te charakteryzuje jednak wysoki poziom zmienności i niejasności. Systemy reguł odzwierciedlone w formalnych przepisach (biurokracja) normujących praktykę naukową z uwagi na skalę oraz interpretacyjną wieloznaczność raczej sprzyjają osławianiu się z ich chwiejnością i niepewnością, niż dostarczają wyrazistych wzorów uprawiania badań czy też naukowej krytyki. Ukierunkowanie na spełnianie formalnych, instytucjonalnych przepisów, których realizowanie traktowane jest jako sposób potwierdzania instytucjonalnej lojalności, można co najwyżej uznawać za przejaw korporacyjnej poprawności. W sytuacji niepewności reguł może ono sprzyjać budowaniu poczucia egzystencjalnego bezpieczeństwa i adaptacji do towarzyszącego temu poczucia ryzyka. Wymaga jednak osławiania się z poczuciem niepewności wiedzy i reguł towarzyszących jej tworzeniu oraz sprywatyzowania związanych z tym wątpliwości.

Najważniejszą **własnością dyskursu korporacyjnego**, budującego ramy tego rodzaju aktywności, jest **podtrzymywanie przekonania o rozstrzygającym znaczeniu instytucjonalnego konsensusu** dla pokonywania wątpliwości i mediowania w rozwiązywaniu naukowych sporów oraz rozważaniu związanych z nimi dylematów metodologicznych. Tego rodzaju

³¹ Około jednej piątej opracowań nie jest wcale cytowanych (Grabski, 2009, s. 44).

przekonania pozwalają bezkrytycznie odnosić się do sytuacji, gdy w ramach akceptowanych rozwiązań organizacyjnych (standaryzacja, parametryzacja, ideologia punktowej sprawiedliwości i ilościowej porównywalności jakości) formułowanie ocen dotyczących jakości wytworów naukowych może odbywać się bez ich pogłębionej interpretacji (a nawet ich przeczytania). Prawomocność procedur organizacyjnych staje się miarą zaufania do osiągniętych rezultatów, uwalniając od zbędnego wątpienia w ich trafność i sensowność³². Korporacyjnie akceptowane rozwiązania pozwalają na wspólne radzenie sobie z niepewnością poprzez delegowanie na ekspertów wszelkich towarzyszących jej niepokojów i niejasności. Eksperskie decyzje i rozstrzygnięcia bowiem ułatwiają wszystkim formułowanie ocen i rozwiązywanie dylematów metodologicznych, choć jednocześnie uwalniają od dotkliwej niekiedy konieczności samodzielnego rozpoznawania ich jakościowego sensu i uzasadnienia. (Dyscypliny naukowe, w których jakość tworzonej wiedzy jest związana głównie ze zdolnością rozumienia i nadawania nowego sensu istniejącym normom i przekonaniom, z trudnością odnajdują się w tego rodzaju instytucjonalnych uwarunkowaniach – przykładem jest marginalizacja humanistyki).

Oswajanie się z niepewnością wiedzy, możliwe dzięki przyjmowanym rozwiązaniom instytucjonalnym, nadaje także w kulturze korporacyjnej swoje znaczenie zasadzie wątpienia. Zasada ta w warunkach refleksyjnej współczesności uzyskuje status społecznej instytucji. Wątpienie towarzyszące doświadczaniu rozproszonej racjonalności, akceptacji pluralistycznego traktowania różnych odmian wiedzy, jej stałej dewaluacji i konieczności modyfikowania staje się powszechne i codzienne. Jako akt poznawczy ukierunkowany na ugruntowanie podstaw wiedzy zostaje włączone w obszar codziennego doświadczenia, stając się jednocześnie stałym źródłem niepokoju egzystencjalnego (Giddens, 2001, s. 21–30). Towarzystwem mu niepewność można określić jako zniewalającą, gdyż nie może być ona satysfakcjonująco pokonywana przez odwołanie się do wspólnotowych autorytetów i uniwersalnych reguł, poziom akceptacji dla eksperckiego konsensusu zaś pozostaje funkcją zaufania do korporacyjnych procedur oraz kalkulowania warunków egzystencjalnego ryzyka związanego z korporacyjną przynależnością.

Szkicowane wyżej właściwości kultury korporacyjnej opisują warunki tworzenia wiedzy oraz uprawiania krytyki metodologicznej w sposób dalece odmienny, niż można to czynić, odwołując się do metafory akademii, mistrza i księgi. Metodologiczne reguły tracą ugruntowanie w wyobrażeniu „idealnej metody”, a podstawy dającego się argumentować metodologicznego rygoryzmu znajdują wsparcie raczej w akceptowanych i utrwalanych

³² Por. dyskusja na temat modeli parametryzacji w naukach społecznych (Antonowicz, Brzeziński, 2013).

instytucjonalnie (środowiskowo, dyscyplinarnie) konwencjach – obowiązujących podręcznikach. **Podręczniki** stają się **instytucjami wiedzy**, pozwalającymi na minimalizowanie niepokoju towarzyszącego realizowaniu badawczych intuicji³³ dzięki nawiązywaniu do utrwalonych, zracjonalizowanych reguł. Nawiązywanie takie okazuje się jednak samo w sobie wysoce problematyczne, co sygnalizowano w pierwszej części opracowania. Tworzy podstawy do pogłębiania istniejącej specjalizacji, jak również dogodne warunki do rytualizacji wiedzy metodologicznej, użytecznej w stopniu umożliwiającym spełnianie administracyjnych standardów. W warunkach istnienia rozlicznych odmian metodologii – upełnomocnionych w mniej lub bardziej lokalnych wersjach uprawiania badań i ugruntowanych w instytucjonalnie rozproszonych systemach zasad – kultywowanie podręcznika nie uwalnia także od niepokoju związanego z projektowaniem i doskonaleniem metodologicznych podstaw tworzonej wiedzy. Niezbędne ku temu wykraczanie poza istniejące ramy (np. dyscyplinarne) oznacza także konieczność osławiania się z relatywnością przyjmowanych rozwiązań, w warunkach zawsze ograniczonych możliwości ich kompleksowej oceny i krytyki. **Postulat krytycyzmu staje się w takich okolicznościach relatywny – instytucjonalnie, środowiskowo, dyscyplinarnie.**

Metodologiczna niepewność, oparta na utrwalanym instytucjonalnie wątpliwości poznawcze jakiegokolwiek metody, umożliwia upowszechnianie się w kulturze korporacyjnej wzorów **tolerantyzmu metodologicznego**, co rodzi rozliczne konsekwencje dla uprawiania krytyki metodologicznej. **Tolerantyzm**, charakteryzowany tu skrótowo, wiąże się z zanikiem roszczenia do uniwersalizacji proponowanych rozwiązań metodologicznych oraz doskonalenia ich podstaw argumentacyjnych. Jest wzorem wyrażającym się w syndromie różnych właściwości praktyki badawczej, dzięki którym istotne problemy tworzenia wiedzy oraz jej krytyki z uwagi na problematyczność – dostrzeganą umowność i relatywność istniejących rozwiązań – dostarczają milcząco przyjmowanego (przyswojonego i nieujawnianego) uzasadnienia dla osłabiania wymagań dotyczących metodologicznego rygoru. Zniwala jąca niepewność wiedzy – dzięki której oddala się nie tylko nadzieja na dotarcie do prawdy, ale także wiara w osiągnięcie konsensusu, rozumianego jako stosowny ku temu środek – otwiera drogę do swobodnego akceptowania dowolności. Chroni tę ostatnią mocą niepewności, dopuszczając zaś jej akceptację, osłabia niepokój związany z osobistym poczuciem metodologicznej bezradności. W sensie etycznym tolerantyzm ma swe główne źródło w sprywatyzowaniu problemów związanych z dokonywaniem ocen bazującym na przekonaniu, że pozostają one

³³ Intuicję rozumiem tu jako rodzaj doświadczenia wyrażającego się w poczuciu niemożności dokonania pełnej racjonalizacji niepokoju, którego źródłami są powiązane ze sobą niepewność poznawcza i niejasność tworzących ją warunków.

jedynie w sferze osobistych gustów i nie dają się ani publicznie uzasadniać, ani też w pełni argumentować. W odniesieniu do praktyki tworzenia wiedzy oznacza on zgodę na prywatyzację wątpliwości dotyczących jej jakości i doniosłości, pozwalającą na ograniczenie się w ich komunikowaniu oraz negocjowaniu w szerszych układach odniesienia. Tolerantystyczne nastawienie pozwala w kulturze korporacyjnej na rozwiewanie wątpliwości metodologicznych jedynie w kontekście zmieniających się i niepewnych instytucjonalnych reguł. Jako zespół właściwości praktyki poznawczej, określających przebieg i sens podejmowanych w niej czynności, pozwala nie wiązać się z żadnym stanowiskiem teoretycznym czy też metodologicznym. Tolerantyzm metodologiczny może też być uznany za swego rodzaju przyswajaną i osobiście oswojoną – nie w pełni ujawnianą, choć wspieraną instytucjonalnie – quasi-orientację, wyrażającą się w przyzwoleniu na „brak jakiegokolwiek orientacji” metodologicznej.

Tolerantystyczne nastawienie, podobnie jak metodologiczna inhibicja, nie przyczynia się do podejmowania zabiegów poznawczych możliwych dzięki aktowi otwartego wątplenia. W podobny sposób ograniczają one także czynności związane z krytyką metodologiczną. Łączy je bowiem przyzwolenie na samoograniczanie w uwzględnianiu warunków i artykułowaniu wątpliwości. W przypadku inhibicji metodologiczna poprawność (a także dogmatyczny puryzm) oddala możliwość dokonywania teoretycznej transformacji. W przypadku tolerantyzmu zaś tendencja do doskonalenia metodologicznych podstaw wiedzy zderza się z warunkami, które narzuca jej tworzeniu korporacyjny konsensus. Przyjmowane w związku z nim instytucjonalne rozwiązania pozwalają radzić sobie z problemami niepewności wiedzy i jej zróżnicowania, otwierają jednak drogę do dowolności, w której poszukiwania metodologiczne podporządkowane zostają racjom społeczno-instytucjonalnym. Inhibicja i tolerantyzm znajdują ugruntowanie w różnych ramach kulturowych. Odpowiadające im układy warunków oraz dyskursy można traktować jako wyrażnie odrębne, choć ujawniane dzięki nim problemy krytyki metodologicznej nie pozostają w całkowitej separacji.

Można też stawiać pytanie, jakie **symptomy zmian** dokonujących się w dziedzinie komunikowania w nauce są najbardziej znaczące z **perspektywy aktualnych doświadczeń** oraz jakie problemy mogą one dodatkowo stwarzać w radzeniu sobie z przeszkodami poznawczymi. Zastanawiając się nad tą kwestią, słusznie jest raczej mówić o drobnych sygnałach przekształceń, jakie są dziś naszym udziałem, gdyż ich całościowy sens kulturowy wymyka się – z wcześniej już wspomnianych powodów – uogólniającym opisom. **Zaangażowane uczestniczenie w budowanie globalnej sieci cyfrowej komunikacji w nauce** z pewnością jednak zmienia omawiane uprzednio warunki tworzenia wiedzy oraz przekształca tworzone przez nie ramy kulturowe. Otwiera np. nieograniczony dostęp do stale modyfikowanych zasobów informacyjnych, umożliwiając ich natychmiastową

aktualizację. Przekształca także charakter więzi i możliwości kooperacji, uwalniając użytkowników-twórców sieci od bieżących instytucjonalnych zależności i nacisku korporacyjnych standardów. Hierarchiczny porządek – leżący u podstaw korporacyjnego waloryzowania wytworów naukowych, podejmowanych działań i zgłaszanych inicjatyw – zderza się z warunkami tworzonymi przez sieciowe relacje między badaczami, powstające głównie w związku z treścią zgłaszanych komunikatów. **Obecność w sieci** jest przy tym obligatoryjna – co nie może dziwić, gdyż w strukturze sieciowych powiązań kryją się nieosiągalne wcześniej możliwości współudziału w tworzeniu wiedzy. Struktura sieciowa – jak każdy rodzaj struktury – określa jednak zarówno pulę nowych możliwości, jak i stwarza nowe problemy. Radzenie sobie z obecnością w sieci rodzi nowe zagadnienia dotyczące zarządzania informacjami, możliwością ich selekcji, władzy nad ich treścią i obiegiem czy też problemy związane z ich recepcją i wykorzystaniem. Zmiany sposobu komunikacji prowadzą jednak również do przekształceń w zakresie kulturowych form artykułowania wiedzy oraz zmieniają warunki i możliwości jej krytyki.

Obecność w sieci bowiem potwierdzana jest charakterem odnotowywanego w niej oddźwięku, jego skala i parametry zaś stają się istotne dla ilościowej oceny podejmowanej aktywności („poznawczego sukcesu”). W sytuacji gdy niepewność wiedzy nie daje się w pełni zredukować w ramach utrwalonego instytucjonalnie konsensusu, jego znaczenie może wydawać się niezwykle ważne. **Problematyczne okazują się** bowiem nie tylko stan naukowych uzgodnień, ale też **sam proces** ich osiągania oraz **dochodzenia do** niezbędnych ku temu **instytucjonalnych rozstrzygnięć**. Niejasne okazują się nawet powody, dla których niektóre sposoby praktykowania badań naukowych, związane z nimi dyskursy, orientacje lub rodziny teorii, uzyskują stałe uprawnienie do obecności w sferze nauki, inne zaś ponoszą porażkę w takich zabiegach (w rozproszonej instytucjonalnie rzeczywistości wyodrębnienie dziedziny „naukowej korporacji” czy też obszaru naukowej komunikacji staje się wysoce problematyczne, podobnie jak odpowiedź na pytanie o to, gdzie rzeczywiście tworzona jest wiedza kształtująca społeczną praktykę – czy tylko w akademii?). Wobec sygnalizowanych tu wątpliwości dotyczących obszaru i zakresu naukowej praktyki **osiąganie oddźwięku** z łatwością stawać się może **uprzywilejowaną kulturowo dziedziną zabiegów** towarzyszących uzyskiwaniu i rozpoznawaniu znaczenia oraz doniosłości tworzonej wiedzy. Tworzące się aktualnie kulturowe ramy uprawiania krytyki naukowej można też metaforycznie ująć w formule **kultury oddźwięku – Impact Factor – i poradnika**.

W sieciowej wizji naukowej komunikacji **sukces poznawczy-badawczy**, odnotowywany za sprawą zracjonalizowanych i mierzalnych parametrów oddźwięku (cytowalność, skala wpływu), nie traci powiązania z korporacyjną oceną. Traktowanie tych parametrów jako czynników

pozwalających na rozpoznawanie i charakterystykę obecności w przestrzeni cyfrowej komunikacji w nauce nie może też być kwestionowane. Pojawia się jednak dzięki nim w procesie tworzenia wiedzy nowy **kulturowy arbiter – oddźwięk** – który będąc współuczestnikiem (wartością) komunikacyjnych zdarzeń, przydaje nowego znaczenia zabiegom towarzyszącym tworzeniu wiedzy. Oddźwięk wynikający z bieżących reakcji na zgłaszane komunikaty jest przy tym łatwo mierzalny (racjonalnie obiektywizowany), choć wyraża się w liczbowych miarach, marginalizujących treści ujawnianych w nich wyborów, a także ich autorstwo (w działaniach instytucjonalnych jest celowo depersonalizowany – ślepa recenzja). Problemy treści firmowanej personalnie wiedzy, a więc i jej autorstwa, okazują się w świetle uprawnionych komunikacyjnych parametrów co najmniej drugoplanowe, co ma istotne znaczenie dla jakości inicjowanych w związku z tym kulturowych praktyk. Problemy te bowiem mogą być traktowane jako drugoplanowe także w radzeniu sobie z wszelkimi wspomnianymi wcześniej odmianami wątpliwości i niepewności oraz dostrzeganymi w związku z nimi przeszkodami poznawczymi. **Oddźwięk, niepoddający się pełnej treściowej racjonalizacji** na podstawie stosowanych miar, zachowuje przy tym swoje znaczenie jako wartość pozwalająca radzić sobie z niepewnością dotyczącą statusu tworzonej wiedzy (racjonalnie ją korygować) w procesie wzajemnego komunikowania.

Sugestia, że w sytuacji niepewności związanej z nadprodukcją ofert, ich jakością oraz możliwościami porozumienia na ten temat uzyskanie komunikacyjnego oddźwięku stanowi warunek oraz własność poznawczego sukcesu, nie jest szczególnie oryginalna – można ją argumentować, odwołując się do istniejących już koncepcji zmiany kulturowej (np. Davida Riesmana). W naukach społecznych, w których **sukces poznawczy może być definiowany w kategoriach sukcesu społecznego**, uzyskiwanie szeroko pojętego oddźwięku ma dodatkowe i wielorakie znaczenie. Jego podkreślenie w dokonywanej tu rekonstrukcji pozwala zasygnalizować na zakończenie niektóre problemy dotyczące bezpośrednio kwestii metodologicznych.

Orientacja na oddźwięk tłumaczy niektóre fenomeny związane z różnorodnością oferty metodologicznej obecnej na współczesnym rynku naukowym oraz sygnalizowanymi na wstępie sposobami ich wykorzystywania w kształceniu i tworzeniu wiedzy. Na podstawie tej oferty niezwykle trudno jest obecnie określić wspólną ideę czy też zakres tematyczny łączące publikacje firmowane określeniem „metodologia”. Wykorzystując wcześniejsze uwagi, można zauważyć, że obok propozycji, w których traktuje się tę ostatnią jako domenę poszukiwań naukoznawczych (w powiązaniu z teorią i historią nauki lub nauk), szeroko reprezentowane są jej wersje dziedzinowe (nauki społeczne, historyczne), dyscyplinarne (pedagogiczne), subdyscyplinarne, związane z orientacjami badawczymi itp. W podobnie

zróżnicowany sposób odczytywać można intencje formułowania oferty metodologicznej oraz sposoby jej prezentowania – od ukazywania katalogu uznanych praktyk poczynając, a skończywszy na autorskich prezentacjach proponowanego podejścia badawczego. Rozważania nad metodami badawczymi bywają coraz częściej włączane w konkretne konteksty tematyczne i adresowane do konkretnych grup odbiorców. Słowo „metodologia” może być zawarte w tytule książki zarówno przedstawiającej wykaz i opisy dobrych praktyk oraz przykłady akceptowanych rozwiązań, jak i formułującej instrukcje mające pomóc w radzeniu sobie z typowymi trudnościami badawczymi. W tego rodzaju sytuacji równie trudno się umówić co do tego, czym jest metodologia oraz jak i w jaki sposób ją praktykować.

Literatura metodologiczna (książki, w których niekiedy odnajdujemy słowo „metodologia” także w tytułach) bardzo często nabiera obecnie charakteru poradnikowego, co warto traktować jako godny uwagi symptom przemian dokonujących się w jej kulturowym wizerunku. W świetle zawartości poradników metodologia zajmuje się nie tyle treścią działań badawczych oraz ich walorami poznawczymi, ile dostarcza wskazań dotyczących sposobów prezentowania wiedzy i spełniania niezbędnych po temu formalnych reguł. Analiza zawartości tego rodzaju poradników upowszechnia **przekonanie, że w praktykowaniu badań przedmiotem metodologicznej troski jest w głównej mierze sposób ich prezentacji**, nie zaś treść i jakość leżących u jego podstaw poznawczych zabiegów. W tego rodzaju opracowaniach oddźwięk szacowany jest poziomem standardów, których spełnieniu zabiegi te mają służyć, a także zakresem czytelników, którzy mogą być nim zainteresowani, i opiera się na osiąganym w tym zakresie konsensusie³⁴.

Koncentrowanie uwagi na sposobach prezentacji wiedzy, w sytuacji gdy oddźwięk staje się istotną miarą pozycji zajmowanej w naukowej komunikacji, rodzi także istotne konsekwencje dla jakości uprawianej krytyki naukowej, w której metody badawcze stają się raczej problemem niż wskazówką pomocną w ocenie poznawczych efektów badań. Wobec utrwalającego się przekonania, że metody badawcze nie stanowią reguł pozwalających na formułowanie kategorycznych ocen, ale nadto problematyczny okazuje się proces rekonstruowania ich znaczenia w tworzeniu wiedzy (dający się przeprowadzić jedynie w sposób wybiórczy z uwagi na całokształt warunków realnie zaangażowanych w proces twórczego rozwiązywania problemów), krytyka przebiegu oraz rezultatów pracy badawczej w coraz większym stopniu nabiera walorów estetycznych. Zarówno jej opisy, jak

³⁴ Dotyczy to nie tylko młodych adeptów nauki, ale także badaczy borykających się z problemami formułowania opinii, które mogą być uznane za znaczące w korporacjach wydawniczych (por. np. Sternberg, 2011). Przykładem poradnika, który ma ułatwiać radzenie sobie z problemami metodologicznymi przez studentów, może być natomiast publikacja Franciszka Bereźnickiego (2015).

i formułowane w związku z nimi oceny odzwierciedlają niedający się w pełni zrelacjonować sposób doświadczania zdarzeń składających się na badawczą praktykę oraz równie trudne do racjonalnego argumentowania wrażenia, gusty i preferencje. **Krytyka wiedzy stanowiącej dziedzinę badań staje się w coraz większym stopniu przedsięwzięciem estetycznym.** Zmiana ram kulturowych związana z usieciowieniem komunikacji – tworzeniem się kultury Impact Factor – dodatkowo wiąże się więc z poważnymi zmianami sensu krytycznej aktywności, łączącymi się z procesami estetyzacji kultury oraz sposobów jej doświadczania.

Estetyzacja w sferze kulturowej oznacza autonomizację dziedziny wrażeń zmysłowych, które stają się domeną wyraźnie wyodrębnionych obszarów praktyki, gdzie uzyskują one samodzielny status (np. reklama). Sfera sensu, warunki określające możliwość jego racjonalizacji oraz dziedzina kształtowania wrażeń ulegają wyraźnemu rozdzieleniu – także w indywidualnym doświadczeniu. Reguły estetycznej stylizacji obejmują coraz więcej elementów rzeczywistości i przekształcają sens czynności składających się również na tworzenie wiedzy. Doświadczanie wrażeń oraz sposoby ich wywoływania stają się istotnym elementem tej praktyki, służące temu środki wyrazu zaś – narzędziami umożliwiającymi lokalizowanie własnej obecności w wyodrębnionych obszarach komunikacji. Problem uzyskiwania w nich oddźwięku staje się szczególnie znaczący dla stanu krytyki w dyscyplinach humanistycznych kształtujących kulturową sferę gustów. W dziedzinie krytyki literackiej zwraca się np. uwagę na wątpliwy status aktywności krytycznej w całokształcie podejmowanych zadań poznawczych (pojawia się pytanie o to, czy jest ona komuś potrzebna). Dostrzega się zmiany jakościowe w treści krytyki związane z upowszechnieniem mediów cyfrowych (teksty krytyczne zostają wyparte przez recenzenctwo³⁵). Krytyka przestaje być szukaniem porozumienia wynikającym z poznawczej ciekawości i poczucia niedosytu, a staje się raczej taktyką autoprezentacji, w której eksponuje się przywiązanie do lokalnych doktryn, profili tematycznych wydawnictw lub innych instytucjonalnych ośrodków krytyki³⁶. Zanika jej funkcja usługowa, która staje się dla samych krytyków sposobem włączania się do dyskursów obdarzanych już stosowną wiarygodnością oraz elementem orientacji kulturowej, pozwalającej na wkraczanie na salony lub włączanie się do dobrego środowiska³⁷.

W indywidualnym i spersonalizowanym sposobie prezentacji sądów **krytyk pozostaje wolny** – odczytuje i prezentuje samego siebie – **o ile nie musi jednocześnie zabiegać o pozycję.** Nie mogąc jednak istnieć bez

³⁵ W zdepersonalizowanym obiegu informacji (anonimowa lektura wypiera spersonalizowane wyrażanie sądów) głos krytyka zostaje zrównany z głosem amatora – kult amatora (por. głos Bernadetty Darskiej – *Świadomość krytyki. Ankieta „Wielogłosu”*, 2011, s. 9).

³⁶ Ibidem, głos Jerzego Madejskiego, s. 17.

³⁷ Ibidem, głos Tomasza Mizerkiewicza, s. 26.

udziału w masowej komunikacji, nie może też całkowicie nie liczyć się ze skalą anonimowego oddźwięku, będącego trudno rozpoznawalnym echem oporu zgłaszanego wobec treści poddawanej krytyce wiedzy oraz wspierającej ją teoretycznej refleksji³⁸. Może przy tym skorzystać z własnej anonimowości (postulowanej w celu zwiększenia merytorycznej obiektywizacji ocen np. dzięki ślepych recenzjom), która uwalnia co prawda od podejrzliwości kojarzonej z zarzutem osobistego zaangażowania, ale zmienia również charakter związanych z nim zobowiązań³⁹. Tracą one ugruntowanie w autentycznym, wspólnotowym doświadczeniu i tą drogą przekształcają także estetyczny i etyczny wymiar uprawianej krytyki.

Estetyzujące tendencje, które mogą ujawniać się w jej uprawianiu, oznaczają nie tylko wzrost znaczenia aspektu estetycznego w krytycznym, badawczym zaangażowaniu, ale także sygnalizują możliwość dokonywania się bardziej radykalnych **przemian w zakresie całej estetyki uprawiania krytyki naukowej**. Zasadniczą właściwością kultury Impact Factor bowiem jest **podtrzymywanie przekonania, że stan anonimowego oddźwięku**, wyrażany w pozbawionych treści liczbowych parametrach, **jest głównym wyznacznikiem statusu tworzonej wiedzy i parametrem jej wartości**, w sytuacji gdy jakość tego oddźwięku i jego racjonalne uzasadnienie zawsze mogą pozostawać dyskusyjne. Na podstawie takiego przekonania inscenizowane być mogą różne kulturowe warianty uprawiania krytyki naukowej, w których problematyczność argumentacji (teoretycznej i metodologicznej) uznaje się za kwestię oczywistą, a także możliwą do zmarginalizowania, przesłonięcia (zakamuflowania) poprzez zastosowanie odpowiednich środków wyrazu. W krytyce metodologicznej tworzą się przez to warunki dla różnych odmian **prezentyzmu metodologicznego**, w których krytyka podporządkowuje się niepewnym regułom uzyskiwania akceptacji w procesach komunikacyjnych.

Dążenie do aprobaty zawsze stanowiło element budowania porozumienia dotyczącego praktyki badawczej. Tłem dla **prezentyzmu** jako możliwego wzoru uczestniczenia w krytyce wiedzy jest **szczególny rodzaj** towarzyszącej mu **niepewności**. Nie dotyczy ona jedynie wątpliwości związanych ze statusem metody (marginalizowanych dzięki metodologicznej inhibicji), spełnieniem obowiązujących standardów (kamufLOWANYCH dzięki tolerantystycznym nastawieniom), ale przede wszystkim samego **procesu dochodzenia** do związanych z nimi **uzgodnień**. Zgłaszanie propozycji radzenia sobie z dostrzeganymi trudnościami stanowi dziedzinę krytyki metodologicznej we wszystkich tych obszarach. Prezentyzm jest natomiast sposobem odnoszenia się do istniejącej wiedzy, w którym czynność

³⁸ Ibidem, głosy Ingi Iwasiów (s. 13), Tomasza Mizerkiewicza (s. 21) oraz Karola Maliszewskiego (s. 18).

³⁹ Może np. znosić poczucie wstydu związanego z możliwością bycia dostrzeżonym wówczas, gdy nie jest się na to gotowym.

krytykowania stanowi jedynie środek do wzbudzania oddźwięku, traktowanego jako jedyna miara statusu i doniosłości tworzonej wiedzy. Zmiana estetyki wykazywanej aktywności krytycznej powodowana tego rodzaju nastawieniem jest relatywnie łatwo dostrzegalna w codziennych praktykach. Podejmowane czynności – wypowiedzi krytyczne – okazują się istotne ze względu na zastosowane środki wyrazu, traktowane jako narzędzia pozyskiwania akceptacji i wzbudzania reakcji – krytyka metody badawczej okazuje się w takim podejściu co najmniej drugoplanowa⁴⁰. Krytyka taka nie jest też w pełni możliwa zarówno z uwagi na zawsze ograniczony sposób prezentacji metodologicznych reguł (patrz część pierwsza opracowania), jak i możliwość ich wielorakiego interpretowania. Dzięki temu relatywizuje się **kategoria błędu w badaniach**, która w ostatecznym rozrachunku pozostaje głównie **kwestią sposobu odczytania**, związanego z niedającym się eliminować deficytem argumentacji przedkładanej wiedzy i niepewnością zasad jej recepcji. Dopuszczane w prezentowaniu wiedzy prawo do błędu pozwala traktować dowolność uprawianej krytyki jako niezbywalny i przyswojony element **solidarnego błędzenia**, ograniczonego jedynie skalą odnotowywanej w nim akceptacji.

Prezentyzm ukazywany tu jako szczególnie wzór uprawiania krytyki w warunkach kultury oddźwięku – Impact Factor – jest więc sposobem radzenia sobie z niepewnością komunikacyjną wyrastającym z innego podłoża niż kultura akademii, mistrza i księgi (wspólnota) czy też korporacyjnego rankingu (globalna korporacja). Sens oddźwięku także wydaje się różny w kulturowych ramach przywołanych tu za sprawą użytych metafor. W sytuacji, gdy jego szacowanie staje się coraz bardziej istotnym parametrem komunikacyjnych praktyk mających swój udział w tworzeniu wiedzy i uprawianiu jej krytyki, warto na zakończenie jedynie zauważyć, że skala i jakość tego oddźwięku niekoniecznie opierać się muszą na tych samych regułach.

Podsumowanie – problemy otwarte

Podsumowanie całości zgłoszonych uwag jest bardzo trudne z uwagi na proponowany zakres, sposób oraz dostrzegane ograniczenia podjętej analizy. Nie ma też ono charakteru konkluzji, a raczej sugeruje liczne problemy otwarte, które być może warto jeszcze podjąć.

⁴⁰ Z łatwością można znaleźć przykłady praktyk recenzenckich, w których zawartość przedkładanych recenzji służy raczej prezentacji atrybutów pozycji zajmowanej w środowisku naukowym niż odnoszeniu się do recenzowanych treści. Recenzowanie okazuje się w takich okolicznościach mniej lub bardziej zawołowaną formą autoprezentacji, a także sposobem obrony lub zabiegania o przyznanie zgłaszanym uwagom statusu ważności, niezależnie od jakości ujawnianej w nich argumentacji.

Przyjęte rozumienie krytyki metodologicznej, opierające się na szerokim ujęciu krytyki jako dziedziny praktyki myślenia i działania związanej z radzeniem sobie z niepewnością przekonań dotyczących rzeczywistości, odsyła do niezwykle rozległej puli zagadnień. Szerokie rozumienie krytyki uznano jednak za dogodny punkt wyjścia do ukazania różnych sposobów jej pojmowania oraz wskazania określających je warunków. Rekonstruowane na tej podstawie wzory uprawiania krytyki metodologicznej można dzięki temu łączyć z różnymi koncepcjami praktyki badawczej, sposobami pojmowania jej metod oraz statusem obowiązujących w nich reguł. Intencją główną tekstu były ich wyróżnienie i problematyzacja, potrzebne w warunkach utrwalonego obecnie przekonania o niemożności osiągnięcia metodologicznych gwarancji pewności wiedzy i jej prawdziwości – zrelatywizowanej do historycznych postaci naukowych dyskursów (Bytniewski, 2014, s. 129–132). Głównym walorem tego zabiegu było **zakreślenie pola problemowego, w którego obrębie dokonują się metodologiczne wybory, niezależnie od ich konkretyzacji w specyficznych dziedzinach badań**. Decyzje badaczy bowiem są podejmowane w warunkach niejasności tych reguł, możliwości tworzenia wiedzy zaś, związane z przemieszczaniem się pomiędzy ich różnymi systemami, wydają się nie w pełni wykorzystane.

Różne możliwości rozumienia i uprawiania krytyki metodologicznej zostały oczywiście jedynie zasygnalizowane. Ich zobrazowanie w tabeli wskazuje na to, jak bardzo rozległy jest obszar związanych z tym decyzji, a także jak odważne staje się dzisiaj pytanie o metodologię oraz jej praktykowanie. Dziedzina niepewności, z jaką liczyć się wypada w formułowaniu poglądów na temat krytyki metodologicznej, jest rozległa, podobnie jak pula problemów, które się z nią wiążą – nie jest jednak odważny ten, kto nie zna skali rzeczywiście podejmowanego poznawczego ryzyka. Katalog wzorów uprawiania krytyki, wyróżnianych zarówno z uwagi na poziom przywiązania do metodologicznych reguł (fundamentalny dogmatyzm, konwencjonalizm, taktyczna uznaniowość), jak i sposoby kulturowej artykulacji (inhibicja, tolerantyzm, prezentyzm), nie wyczerpuje oczywiście wszelkich możliwości jej charakterystyki. Wyczuła jednak na możliwą w tym zakresie różnorodność oraz jej znaczenie dla radzenia sobie z poznawczymi przeszkodami.

Odmienne zagadnienia wymagają podkreślenia w związku z metodologicznym ukierunkowaniem podjętych analiz i opisów. Dokonywana charakterystyka odnosiła się do sposobów formułowania wypowiedzi i skupiała wokół poszukiwania warunków współistnienia i przekształcania się znaczenia przypisywanego krytyce metodologicznej możliwych do ujawnienia w ramach określonej, rekonstrukcyjnej perspektywy. W jej świetle problematyczne okazują się jednak niektóre obiegowe przekonania dotyczące statusu metodologii oraz rozumienia metod badawczych, zwłaszcza gdy

zostają one ukazane w świetle szczególnych możliwości, jakie stwarza ta perspektywa.

W ramach podjętej krytycznej rekonstrukcji **metodologia przestaje być jedynie zastanym zasobem reguł, norm czy zaleceń, a staje się również szeroko pojętą dziedziną kształtowania**, w której obrębie praktykom badawczym nadawany jest sens w całokształcie ich przebiegu i uwarunkowań⁴¹. Metodologia – w proponowanym podejściu – jest przy tym także dziedziną stałego namysłu krytycznego. Szerokie rozumienie krytyki jako respektowania zasady wątpienia we wszystkich wypowiedziach mieszczących się w naukowym dyskursie nadaje więc szczególny status również dokonywanym w jej ramach rekonstrukcjom. **Krytyczna rekonstrukcja** praktyki badawczej (wzorów jej uprawiania) – zwykle traktowana jako jedno z zadań metodologii – wydaje się jednak czymś więcej. **Jest warunkiem** jej uprawiania – **sposobem istnienia metodologii** otwierającym się na rozważanie wszelkich warunków i możliwości jej użycia. W kontekście tej uwagi być może samo pytanie o to, **czym jest** krytyka metodologiczna, nie jest najtrafniej postawione, gdyż wyróżnia – i przez to separuje – sferę czynności krytycznych, sugerując istnienie niezależnych od nich odmian praktyki badawczej. W świetle przyjętego rozumienia praktyki, a także sensu dokonywanej rekonstrukcji, słuszniej jest raczej pytać, **na czym polega krytyka** metodologiczna (metodologia) oraz w czym w praktyce badawczej wyraża się sposób jej wykorzystania jako element procesu konceptualizowania i przekraczania ujawnianych dzięki temu przeszkód poznawczych. Możliwości poszukiwania odpowiedzi, jakie w tym zakresie stwarza przedstawiona w tabeli problematyzacja, także wydają się bardzo rozległe.

O ile krytyka metodologiczna polega na stałym rekonstruowaniu praktyki badawczej, o tyle również krytycznie stosowana metoda nie jest jedynie przesądzonym z góry zestawem reguł (obiektem), ale raczej tworzywem praktyki badawczej, wciąż podlegającym formowaniu i kształtującym się w jej przebiegu. Przedstawione wcześniej opisy sugerują przy tym, że w procesie dochodzenia do nowych rozwiązań – w procesach działania – **metoda jest raczej problemem niż dającym się w pełni zrationalizować zestawem reguł postępowania**. Dokonujące się w związku z tym zmiany w jej statusie nie mogą być bez znaczenia dla przebiegu krytyki metodologicznej. **Metoda**, która przestaje być zestawem obligatoryjnych, a nawet dających się w pełni rekonstruować dyrektyw, **staje się raczej uznanym i akceptowanym sposobem problematyzowania całości praktyki badawczej**, dzięki któremu możliwe jest dostrzeganie wstępnych

⁴¹ Traktowanie metodologii jako wyodrębnionego zasobu wiedzy o wszelkich metodach badawczych sprzyja stosowaniu jej reguł podobnie do zaleceń książki kucharskiej – zestawu technicznych wskazówek oderwanych od zaplecza teoretycznego (por. Kubinowski, 2013, s. 68).

ograniczeń tej praktyki – konstruowanie warunków jej rozumienia oraz kontroli dokonujących się w niej zdarzeń. Tego rodzaju problematyzacja przebiega przy tym w określonych ramach kulturowych (toczy się w obrębie związanych z nimi symboli i wartości) i – co starano się zilustrować – winna się także liczyć z ich zmianami.

Wskazując na różne dziedziny problemowe związane z uprawianiem krytyki metodologicznej, nie sposób w zakończeniu pominąć kwestii własnego zaangażowania w krytykę, związanego z charakterem wykorzystanego materiału (wypowiedzi o krytyce) oraz jego powiązaniem – również problematycznym – z dziedziną praktyki badawczej. Z tej perspektywy krytyka metodologiczna okazuje się przedsięwzięciem głównie językowym, o czym decyduje choćby jedynie „tekstowy” dostęp do rzeczywistej praktyki badawczej, jak również ostateczny rezultat – formułowanie na jej temat krytycznych wypowiedzi. Praktyki badawcze w naukach społecznych realizują się przy tym w sferze poznania pojęciowego, co dodatkowo wzmacnia pogląd, że krytyka metodologiczna – w podmiotowej perspektywie traktowana jako przedsięwzięcie językowe – oznacza także potrzebę stałego namysłu nad warunkami i ograniczeniami stosowanego w niej języka. Jego użytkownik – krytyk – pozostaje podmiotem konstruowanym dzięki udziałowi w różnych rodzajach praktyk językowych, choć swoją aktywnością może dokonywać w nich istotnej korekty. Sugeruje to, że w ramach szkicowanego w opracowaniu stanowiska (można je nazwać pluralistycznym konstrukcjonizmem) **metodologię** daje się dzisiaj pojmować w sposób zbliżony do wciąż transformowanego systemu lingwistycznego, określającego warunki i możliwości doskonalenia rozumienia rzeczywistości oraz uzyskiwania nad nią racjonalnej kontroli. Jest ona w swej ustalonej części **uprzywilejowanym językiem** (konglomeratem języków), dzięki któremu wypowiedzi naukowe uzyskują i utrzymują status akceptowalnych w następstwie inicjowania różnych rodzajów praktyk badawczych. W metodologii wyrażane są reguły użycia tego języka, praktyka badawcza ujawnia natomiast, co można dzięki niemu powiedzieć. **Krytyczna rekonstrukcja**, którą starano się zaproponować, jest w tym kontekście wyrazem krytyki rozumianej jako **zasada stałego ustanawiania racjonalnej relacji między tym, jak – jakim językiem lub językami – i co mówi nauka o społecznej rzeczywistości w określanych przez nią ramach kulturowych**. Tego rodzaju rekonstrukcja nie ustanawia więc być może nowej wizji praktyki badawczej, ale ukazuje możliwości wykraczania poza zakres przyjmowanych w niej oczywistych rozwiązań, utrwalanych m.in. w językowych nawykach i kulturowych konwencjach. Nie dają się one oczywiście zredukować do żadnej ustalonej z góry puli wzorów kulturowych (Lipowicz, 2015, s. 31–32), jednakże ich rekonstruowanie i zestawianie może przyczynić się do lepszego jej rozumienia oraz ujawniania towarzyszących jej problemów.

U podstaw formułowanych wypowiedzi leżą liczne zobowiązania i uwarunkowania, które w opracowaniu zostały jedynie selektywnie dostrzeżone i ujawnione. Do tego rodzaju zobowiązań, stanowiących być może o gramatyce wszelkiego naukowego dyskursu, obok komunikowalności twierdzeń zaliczyć należy także ich sprawdzalność. W dokonywanej rekonstrukcji krytyka ukierunkowana została na wskazywanie problemów oraz inicjowanie dalszej debaty – w niej też doszukiwać się należy możliwości sprawdzenia. Co najmniej równie istotnym problemem w uprawianiu krytyki metodologicznej staje się jednak – co zasygnalizowano we wstępie i ilustrowano w całości prezentacji – jakość komunikacji związanej z jej praktykowaniem oraz wielorakie symptomy ogólnego **oswajania się z deficytem krytyczności**. Krytyka metodologiczna tym bardziej może być traktowana jako element koniecznej dziś uczciwości w myśleniu badawczym i – niezależnie od skali związanych z nią wątpliwości – wymaga odpowiedzialnego traktowania i badania. W praktykowaniu metodologii, w sensie funkcjonalnym i kulturowym, niekwestionowanym zadaniem i zobowiązaniem niezmiennie pozostaje też budowanie przestrzeni porozumienia, dotyczącej sposobów krytycznego radzenia sobie z przeszkodami poznawczymi. Tego rodzaju zadanie warto jest zapewne podjąć w dalszej dyskusji.

Bibliografia

- Afeltowicz, Ł. (2012). *Modele artefakty, kolektywy*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Amsterdamski, A. (1994). *Tertium non datur? Szkice i polemiki*. Warszawa: PWN.
- Antonowicz, D., Brzeziński, J. (2013). Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017, *Nauka*, 4, 51–85.
- Bereźnicki, F. (2015). *Praca licencjacka i magisterska z pedagogiki, psychologii i socjologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bocheński, J. (1993). *Współczesne metody myślenia*. Poznań: W Drodze.
- Brzeziński, J. (1997). Reflections on the University (s. 201–219). W: J.M. Brzeziński, L. Nowak (eds.), *The Idea of the University*, Amsterdam–Atlanta: GA: Rodopi.
- Bytniewski, P. (2014). Filozofia nauk, czyli epistemologiczne pożytki z historii poznania naukowego. *Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne*, 2, 113–134.
- Carr, W. (2010). Filozofia, metodologia i badania w działaniu (s. 29–44). W: H. Červinková, D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Collins, H., Pinch, T. (1991). *Golem, czyli co trzeba wiedzieć o nauce*. Warszawa: CIS.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy*. Warszawa: PWN.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW.
- Filipowicz, S. (2012). Krytyka. Imponderabilia i strategia. *Nauka*, 2, 33–42.
- Finocchiaro, M. (1979). Methodological Criticism and Critical Methodology. *Journal for General Philosophy of Science*, 10(2), 363–374.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*. Poznań: Zysk i S-ka.

- Goćkowski, J. (2001). Krytyka naukowa a reguły gry o prawdę naukową. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(18), 73–82.
- Grabski, M.W. (2009). Uczciwość i wiarygodność nauki. *Nauka*, 2, 37–59.
- Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Znak.
- Hałas, E. (2011). Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(188), 191–202.
- Kemmis, S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu (s. 45–88). W: H. Červínková, D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Kleszcz, R. (1998). *O racjonalności. Studium epistemologiczno-metodologiczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa: PWN.
- Kmita, J. (1987). Abstrakcja. W: Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. Smoczyński (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław: Ossolineum.
- Koj, L. (1993). *Wątpliwości metodologiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kowalewski, J. (2010). Zwroty badawcze jako zjawisko semiotyczne (s. 61–84). W: J. Kowalewski, W. Piasek (red.), *„Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty kulturowe i społeczno-institutionalne*. Olsztyn: Colloquia Humaniorum.
- Kubinowski, D. (2013). *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Makmed.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipowicz, M. (2015). Filozofia kultury i życia Ludwiga Wittgensteina – droga alternatywna do ponowoczesności. *Kwartalnik Filozoficzny*, XLII(4), 21–43.
- Malewski, M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60), 29–45.
- Nizińska, A. (2012). Uspołecznienie studentów – uspołecznienie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60), 115–126.
- Nowak-Posadzy, K. (2014). Krytyka refleksywna w badaniach nad praktyką zawodową i organizacyjną. *Studia Metodologiczne*, 32, 165–180.
- Piasek, W. (2010). Pojęcie „zwrotu” badawczego jako zjawiska kulturowego w kontekście „sporu o kulturę” (s. 85–104). W: J. Kowalewski, W. Piasek (red.), *„Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty kulturowe i społeczno-institutionalne*. Olsztyn: Colloquia Humaniorum.
- Piekarski, J. (2008). Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – o warunkach zmiany i potrzebie dyskusji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(43), 27–59.
- Piekarski, J. (2015). Korporacyjna poprawność w kulturze akademickiej. Uwagi o etyczności praktyki (s. 185–216). W: M. Kafer, A. Kola (red.), *Etyczno-moralne aspekty „praktyk humanistycznych”*. Toruń–Łódź: Colloquia Humaniorum.
- Piekarski, J. (2017). Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25(2), 267–299.
- Pomorski, J. (1987). Paradygmatyczna struktura historiografii współczesnej. *Przegląd Humanistyczny*, 10, 84–85.
- Rubacha, K. (2013). Metodologiczna analiza praktyki badań pedagogicznych (s. 69–80). W: T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Siemek, M.J. (1988). Poznanie jako praktyka (prolegomena do przyszłej epistemologii) (s. 9–24). W: M.J. Siemek, *Marksizm w kulturze filozoficznej XX wieku*. Warszawa: PWN.
- Siemek, M.J. (1998). Poznanie jako praktyka. W: M.J. Siemek, *Hegel i filozofia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Sikora, M. (1997). *Problemy interpretacji w metodologii nauk empirycznych*, t. XXXIX. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu.
- Sikora, M. (2015). Metodologiczne problemy procedur badawczych współczesnej nauki i techniki. *Filo-Sofija*, 29, 17–28.
- Sobota, A. (2014). Nieuczciwe chwytły w dyskusji naukowej. *Folia Iuridica Wratislaviensis*, 3(2), 107–122.
- Solska, E. (2008). Zmierzch kultury uniwersytetu? (s. 73–87). W: K. Leja (red.), *Společna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Politechnika Gdańska.
- Sternberg, R.J. (red.) (2011). *Recenzowanie prac naukowych w psychologii*. Warszawa: Paradygmat.
- Sünker, H. (2010). Nowe spojrzenie na ideę uniwersytetu. Edukacja (Bildung), polityka a społeczeństwo (s. 191–204). W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesach zmiany*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szacki, J. (1981). *Historia myśli socjologicznej* (t. 2). Warszawa: PWN.
- Szarota, Z., Szloska, F. (red.) (2013). *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Szwabowski, O. (2013). Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej (s. 79–107). W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świadomość krytyki. Ankieta „Wielogłosu” (2011). *Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ*, 1(9), 7–45.
- Tuchańska, B. (2010). Zgoda (powszechna) w nauce. Czy we współczesnych rozważaniach nad nauką potrzebne jest nam pojęcie konsensu? *Nauka*, 1, 67–86.
- Walzer, M. (2002). *Interpretacja i krytyka społeczna*. Warszawa: Aletheia.
- Wawrzyniak, J. (2005). Aksjologiczność i etyczność nauk społecznych (s. 64–66). W: K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wąsik, Z. (2016). Epistemologia i rzeczywistość w podejściu Gregory'ego Batesona do wiedzy (s. 292–293). W: M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi.
- Zamiara, K. (2011). Droga twórcza Jerzego Kmity jako sekwencja przesunięć problemowych. *Filo-Sofija*, 12(1), 109–127.
- Zybertowicz, A. (2001). Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych. *Kultura i Historia*, 1, 5–6.

Methodological critique as a practice of knowledge creation (problem areas – an attempt of reconstruction)

SUMMARY

The aim of the study is to reconstruct various ways of understanding methodological critique as a practice of knowledge creation and to indicate, revealed in connection with the reconstruction, the possibility of identifying cognitive obstacles that arise in this practice. Methodological critique is understood as a kind of practice – a field of thinking and acting – related to the experience and rationalization of the gap between the obviousness (faith) and the uncertainty of beliefs about reality. Various ways of formulating critique, related to the treatment of critique as the value underlying the ideal of rationality of science as well as a communication strategy, are discussed. Different ways of understanding critique legitimated under the distinguished concepts of methodology (as the theory of the application of laws of logic in various areas of research and a specialized discipline concerning the place of science in the system of

human knowledge), are also discussed. On this basis, the possibilities of practicing a 'critical methodology', designed as a study of methods for criticizing scientific practice in a changing cultural framework, are considered. In connection with the identified processes of their change (institutionalization of science, corporatization and networking of research), patterns of practicing critique justified by methodological premises (dogmatism, conventionalism and tactical discretion) were reconstructed and confronted with cultural patterns of critique formed on their basis (inhibition, tolerantism and presentism).

Keywords: methodology, critique, methodological critique, practice, patterns of practicing scientific critique

MARIAN NOWAK

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.03>

***Theoria – praxis – poiesis* jako wyzwanie i perspektywy krytyki metodologicznej w pedagogice**

Uwagi wstępne

Podczas VI Seminarium Metodologii Pedagogiki podjęto temat: „Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy”. Już wstępne rozróżnienia rodzajów krytyki prowadzą najpierw do wyróżnienia w niej krytyki zewnętrznej (zwanej też erudycyjną), której celem jest ustalenie charakteru, czyli cech źródła przy wykorzystaniu także innych dyscyplin, oraz krytyki wewnętrznej (interpretacyjnej), której celem jest odczytanie właściwego sensu źródeł czy materiału, nad którym prowadzimy badania (Hajduk, 2005). Rozróżnienia te, występujące w krytyce metodologicznej, prowadzą nas do konieczności ustalenia, czego powinna ona dotyczyć, czyli do ustalenia jej przedmiotu. Według Janusza Gniteckiego przedmiotem tego rodzaju krytycznej analizy można uczynić zarówno samą pedagogikę jako dyscyplinę wiedzy, tego, kto przeprowadza krytyczną analizę, jak również materiał nad którym pracuje, czy wreszcie nawet metodę jej przeprowadzania (Gnitecki, 2006).

Jednym z ważnych problemów związanych z krytyczną analizą w nauce – rozumianej jako autonomiczna część kultury społecznej służąca poznaniu i zrozumieniu świata, w którym żyjemy – jest, zdaniem Gniteckiego, „problem krytycznej analizy celów i warunków skuteczności działań

pedagogicznych w różnych dziedzinach działalności edukacyjnej” (Gnitecki, 2006, s. 289). Również samo uprawianie nauki jako tego rodzaju działalność celowa może podlegać takiej analizie. Zresztą stwierdza się często, że nauka to celowa, racjonalna i przemyślana działalność jednostek ludzkich, zmierzająca do dogłębnego poznania, wyjaśnienia i zrozumienia rzeczywistości, wyrastająca z potrzeb jej opanowania i przekształcania (Walczak, 2015, s. 5). Takie określenie wyraża zorientowanie uprawiania nauki na określone cele i jest formułowane nie tylko w odniesieniu do nauk np. praktycznych, lecz także innych dziedzin i dyscyplin nauki. Nie realizuje się więc nigdy dążenie do uzyskania takiej postaci wiedzy, która byłaby wolnym od intencji, czystym medytowaniem – takiej, jakiej poszukiwał m.in. Arystoteles, wskazując na odmiennność celu wiedzy teoretycznej i praktycznej i nigdy nie znajdując zadowolenia w związku z możliwościami dokonania tych rozróżnień (Kamiński, 1992).

Metodologowie porównują z tych względów naukę do bogatej panny, która chce oddać rękę jedynie temu, kto jej pragnie dla niej samej, a nie dla jej posagu, choć wiadomo, że nawet wybraniec będzie z niego korzystał. Słuszna wydaje się z tych względów rada Henriego Poincaré, aby uczony nie tracił czasu na realizowanie wprost celów praktycznych, gdyż i tak je osiągnie na marginesie zasadniczej działalności (Kamiński, 1992, s. 195–196). Na tego rodzaju intencjonalność wskazuje definicja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Polskiej Akademii Nauk, według której „nauka, obejmująca swoim zakresem nauki ścisłe, przyrodnicze, społeczne i ekonomiczne, stanowi usystematyzowaną wiedzę uzyskiwaną przez obserwację i eksperymentowanie, badanie i rozmyślanie” (Uchwała nr 10/2012 PAN). W metodologii własnych badań empirycznych, jak również w ogólnej metodologii nauk i jej zastosowaniach w ramach poszczególnych dyscyplin i dziedzin badań naukowych, ważną pozycję zajmuje zatem kwestia celu lub też celów badań, które – zdaniem Gniteckiego – mogą podlegać analizie krytycznej. Takim celem jest najczęściej dążenie do poznawania oraz upowszechniania prawdy na temat badanej rzeczywistości (wyodrębnionych problemów badawczych). To właśnie tego rodzaju dążenie stanowiło i stanowi jeden z fundamentalnych celów każdej dziedziny nauki. Nie ulega też wątpliwości, że popularyzacja nowych idei i poglądów może prowadzić do dokonywania różnego rodzaju przewartościowań, a tym samym podważenia dawnych, utartych kanonów i sposobów czy nawet stereotypów myślenia, które przez większość środowiska naukowego są uznawane za opinie jedynie słuszne.

Koncentrując uwagę na poszukiwaniu istoty analizy krytycznej w pedagogice, przez odniesienie się do klasycznego trójczłonowego modelu poznania ludzkiego (*theoria* – *praxis* – *poiesis*) zmierzam do wskazania na poznawanie prawdy o badanych problemach, zjawiskach i procesach jako na tego rodzaju ukierunkowane działanie. Najpierw nastąpi zatem

scharakteryzowanie tych elementów jako podstawowych wymiarów teorii i praktyki ludzkiej działalności, a następnie wskazane zostanie kryterium celowościowe ich rozpatrywania i wreszcie – poszukiwanie implikacji krytyki metodologicznej analizy ludzkiego działania.

Jako kierunkowe linie opracowań naukowych i artykułów można wyróżnić następujące cele: teoretyczny, poznawczy i praktyczny. Choć mogą one występować w różnych konfiguracjach, stanowią główne kryterium krytycznej analizy problematyki rozpraw naukowych i opracowywanych wyników badań, jak też płaszczyznę odniesienia, nieodzowną zwłaszcza w badaniach diagnostycznych.

***Theoria, praxis i poiesis* jako podstawowe wymiary teorii i praktyki**

Podjmując zagadnienie krytyki metodologicznej w praktyce tworzenia wiedzy (w tym zwłaszcza wiedzy pedagogicznej), warto odwołać się najpierw do odległej tradycji trzech zasadniczych dziedzin ludzkiej racjonalnej działalności (uprawiania nauki), sięgającej starożytności. Arystoteles zwrócił uwagę na bardzo istotne rozróżnienie, o którym współcześnie zdajemy się zapominać, a mianowicie nie tylko zdefiniował teorię i praktykę, zauważając zachodzące między nimi różnice, lecz także dostrzegł trzy ich wymiary: *theoria*, *praxis* i *poiesis* (Lenzen, 1999, s. 30). Na tych właśnie wymiarach jako kryteriach krytycznej analizy metodologicznej chcę się skoncentrować.

Pierwszą kategorią jest *theoria*, którą rozumiał Arystoteles jako pewien wytwór, pewną postać życia, której realizacja wiąże się z rozsądkiem. Jest on ukierunkowany na prawdę, jego podstawą zaś jest wiedza, a z kolei jej fundamentem – aktywność refleksyjna. Chodzi tu oczywiście o poznanie typu prawdziwościowego, w którym informujemy siebie o faktycznym stanie rzeczy celem uzgodnienia się z realnie istniejącą rzeczywistością. Wyraża to klasyczna definicja prawdy, podawana według Izaaka ben Salomona, lekarza i filozofa żydowskiego z Egiptu żyjącego na przełomie IX–X w., który pozostając pod wpływem Arystotelesa, pisał: *Veritas est adaequatio intellectus et rei* („prawda jest uzgodnieniem intelektualnego poznania i rzeczy”) (Krąpiec, 1990, s. 46). Warto w tym miejscu zauważyć, że w przytoczonej na początku definicji nauki PAN jako metoda prowadząca do zdobywania wiedzy na pierwszym miejscu została wymieniona obserwacja. Takie podejście wydaje się słuszne, akcentuje bowiem, że formułowanie problemów badawczych, podobnie jak ich rozpatrywanie, analiza i weryfikacja, nie może się odbywać w oderwaniu od rzeczywistości. Chodzi o prawdę, która jest i tworzy sferę faktów – tego, co jest (Gnitecki, 2006, s. 61). Tego

rodzaju dążenie ku prawdzie jest podstawowe w uprawianiu nauki i jemu powinna być podporządkowana działalność badawcza naukowców, albowiem właśnie poznawanie prawdy stanowi naczelną wartość, jaka legła u podstaw istnienia takich instytucji jak uniwersytet czy akademia – jak na to wskazuje m.in. Jerzy Marian Brzeziński, powołując się na opinie wyrażane przez Kazimierza Twardowskiego i Leszka Kołakowskiego (Brzeziński, 2012, s. 22–24).

Współcześnie, gdy uczestniczymy w przechodzeniu od elitaryzmu do egalitaryzmu w kształceniu akademickim, gdy przekaz wiedzy podlega procesom urynkowienia i merkantylizacji oraz pojawia się zjawisko punktozy, tym bardziej istotne jest przypomnienie, że najwyższymi wartościami ludzkiej aktywności poznawczej są pozbawiona intencji osiągnięcia wymiernych korzyści kontemplacja rzeczywistości i percepcja odsłanianej nam przez nią prawdy. Brzeziński przytacza także w tej kwestii bardzo cenną myśl Klemensa Szaniawskiego na temat poszukiwania prawdy, które powinno się odbywać „wyłącznie na drodze logiki i doświadczenia, bez oglądania się na jakiegokolwiek względy uboczne” (Brzeziński, 2012, s. 24).

Z punktu widzenia pedagogiki tego rodzaju brak intencji jest istotny zwłaszcza w realizacji wychowania, które dzięki temu może być całkowicie ukierunkowane na wychowanka. Książd Janusz Tarnowski opisywał tego rodzaju sytuację jako brak intencji w wychowaniu (Tarnowski, 1993). Natomiast na gruncie wiedzy ogólnej Stanisław Filipowicz z tego rodzaju bezintencjonalnym dążeniem do prawdy wiąże „cały majestat nauki i jej autorytet” (Filipowicz, 2012, s. 33), przypisując potrzebie troski o prawdę przede wszystkim prawo do krytyki (Filipowicz, 2012, s. 33–34).

Z wolności myślenia i swobody krytyki, stanowiących rękojmię prawdy, nauka czerpie swą siłę i wspominany wyżej splendor (Walczak, 2014). Prawda epistemiczna (poznawczo-logiczna) – jako uzgodnienie naszego ludzkiego poznania z samą rzeczą – przyjmuje kolejno różne postaci naszego teoretycznego poznania – od zwykłego „odczytania” treści rzeczy, poprzez zróżnicowane typy rozumowania, aż do „mądrościowego” oglądu rzeczy i naszego poznania, który daje zarówno doświadczenie życiowe, jak i rozumienie filozoficzne (Krapiec, 1990). Interesującym uzupełnieniem cytowanych opinii może być stanowisko Piotra Sztompki, który pisał, że „[u]niwersytet demonstrował zawsze integralny związek nauczania z własnymi badaniami, w których szukał prawdy, nawet wtedy, gdy wydawała się całkowicie bezużyteczna” (2014, s. 8). W myśl tych stwierdzeń głównym celem nauki było i jest ustalanie faktów, a potem ich wyjaśnianie, mające umożliwiać zrozumienie przyczyn i mechanizmów rządzących światem. Podkreślić jednak należy, że „nie ma nic bardziej praktycznego jak wiedza prawdziwa, sprawdzona teoria naukowa, nawet gdy jej stosowność nie

jest natychmiastowa, lecz odroczone niekiedy nawet o stulecia” (Sztompka, 2014, s. 8; Walczak, 2015, s. 22–32).

Zauważa się tutaj zresztą pewien istotny paradoks: uprawianie nauki wolne od stawiania intencji praktycznych daje najdonioślejsze korzyści. Wskazuje się też w odniesieniu np. do uniwersytetów, że stają się one użyteczne w największym stopniu wtedy, gdy uprawiają naukę antyutilitarnie. W tym względzie przywołajmy za Kamińskim zdanie przypisywane Carlowi Friedrichowi Gaussowi: „[N]ie ma bardziej praktycznej rzeczy w świecie niż dobra teoria” (Kamiński, 1992, s. 196). Prawda w nauce odgrywa zatem ustawicznie ważną rolę – jest pożądaną i cenioną wartością, która powinna być obecna w krytycznej analizie wiedzy pod kątem zwłaszcza jej wolności od jakichkolwiek korzyści. Postawa naznaczona dążeniem do odkrywania prawdy i jej upowszechniania w środowisku naukowym zaś ciągle jest i powinna być postrzegana jako oczekiwana wartość kapitału ludzkiego (Walczak, 2015, s. 23–24).

Drugą kategorią związaną z poznaniem jest *praxis*, która w ujęciu Arystotelesowskim jest widziana jako składowa ludzkiej egzystencji i odkrywana w działaniach o charakterze społecznym. Gnitecki wprowadził w tym wypadku określenie tej prawdy jako stającej się – tej, która się staje (w odróżnieniu od prawdy, która jest – jak to miało miejsce w odniesieniu do *theoria*). Prawda, która się staje (jako dobro), konstytuuje sferę działania, czyli tego, co się staje (Gnitecki, 2006, s. 61).

Kto chce działać odpowiednio do tej praktyki, potrzebuje poznania fronetycznego – *phronesis*, tzn. cnoty i moralnego wymiaru – aby potrafił sformułować odpowiednie, inaczej mówiąc, adekwatne, cele społecznego działania. Działanie ludzkie nie jest ostatecznie zdeterminowane przez naturę, ale przez poznanie rozumne, przejawiające się w postaci sądu praktycznego: czyń tu teraz tak oto! Wiąże się to z potrzebą autodeterminacji do działania poprzez dobrowolny wybór sądu praktycznego kierującego danym działaniem. Wydanie takiego sądu suponuje poznanie sytuacji, akceptowanie jakichś reguł postępowania, postawienie siebie wobec przedmiotu „pociągającego mnie” i uznania, że jest on dobry dla mnie (Krapiec, 1990). Odpowiedności, czy też adekwatności, poszukuje się w odpowiedzialnym działaniu (Lenzen, 1999).

Mamy zatem w wypadku *praxis* do czynienia z kolejną wartością pomocną w krytycznej analizie wytworów wiedzy, ale także daleką od praktycznej użyteczności. *Praxis* bowiem nie ma nic wspólnego z konkretnym, praktycznym działaniem, takim jak np. dobór odpowiednich stalówek czy narzędzi do pisania podczas pierwszych lekcji sztuki pisania, ani też poszukiwaniem najlepszych technik do motywowania dzieci do uczenia się lub takiego pokazywania celów dalszego kształcenia, aby skutecznie zabezpieczyły lub zapewniały dla nich np. nowe miejsca pracy (jak często rozumie się chociażby skuteczność czy efektywność kształcenia). *Praxis*

jest w istocie działaniem o charakterze moralnym. W tym kontekście jako wychowujący, ale także jako uczeni, zwracamy się do nadchodzących pokoleń z pytaniem nie tyle o techniczną stronę realizowania naszych przedsięwzięć, ile o zasadność tego, co w głębokim poczuciu naszej odpowiedzialności robimy dla naszych podopiecznych i wychowanków czy też uczniów (Lenzen, 1999).

Od tego podejścia różni się orientacja na praktykę. Jest to jednak problem dość złożony, gdy chodzi o człowieka. Jeśli chcemy mieć dobrych nauczycieli, pedagogów społecznych, pedagogów dorosłych itd., którzy potrafią profesjonalnie działać, opanowawszy najlepsze narzędzia i środki do realizowania swoich celów, pytamy zawsze zarazem o to, po której stronie powinni działać dobrze – czy np. po stronie koncernów biznesu, a nawet polityków, niejednokrotnie zainteresowanych pozostawianiem wychowanków w niedojrzałości, czy też adekwatnie do potrzeb wychowanków. Zauważamy tutaj, że charakter dobra nie jest jednoznaczny, ale analogiczny, w związku z czym „odczytanie dobra musi się stać osobistym wysiłkiem każdego człowieka, który zdobywa się na działanie” (Krapiec, 1990, s. 49). Dobro bowiem nie jest czymś abstrakcyjnym, nierealnym, lecz jest konkretnym bytem wyzwajającym w nas działanie, a ujrzane konkretnie – staje się motywem, dla którego owo działanie zaistniało.

Trzecią dziedziną poznania dla Arystotelesa jest *poiesis*, kierowana poznaniem poietycznym czy też wytwórczym. Gnitecki, wiążący wszystkie wymiary poznania z prawdą, tę określa jako „prawdę, która ma być”. W tym wypadku bowiem to piękno „tworzy sferę wartości i sensów (tego, co ma się stać)” (Gnitecki, 2006, s. 61). *Poiesis* oznacza właściwe działanie, przedstawienie, produkowanie jakiegoś wytworu czy dzieła. To tutaj pojawia się wyobraźnia, którą można zauważyć między innymi w świecie rzemieślników i która ma także reperkusje i odzwierciedlenia w kontekstach społecznych. To, co znajduje się u podstaw *poiesis* jako kompetencja, to w istocie możliwość działania, to po prostu ludzkie „móc”. Ukierunkowuje się ono na realizowanie wcześniej ustalonych lub podpowiedzianych celów, zamieniając się w zwykłą np. produkcję. Kto tym wymiarem wzgardzi, bardzo łatwo popada na gruncie *praxis* w zwykłe gadulstwo, na podobieństwo podtrzymywania plotki o tym, co chciałoby się normatywnie przeforsować (Lenzen, 1999).

Charakter naszego poznania poietyczno-wytwórczego – w odróżnieniu od dwóch poprzednich dziedzin – wskazuje na wyraźną intencjonalność związaną z przeniesieniem przedmiotów intencjonalnie skonstruowanych w ludzkiej myśli w materiał pozapsychiczny. Jest tu zatem intencjonalne konstruowanie zachodzące uprzednio wobec samego procesu wytwarzania bądź też równocześnie – gdy myśl kieruje twórczym wykonaniem dzieła. Umysł jest tutaj czynny, konstruuje coś z uprzednio danych elementów wymienionych wyżej rodzajów poznania. Istotnym warunkiem pozostaje tutaj zachowanie więzi z rzeczywistością poprzez poznanie informacyjne, tak aby poznanie poietyczne (wytwórcze) było poznaniem realnym, gdyż

realne są wówczas elementy konstrukcji wytworzonej w naszym umyśle (Krąpiec, 1990).

Jak zauważa Gnitecki w odniesieniu do kategorii *theoria*, *praxis*, *poiesis*: „w tych trzech sferach egzystuje człowiek”. Jego zdaniem można w związku z nimi sformułować następujące trzy pytania: Kim jest człowiek (w sferze faktów)? Kim staje się człowiek (w sferze działania)? Kim ma być człowiek (w sferze wartości i sensów) (Gnitecki, 2006, s. 61)? Można je przyjąć jako wytyczne do krytycznej analizy poszukiwań związanych z wiedzą. Autor ten wskazuje też na trzy typy pedagogiki, które poszukując odpowiedzi na te pytania, stały się specyficznymi dyscyplinami mogącymi podlegać krytycznej analizie pod kątem adekwatności do wiodących wartości każdego z typów pedagogiki: empirycznej (ukierunkowanej na sferę faktów), prakseologicznej (ukierunkowanej na sferę działania) oraz hermeneutycznej (ukierunkowanej na sferę wartości i sensów) (Gnitecki, 2006).

Jeśli bowiem celem poznania teoretycznego jest odkrycie struktury rzeczywistości i uzgodnienie się prawdziwościowe z rzeczą, a celem poznania praktycznego – realizacja poprzez osobiste działanie rozpoznanego i uznanego dobra, to celem poznania wytwórczego (poietycznego) nie jest ani zdobycie informacji o rzeczywistości, ani też realizowanie osobistego dobra w znaczeniu ścisłym, lecz – w myśl tradycji klasycznej filozofii – samo piękno w najszerszym rozumieniu. Dążenie do niego wyraża się w konstruowaniu nowych przedmiotów intencjonalnych z elementów treściowych danych nam w poznaniu informacyjnym.

Powtórzmy: umysł zachowuje się tutaj czynnie, dokonując samej konstrukcji, której poszczególne elementy zostały mu uprzednio dane w poznaniu informacyjnym – bądź to przedmiotowym, bądź to naukowym. Sam jednak wytwór tej konstrukcji i jej kryterium określone jako „piękno” (w którym może się mieścić także i szpetota) pochodzą od samego podmiotu dokonującego tego typu poznania (Krąpiec, 1990).

Całkowicie innym zagadnieniem, którego obecność tutaj jedynie się sygnalizuje, jest techniczna strona wykonawstwa danego produktu. O ile bowiem twórczość artystyczną wiązano ze specjalnym darem, talentem i czymś wyjątkowym, o tyle samo wykonawstwo – *technē* – uważano za coś, co wymaga nauki i wprawy (Krąpiec, 1990).

Kryterium celowościowe analizy ludzkiej teorii i praktyki

Profesjonalna praktyka pedagogiczna obejmuje zatem nie tylko przedstawione trzy formy wypowiedzi (racjonalny osąd, estetyczny osąd, moralny osąd), lecz także *theoria*, *praxis* i *poiesis*; przedstawia ona swoistą syntezę stanowioną przez rozsądek, moralny osąd wartości i możliwość działania, co odzwierciedla tabela.

Tabela 1. Profesjonalna praktyka obejmująca *theoria*, *praxis* i *poiesis* i wymagająca rozsądku, osądu moralnego i możliwości

Refleksja Wiedza	Theoria kompetencja: <i>rozsądek</i> kierunek: prawda
Działanie Odpowiedzialne	Praxis kompetencja: <i>phronesis</i> (cnoty, moralność) kierunek: cel
Produkcja/wytwórczość Móc/ być w stanie	Poiesis (czynić, przedstawiać) kompetencje: <i>móc</i> kierunek: zamysł

Źródło: Lenzen, 1999, s. 32.

Sięgając zatem do historii rozwijania się relacji między teorią a praktyką, możemy odnieść się zwłaszcza do tej najstarszej, Arystotelesowskiej doktryny o trzech zasadniczych dziedzinach ludzkiej racjonalnej aktywności: *theoria* – *praxis* – *poiesis*, z którymi łączone są odpowiednio: prawda – dobro – piękno (jako kryterium celowościowe). Te wartości stanowiły grecki kanon wartości, a zarazem kryterium i wzór analizy zarówno etycznej, jak i estetycznej ludzkich wytworów. Mogą one ciągle stanowić narzędzie analizy ludzkich wytworów, także tych związanych z teorią pedagogiczną i wyżej analizowanymi jej rodzajami.

Uświadomiwszy sobie te wartości (prawdę, dobro i piękno), najogólniej można stwierdzić, że prawda jest podstawą i fundamentem realizowania się dobra, które w człowieku jest aktualizacją potencjalności według *optimum potentiae*, co samego człowieka czyni dobrym-pięknym i zarazem pięknym-dobrym czyni jego działanie.

Ludzkie działanie osobowe o tyle jest naprawdę ludzkie, o ile wpływa z naszego poznania, które pierwotnie łączy nas ze światem, ubogacając nas samych w treści bytu realnego, ciągle przez nas powtarzane. Warto mieć więc nieustannie przed oczyma momenty poznawcze, ich charakter, ich rolę we wszystkich naszych ludzkich, osobowych działaniach. W dziedzinie poznania zaś kryterium oddzielającym poznanie wartościowe od niewartościowego i zarazem celem immanentnym jest prawda. Jeśli w swoim działaniu człowiek kieruje się poznaniem, to stanowi ona wartość wstępną i podstawową, sprawdzającą wartość wszelkich innych działań osobowych. Możemy uważać ją za podszewkę wszelkich innych działań ludzkich związanych z poznaniem, a zwłaszcza przez nie kierowanych.

Prawda to zatem fundamentalna wartość ludzka, gdyż jest przedmiotem i celem podstawowych aktów poznawczych, a jako wartość fundamentalna jest spontanicznie uznawana przez człowieka (Krapiec, 1990). Jest ona wartością poznawczą najwyższą, usensowniającą poznanie

człowieka – tak przednaukowe, jak i naukowe. Stany prawdziwościowe będące rezultatem osobowej działalności poznawczej człowieka wiążą nas z otaczającą rzeczywistością i są wartościową podstawową bazą wszelkiej ludzkiej działalności. W poznaniu praktycznym, przy aktach decyzji „prawdy mojej” w treści dobra, które za sobą pociąga, jest ona racją prawości moralnej i prawego działania. Nie każde dobro jest dla mnie do osiągnięcia przez me działanie, lecz tylko to, którego treść jest uzgodniona z charakterem mojej osobowości i okolicznościami działania. Podstawowa wartość normy działania bowiem leży w prawdziwości mego dobra (Krąpiec, 1990).

Przypomnijmy, że estetyka jako jedna z dziedzin filozofii teorii wartości zajmuje się zagadnieniami piękna i brzydoty, harmonii i dysharmonii; etyka natomiast to wyjaśnianie i ustalanie takich kategorii jak zło, dobro, sumienie czy powinność. Bez wątplenia wszystkie dzieła ludzkie, zwłaszcza literackie, a także plastyczne – np. rzeźby – tworzone były w antyku według zasad estetyki, której naczelną zasadą było naśladowanie rzeczywistości – *mimesis*. Wynikała ona pośrednio z potrzeby zaspokojenia ciekawości i żądzy wiedzy oraz rozpoznania odpowiedniości świata przedstawionego w wytworzonym dziele do świata rzeczywistego. Według Platona nie należało bezmyślnie naśladować otaczającego świata – konieczne bowiem było przedstawianie swobodne, umożliwiające upiększenie i wyjaskrawienie rzeczywistości. W ten sposób poetyka antyku uwzględniła obecność zmyślenia i fikcji w dziele, co nie jest jednak zaprzeczeniem prawdy jako cnoty – chodziło bowiem o świadome skomponowanie elementów rzeczywistości w odpowiadającą twórcy całość.

Implikacje krytyki metodologicznej w analizie ludzkiego działania

Starożytność grecka ideał człowieka dostrzegała w sprzężeniu w nim dobra i piękna – *kalokagathia*. Chrześcijaństwo poszerza tę perspektywę o dążenie do aktualizowania Arystotelesowskiego aktu i możliwości aż do stanu optymalnego. Człowiek nieustannie wychyla się do przodu, ku przyszłości, planując swe przyszłe działania i realizację swoich postanowień oraz stawiając sobie cele.

Obecna już u Arystotelesa doktryna o trzech zasadniczych dziedzinach ludzkiej racjonalnej aktywności, ujęta jako „*theoria–praxis–poiesis*”, jest ściśle wpisana w dążenie do „prawdy–dobra–piękna” (jako kryterium celowościowe). „Poznaniu teoretycznemu” przypisywany jest przy tym cel odkrywania faktycznej struktury rzeczywistości, swoista, a nawet wyłączna kontemplacja prawdy; „poznaniu praktycznemu” – realizowanie

rozpoznanego i uznanego „dobra”, „poznaniu wytwórczemu” (poietycznemu) – „piękno”.

Przybliżając te kryteria celowościowe, zauważmy jeszcze raz, że:

- Przedmiotem pierwszej dziedziny ludzkiej racjonalnej działalności, a zatem czysto informacyjno-teoretycznego poznania człowieka jest *speculabile*, celem poznania teoretycznego zaś – odkrycie faktycznej struktury rzeczywistości (prawda). Poznanie to charakteryzuje się koniecznością ze względu na układ bytowy, rzeczowy (Arystoteles) lub też ze względu na podmiot (Immanuel Kant).
- Poznanie mające na względzie działanie w jakimkolwiek sensie nazywano **poznaniem praktycznym**. Człowiek poszukuje środków, które połączą go z obranym dobrem widzianym jako cel. Celem tego typu poznania jest realizacja tego właśnie rozpoznanego i uznanego dobra, czyli tzw. *agibile*, rozumiane jako czynność człowieka. Właśnie ona stanowi przedmiot tego poznania, usprawnionego przez roztropność – w ten sposób uczynionego poznaniem moralnościowym. Możemy mówić w tym przypadku o sprawczym działaniu, które ma dwa punkty odniesienia: punkt wyjścia (od przyczyny sprawczej) i punkt dojścia, zmierzające do przemienienia przedmiotu.
- Przedmiotem **poznania twórczego** jest *factibile*, oznaczające produkt samej czynności człowieka. Mamy w nim do czynienia nie tyle z poznaniem, ile raczej z konstrukcją (twórczością) poznawczą człowieka. Zwraca się ono zatem nie ku temu, co jest poznawalne, lecz raczej ku temu, co łączy się z twórczością poznawczą. Podmiot, poznając dany przedmiot, zdolny jest utworzyć sobie zastępczy obraz rzeczy oglądanej (nie tylko w sensie artystycznej wizji, lecz także jej wykonania – *techne*). Głównym celem poznania wytwórczego (poietycznego) jest szeroko pojęte piękno (Krapiec, 1988; Lenzen, 1999). Zwraca się ono bowiem ku temu, co nie tyle jest poznawalne, ile wiąże się z twórczością poznawczą – co jest *factibile*. Możemy zatem mówić o nim jako nie tylko twórczym, lecz także – traktując piękno w sensie szerokim – jako o wytwórczości (Nowak, 1999, s. 195).

Rozróżnienia te do dzisiaj nie straciły na wartości i mogą stanowić kryteria krytyki metodologicznej w odniesieniu do tworzonej wiedzy pedagogicznej ukierunkowane na cele ludzkiego działania.

Realizowanie ludzkiej potencjalności w działaniu wedle spontanicznie uznawanych kryteriów prawdy i dobra samego człowieka oraz rezultaty tego działania także okazują się dobre i piękne zarazem. Odzwierciedlają to zresztą spontanicznie uznawane ideały odległej przeszłości określane jako: *kalokagathia*, *humanitas*, *perfectio*, *cultura*, które mają uzasadnienie w refleksji nad ludzką rzeczywistością i zarazem swoje miejsce w dorobku

filozofii klasycznej (Krapiec, 1990). W tej refleksji podstawą i fundamentem realizowania się dobra – jako optimum potencjalności człowieka – jak wskazano wyżej – jest prawda. To właśnie ona czyni go dobrym-pięknym, a jego działanie pięknym-dobrym. Stanowi ona zatem najistotniejsze kryterium krytycznej analizy pomagające zobaczyć, że ludzkie działanie osobowe jest o tyle naprawdę ludzkie, o ile wypływa z naszego poznania. To właśnie to ostatnie łączy nas ze światem, prawda zaś stanowi zarówno kryterium oddzielające poznanie wartościowe od niewartościowego, jak i immanentny cel ludzkiego poznania, wartość wstępną i podstawową, sprawdzającą adekwatność wszelkich innych ludzkich działań osobowych. Jeśli w tej sytuacji pojawia się zarzut nieprawdy, dyskwalifikuje on zarazem działanie ludzkie jako ludzkie i osobowe. Natomiast prawda – ludzka wartość fundamentalna – „jest przedmiotem i celem podstawowych aktów intencyjnych, właśnie aktów poznawczych. I jako wartość fundamentalna jest spontanicznie uznawana przez człowieka” (Krapiec, 1990, s. 56).

Prawda poznawcza jest wartością osobową i jest ona zawsze związana z intelektualną pracą osoby ludzkiej, polegającą m.in. na przedzieraniu się przez pośredniki poznania i ich odsłanianiu, aby zagwarantować swoją intersubiektywną wartość. Usensownia ona ludzkie poznanie, i to zarówno to przednaukowe, jak i naukowe, angażując całego człowieka w realizowanie dobra, które starożytni sprowadzali do realizowania cnót kardynalnych. Naczelną z nich, nazwaną z tej racji woźnicą cnót (łac. *auriga virtutum*), jest roztropność, wskazująca na poddanie przewodnictwu rozumu wszelkiej ludzkiej działalności osobowej, tzn. rozumnej i dobrowolnej (Krapiec, 1990).

Z kolei moralny charakter ludzkiej *praxis* wnosi wezwanie do autodeterminacji w działaniu poprzez dobrowolny wybór sądu praktycznego kierującego takim działaniem, oczywiście związanego z przyjęciem jakichś reguł postępowania i uznania, że są one dobre dla mnie lub innych (Krapiec, 1990, s. 47). W tym wypadku – w związku z *praxis* – otrzymujemy kolejną wartość pomocną do krytycznej analizy wytworów wiedzy, znowu jednak daleką od praktycznej użyteczności.

Przez przebywanie w tych trzech sferach, jak zauważał Gnitecki, dochodzi się do tworzenia osobowego Ja – ludzkiej indywidualności. Tę ostatnią konstytuują trzy typy prawd: prawda, która jest (prawda), prawda, która się staje (dobro), i prawda, która ma być (piękno) (Gnitecki, 2006, s. 61). Łącznikiem tych sfer jest piękno, które jako przedmiot, cel i kryterium twórczości scala psychiczne życie człowieka, wiążąc w jeden akt poznanie i miłość. Przeżycie piękna dane jest człowiekowi załączkowo i pierwotnie, natomiast przeżycie prawdy i dobra ukazuje się jako specjalizacja poznania i miłości w przeżytych pierwotnie pięknie.

Człowiek, który jest psychofizyczną jednością, czyli jednym bytem, podejmuje akty spójne wewnętrznie. Przedmiot naszego poznania wywołuje

w nas zawsze inklinację „od” i „do” siebie. Psychiczny kontakt z rzeczą jest zarazem kontaktem poznawczym i wzbudza nastawienie „do” w postaci przynajmniej załączkowego upodobania – czyli załączkowego przeżycia piękna. Nie przeżywamy rzeczywistości jedynie poznawczo, bez wypowiadania się o poznanej treści, ale jako istoty będące czymś jednym, reagujemy „od wewnątrz” na to wszystko, co przychodzi do nas z zewnątrz w akcie poznania. Pierwszym z tych aktów jest wzbudzony w naszej woli akt „do”, będący załączkową miłością (Krapiec, 1990, s. 53–54). Podsumowując, w związku z poznaniem i miłością w ludzkim działaniu możemy mówić o odpowiedzialności osoby za swój czyn lub czyny. Samą zaś odpowiedzialność za Romanem Ingardenem możemy rozróżniać jako odpowiedzialność „za”, rozumianą jako ustalenie relacji pomiędzy sprawcą a skutkiem, oraz odpowiedzialność „wobec” osób (osoby), których ten nowy układ w jakikolwiek sposób dotyka (Ingarden, 1975, s. 78–109; Krapiec, 1990, s. 53–54).

Wymienione dziedziny ludzkiej aktywności mogą stanowić kryterium krytyki metodologicznej zastosowanej w tworzeniu wiedzy pedagogicznej. Wskazują bowiem na ludzkie potencjalności, które pojmujemy się jako możliwe do zaktualizowania w stopniu możliwie najwyższym – doprowadzenia ich do *optimum potentiae* – jako szczytowych możliwości człowieka. W kontekście chrześcijańskim można tu myśleć o stanie doskonałej cnoty, która jest tym, „co zarazem i posiadającego ją czyni dobrym i jego dzieło” (Krapiec, 1990, s. 41).

Oczywiście omówione kryteria krytyki metodologicznej mogą być analizowane dalej i bardziej konkretnie. Jeśli np. przyjmujemy, że badania i tworzenie wiedzy biorą swój początek od krytycznej analizy literatury przedmiotu, to możemy pytać o jej cele, dalej – możemy wziąć pod uwagę społeczną i naukową istotność podejmowanych zagadnień czy też okoliczności ich występowania w literaturze przedmiotu na danym obszarze i w danym czasie oraz przyjęte założenia czy ich oryginalność. Celem tego artykułu było przypomnienie obecności w tradycji metodologicznej krytyki trójczłonowego typu poznania ludzkiego, którego przedmiotem jest *speculabile, agibile i factibile*. Zdaniem Krapca, „stanowią [one] do dzisiaj zasadniczą podstawę rozumienia głównych kierunków ludzkiego poznania i kultury” (Krapiec, 1988, s. 41–42).

Bibliografia

- Brzeziński, J. (2012). Po co Akademia? O dostojności nauki. *Nauka*, 2, 21–31.
Filipowicz, S. (2012). Krytyka. Imponderabilia i strategia. *Nauka*, 2, 33–42.
Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Tom 1, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
Hajduk, Z. (2005). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Ingarden, R. (1975). O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych (s. 78–109). W: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Komisja do spraw etyki w nauce (2019, styczeń 31). Kodeks etyki pracownika naukowego, załącznik do uchwały PAN nr 10/2012 z 13.12.2012, https://instytucja.pan.pl/images/2016/komisja_etyki/Kodeks_etyki_pracownika_naukowego_-_wydanie_II_-_2016_r.pdf, dostęp: 26.11.2019.
- Krąpiec, M. (1988). *Metafizyka. Zarys teorii bytu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krąpiec, M. (1990). *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*. W: B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierungs-wissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* Warszawa: ATK.
- Walczak, W. (2014). Dążenie do poznawania prawdy w naukach o zarządzaniu – dylematy i kontrowersje. *Zeszyty Naukowe Warszawskiej Szkoły Zarządzania – Szkoły Wyższej*, 2, 2–39.
- Walczak, W. (2015). Analiza krytyczna jako metoda poznawania prawdy w naukach o zarządzaniu. *E-mentor*, 1(58), 22–32.

***Theoria – praxis – poiesis* as a challenge and perspective of methodological critique in pedagogy**

SUMMARY

Considering the theme of the 7th Seminar on Pedagogical Methodology, the chapter focuses on issues related to three categories (*theoria*, *praxis*, and *poiesis*) and the values appropriately assigned to them (truth, goodness, and beauty). By characterizing the role of these categories as the criteria of critical analysis applied to pedagogical knowledge outcomes, this chapter points to their continuing relevance and the special meaning of the value of truth. Truth is an important criterion for critical analysis, as well as the goal of human cognition, an initial and fundamental value, checking the value of all other human personal activities. It constitutes a human individuality composed of three types of truths 1) the truth, which exists (TRUTH); 2) the truth, which becomes (GOOD); and 3) the truth, which is to be (BEAUTY). These are the three spheres of human existence in which the types occur and, at the same time, they can be a criterion of methodological critique used in creating and analysing pedagogical knowledge, indicating human potentialities, which are understood as the things possible to lift humans to the highest possible level (the optimum potentiae) as the top capabilities of a human being. In the Christian context, one can think of some state of a perfect virtue that 'makes both the having person and his work good' (Krąpiec, 1990, p. 41).

Keywords: critical analysis, methodological critique, theory, practice, theoretical cognition (*theoria*), practical cognition (*praxis*), poetic understanding (*poiesis*), truth, good, beauty

DARIUSZ KUBINOWSKI

UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.04>

Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością

Uwagi wstępne

Metodologia badań pedagogicznych stanowi dziś rozległy i stale rozwijany obszar wiedzy o metodach działalności badawczej na gruncie pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz w różnych kontekstach tej swoistej aktywności poznawczej. Mimo że wiedza ta jest konstruowana od momentu zaistnienia pedagogiki naukowej, kiedy to na początku XIX wieku wydzieliła się ona z filozofii (Lewowicki, 2006, s. 19), oraz nieustannie wzbogacana i aktualizowana aż do naszych czasów, odnoszę wrażenie, że w rodzimym pedagogicznym środowisku naukowym nadal nie doczekaliśmy się fundamentalnych dla tożsamości dyscyplinarnej uzgodnień co do istoty trzech kluczowych jej kategorii, a mianowicie: pedagogiczności badań naukowych, zakresu badań pedagogicznych i wreszcie samej metodologii jako takiej, oczywiście w odniesieniu do pedagogiki jako dyscypliny naukowej i badań pedagogicznych w szczególności. Może to wynikać z faktu, że pedagogika polska, bazująca na rodzimych tradycjach i oryginalnych podejściach, rozwija się w ścisłym powiązaniu z dorobkiem myśli i badań pedagogicznych/edukacyjnych na świecie, starając się hybrydycznie wykorzystywać i adaptować tradycje i dokonania pedagogiki niemieckiej, angloamerykańskiej, frankofońskiej i wielu innych kręgów kulturowo-językowych. Z jednej strony stan taki prowadzi do bogactwa różnych interpretacji rzeczywistości edukacyjnej/wychowawczej w zależności od preferowanych podejść i odniesień,

z drugiej zaś stwarza naturalne podłoże do nieprecyzyjności, niejednoznaczności, a przez to potencjalnych nieporozumień w zakresie podstawowych kategorii metodologicznych.

Przedstawiony w niniejszym opracowaniu wywód ukierunkowany jest na realizację dwóch zasadniczych celów. Po pierwsze, staram się zidentyfikować, wskazać i zinterpretować różnice i rozbieżności w pojmowaniu trzech kluczowych kategorii: pedagogiczności badań naukowych, zakresu badań pedagogicznych oraz metodologii w badaniach pedagogicznych na rodzimym gruncie. Dociekaniom tym towarzyszy przywołanie autorskich prób dookreślenia ich istoty. Po drugie, staram się przedstawić i uzasadnić koncepcję metodologii badań pedagogicznych jako emergentnego obszaru wiedzy o metodach badań pedagogicznych, konstruowanego na podstawie rezultatów badań metodologicznych (badań nad badaniami), w dialektycznych i dynamicznych relacjach między normatywnością a opisowością. Konstruowanie tej wiedzy to nieustanne nadążanie za bieżącymi głębokimi przemianami społecznymi i permanentne podejmowanie prób jej aktualizowania jako reakcji na niesłychaną ich dynamikę w XXI wieku.

Permanentne kontrowersje dotyczące pojmowania trzech kluczowych kategorii metodologii badań pedagogicznych

Analizując opracowania, stanowiska i propozycje metodologów badań pedagogicznych oraz badaczy pedagogicznych na rodzimym gruncie (także związanych ze środowiskiem Seminariów Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego), od dawna identyfikuję raczej niezmiennie i permanentne kontrowersje wokół pojmowania trzech kluczowych dla tego obszaru wiedzy, a także jej bieżącego konstruowania, kategorii metodologicznych. Można wobec tego sformułować pytania (które być może nie okażą się retoryczne) o ich wykładnię, przyjmowane uzasadnienia oraz przywoływane argumenty na rzecz takiego, a nie innego stanowiska. Dotyczą one, po pierwsze, pedagogiczności badań naukowych, po drugie, zakresu badań pedagogicznych, po trzecie, istoty metodologii w badaniach pedagogicznych. Pokróćce scharakteryzuję sens zidentyfikowanych kontrowersji, a następnie przedstawię i uzasadnię własne stanowisko w odniesieniu do powyższych pytań, przywołując wcześniejsze moje publikowane opracowania na ten temat. W tym miejscu nie podejmuję krytyki różnych stanowisk, szanując zasadę pluralizmu metodologicznego, i ograniczam się do zasygnalizowania zidentyfikowanej kontrowersji oraz zaprezentowania wyłącznie własnego punktu widzenia, poddając je ewentualnej krytyce innych metodologów i badaczy pedagogicznych.

Pytanie o pedagogiczność badań naukowych

Pierwsza ze zidentyfikowanych przeze mnie kontrowersji w polskim dyskursie metodologicznym dotyczącym badań pedagogicznych polega na nierozstrzygniętych dotąd sporach o to, czy istnieje coś takiego jak naukowa swoistość badań pedagogicznych, a jeśli istnieje, to na czym ona polega w porównaniu do badań naukowych prowadzonych na gruncie innych dyscyplin nauk humanistyczno-społecznych. W metodologii badań pedagogicznych (różnie uprawianej) formułowane są dwie przeciwstawne odpowiedzi na tak postawione pytanie. Pierwsza z nich głosi, że takowa swoistość nie istnieje, a pedagogika jest jedną z nauk o wychowaniu/edukacji, niewyróżniającą się niczym szczególnym w wymiarze metodologicznym od innych nauk humanistyczno-społecznych, gdyż wykorzystuje analogiczne metody badawcze i stosuje się do tzw. ogólnych kryteriów wszelkich przejawów poznania naukowego. Zgodnie z drugą zaś istnieje coś takiego jak pedagogiczność badań naukowych – czy inaczej: naukowa swoistość badań pedagogicznych – nie tylko w wymiarze przedmiotowym, ale przede wszystkim w metodologicznym, co zasadniczo odróżnia je od wszelkich innych przejawów poznania naukowego, niezależnie od osadzenia dyscyplinarnego.

Osobiście uważam, że w naukach o człowieku istnieje coś takiego jak pedagogiczność badań naukowych nad wychowaniem/edukacją. Argumenty na rzecz takiego stanowiska przedstawiłem szerzej przede wszystkim w opracowaniu zatytułowanym *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej* (2008), opublikowanym w jednym z tomów w ramach serii Seminariów Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Niezmiennie uważam, że swoistość badań pedagogicznych jako badań naukowych wynika z dwóch nakładających się na siebie warunków, traktowanych jednocześnie jako prymarne kryteria ich krytyki metodologicznej. Oznacza to, że za naukowe badania pedagogiczne uznać można jedynie te, które dotyczą wychowania/edukacji lub jego/jej kontekstów i są realizowane z zastosowaniem perspektywy pedagogicznej. Perspektywa pedagogiczna oznacza prowadzenie badań naukowych nad wychowaniem/edukacją lub jego/jej kontekstami na trzech nakładających się na siebie poziomach analityczno-interpretacyjnych. Pierwszym z nich są opis, interpretacja oraz rozumienie/wyjaśnianie wychowania/edukacji i jego/jej kontekstów przy użyciu metod poznania naukowego, drugi stanowi wartościowanie humanistyczne tak określonego przedmiotu badań, a trzeci odnosi się do kategorii potencjalności rozwoju człowieka/ludzi i kreowania lepszego świata jego/ich życia w odniesieniu do wychowania/edukacji i jego/jej kontekstów. Krytyka metodologiczna z tak określonego punktu widzenia oznacza przede wszystkim poszukiwanie w realizowanych

i ocenianych projektach badawczych rozwiązań i ich zastosowań, które uwzględniają te dwa kluczowe warunki. Odnoszę wrażenie, że wiele projektów badawczych realizowanych i prezentowanych przez pedagogów nie ma charakteru badań pedagogicznych w tym ich rozumieniu. Z kolei na gruncie innych niż pedagogika dyscyplin naukowych realizowane i prezentowane są projekty badawcze o takich znamionach, mimo że ich autorzy nie identyfikują ich jako pedagogicznych.

Pytanie o zakres badań pedagogicznych

Druga ze zidentyfikowanych przeze mnie kontrowersji w polskim dyskursie metodologicznym odnoszącym się do badań pedagogicznych dotyczy ich akceptowalnego zakresu oraz wynikającego z nich zestawu ich rodzajów, typów czy orientacji. Kontrowersja w tym wypadku dotyczy z jednej strony postrzegania pedagogiki jako dyscypliny naukowej łączącej synergicznie orientacje humanistyczne, społeczne i stosowane, a z drugiej – traktowanie jej wyłącznie jako dyscypliny nauk społecznych. To drugie nastawienie wyraźnie zyskało w naszym kraju na sile wraz z wprowadzeniem na mocy rozporządzenia ministerialnego osobnej dziedziny nauk społecznych, wydzielonej z dotychczasowej szeroko pojmowanej dziedziny nauk humanistycznych, i odgórne przydzielenie pedagogiki wyłącznie do nauk społecznych, co być może było uzasadnione względami administracyjno-finansowymi, ale jednocześnie stoi w zasadniczej sprzeczności z historią i istotą pedagogiki jako nauki uprawianej na świecie. Niestety rodzime środowisko pedagogiki naukowej nie okazało się (jak dotąd) na tyle silne, solidarne i skuteczne, aby efektywnie przeciwstawić się tym centralistycznym i mechanistycznym redukcjom jej statusu naukowego i – w konsekwencji – praktycznego. Orientacje humanistyczne pedagogiki polskiej w ostatnich latach wyraźnie osłabły w sytuacji konsekwentnie realizowanej opresji wobec jej wielowiekowej tożsamości naukowej. Kontrowersja tu opisywana znajduje odzwierciedlenie w przeciwstawnych stanowiskach uznanych polskich metodologów badań pedagogicznych.

Przytoczmy w tym miejscu dwie takie wyraźnie kontrastujące ze sobą opinie. Krzysztof Rubacha we wstępie do swojego podręcznika *Metodologia badań nad edukacją* napisał:

Nie mówimy tu o metodologii jakiejś nauki, lecz o metodologii badań nad edukacją. I nie jest to przypadek. Tę formę praktyki społecznej badają pedagodzy – najwięksi jej beneficjenci, ale także adepci psychologii i socjologii. Wszyscy oni posługują się metodologią nauk społecznych i ten podręcznik jest również na niej oparty (2008, s. 9).

Powstaje zasadnicza wątpliwość: Czy wobec tego edukacją i wychowaniem nie zajmowali się i nie zajmują historycy, filozofowie, antropolodzy,

czy nie uprawiano dotąd i nie uprawia się nadal badań nad edukacją/wychowaniem z zastosowaniem metod badawczych wypracowanych i rozwijanych przede wszystkim na gruncie nauk humanistycznych? Czy wcześniej nadawane pedagogom akademickim stopnie naukowe w dziedzinie nauk humanistycznych są dziś tylko ciekawostką historyczną? Jak mają się odnaleźć w dzisiejszej administracyjnej kategoryzacji humanistycznie zorientowani w swoich badaniach naukowych nad edukacją/wychowaniem uczeni, którzy nie mają wątpliwości co do niesłabnącej potrzeby i istotnych korzyści poznawczych swoich dociekań?

Marian Nowak, należący do grona współczesnych badaczy i metodologów z obszaru rodzimej (choć nie tylko) pedagogiki, zdaje się odpowiadać na te pytania w następujący sposób:

Gdy kształtowała się pedagogika, wyodrębniała się w metodologii nowa grupa nauk, która dzięki Wilhelmowi Diltheyowi (1833–1911) otrzymała specyficzny status – nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaften*). Fakt ten niewątpliwie rzutował na status pedagogiki jako nauki. Pedagogika dzięki temu, mimo prób pozostawania w kręgu wiedzy medycznej czy wręcz biologicznej i koncentrowania uwagi pedagogów na podejściach zbliżonych do nauk przyrodniczych, zachowywała i wypracowywała własne podejście, jako nauka przede wszystkim humanistyczna. Jest to aktualne także dziś, gdy nie brakuje prób wpisywania pedagogiki do różnych dziedzin naukowych lub też w ogóle odmawiania jej statusu nauki (2012, s. 257).

Osobiście przychylam się do stanowiska, że pedagogika jest humanistyczno-społeczną nauką stosowaną z wszelkimi wynikającymi stąd konsekwencjami metodologicznymi. Szersze jego uzasadnienie, ze szczególnym wyeksponowaniem zagrożonej dziś humanistycznej tożsamości pedagogiki jako nauki w aspekcie metodologicznym, przedstawiłem w następujących tekstach publikowanych w tomach w serii Seminariów Metodologii Pedagogiki PTP: *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna* (2006), *Metodologia spod znaku χ^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki* (2010), *Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych* (2017). Akceptacja takiego stanowiska oznacza uznanie całego historycznego dorobku pedagogiki jako nauki o wychowaniu/edukacji, podtrzymanie przekonania o nienaruszalnej potrzebie wieloaspektowego badania wychowania/edukacji oraz konieczności ugruntowywania i rozwijania metodologii badań pedagogicznych na pograniczu nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych, wraz z bogactwem dotychczasowych i pojawiających się emergentnie w przyszłości adekwatnych metod poznania naukowego w tej dyscyplinie. Zredukowanie jej wyłącznie do wąsko pojmowanej nauki społecznej radykalnie zubaża jej status poznawczy w konstruowaniu wiedzy o wychowaniu/edukacji.

Pytanie o istotę metodologii w badaniach pedagogicznych

Trzecia z wyraźnie zauważalnych kontrowersji w polskim dyskursie metodologii badań pedagogicznych dotyczy istoty metodologii jako takiej. Może być ona wyrażona dwojako. Chodzi mianowicie o rozstrzygnięcie, czy metodologia pojmowana jest jako pozaparadygmatyczna metodyka badań realizowana w ramach konkretnych projektów badawczych, bez poprzedzającego etapu formułowania założeń ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych, czy też jako jeden z trzech (obok ontologii i epistemologii) kluczowych wymiarów przyjętego w konkretnych badaniach paradygmatu naukowego. *De facto* jest to pytanie o sens podtrzymywania w pedagogice jako nauce kategorii paradygmatyczności i wieloparadygmatyczności jako istotnych kryteriów krytyki metodologicznej. Towarzyszy temu w konsekwencji pytanie o to, czy we współczesnej praktyce badawczej w pedagogice mamy do czynienia i powinniśmy uznawać jedną metodologię wyabstrahowaną paradygmatycznie, czy różne metodologie osadzone w odmiennych paradygmatach.

Nie mam wątpliwości, że pedagogika jest i powinna być nauką wieloparadygmatyczną i stale otwartą oraz gotową na wykształcenie się i upowszechnienie nowych paradygmatów badawczych, lepiej dostosowanych do nieustannie i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości humanistyczno-społecznej. Bez świadomości metodologicznej osadzenia konkretnego projektu badawczego w określonym paradygmacie naukowym nie można mówić o niej jako o nauce dojrzałej. Projekty badawcze lekceważące paradygmatyczność i wieloparadygmatyczność przeradzają się w poszukiwania poznawcze o charakterze technicznym, instrumentalnym. Szerzej uzasadnienie takiego stanowiska przedstawiłem w monografii *Idiomaticzność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku* (2013, s. 67–77). Przyjęcie założenia o istnieniu różnych metodologii badań pedagogicznych oraz traktowanie ich jako konsekwencji osadzenia paradygmatycznego jest warunkiem stosowania adekwatnych kryteriów krytyki metodologicznej konkretnych projektów badawczych. W poszczególnych paradygmatach i w konsekwencji w ugruntowanych w nich metodologiach bowiem stosuje się odmienną terminologię, logikę postępowania badawczego, metodykę realizacji projektów badawczych na każdym z ich etapów, swoiste sposoby reprezentacji wyników badań i prezentacji opracowań badawczych. W poszczególnych paradygmatach, orientacjach, podejściach czy metodach badawczych zakodowana jest swoista filozofia człowieka, wobec czego przeważnie stają się one nieporównywalne, a łącznie przyczyniają się dzięki życiodajnemu poznawczo pluralizmowi metodologicznemu do konstruowania komplementarnej wiedzy o wychowaniu/edukacji i jego/

jej kontekstach. Stosowanie kryteriów ewaluacyjnych wyprowadzonych z odmiennego paradygmatu aniżeli ten, który zastosowano jako podstawę w danym projekcie badawczym, jest nieadekwatne, niesprawiedliwe i nieuczciwe, a przy tym przynosi – często niepowetowane – szkody społeczne i osobiste.

Metodologia opisowa i normatywna

Methodos w języku greckim oznacza „kroczenie właściwą drogą”. Metodologia badań naukowych wobec tego to wiedza o metodach poprawnego postępowania badawczego. Według Mieczysława Łobockiego metodologia badań pedagogicznych jest „nauką o zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice” (2006, s. 13). W klasycznym już dziś ujęciu metodologię można zatem uprawiać na dwa sposoby, a mianowicie jako naukę opisową i normatywną. Stefan Nowak opisał je następująco:

Przy opisowym podejściu w metodologii poddajemy analizie metody postępowania badawczego charakterystyczne dla danej dyscypliny czy dla pewnego rodzaju problemów w sposób czysto rejestrujący, bez odnoszenia się do jakichś normatywnych standardów służących do ich oceny. [...] Takie opisowe podejście może być właściwe wtedy, kiedy przedmiotem badań jest nauka sama, traktowana jako element ludzkiej kultury [...], czyli kiedy celem jest opis nauki takiej, jaka ona jest. Patrząc na naukę z tej czysto opisowej perspektywy, o jej metodach badawczych możemy co najwyżej powiedzieć, iż stosując je lub zalecając innym do stosowania, badacze sądzili lub sądzą, iż są one właściwymi sposobami postępowania w odpowiednich sytuacjach. [...] O tym, jak te czynności realizować w sposób poprawny, mówią reguły metodologiczne, których zasadność uznajemy. Kiedy reguły te stosujemy jako kryteria oceny nauki istniejącej lub jako normy własnego postępowania badawczego i wzorce pożądanego kształtu jego wytworów, przechodzimy na teren metodologii pojmowanej w sposób opisowy (2012, s. 23–24).

W odniesieniu do metodologii badań pedagogicznych Łobocki przedstawił te dwa sposoby jej uprawiania tak:

[...] Można mówić o uprawianiu metodologii badań pedagogicznych niejako na dwa sposoby, tj. metodologii uprawianej w opisowy i normatywny sposób. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z metodologią jako nauką opisową, zajmującą się głównie opisem i analizą przeprowadzonych dotychczas badań pedagogicznych z punktu widzenia zastosowanych podczas nich zasad i sposobów postępowania badawczego. W drugim zaś przypadku, tj. metodologii pojmowanej w sensie normatywnym, chodzi o metodologię, która zajmuje się zasadami i sposobami postępowania badawczego w znaczeniu postulatywnym, czyli formułowaniem teoretycznych założeń czy przesłanek istotnych dla badań pedagogicznych (2003, s. 14–15).

Takie rozumienie metodologii badań naukowych, oparte na rozdzielnym traktowaniu metodologii opisowej i normatywnej, może rodzić szereg kolejnych kontrowersji, ale jednocześnie pozwala na skonstruowanie modelu całościowo, komplementarnie pojmowanej koncepcji metodologii nauk

humanistyczno-społecznych, w tym pedagogicznych, jako wiedzy stale aktualizowanej, bo dostosowywanej do zmiennej sytuacji kulturowej.

Wobec powyższego proponuję, aby metodologia badań pedagogicznych pojmowana była i uprawiana jako nauka empiryczno-filozoficzna/filozoficzno-empiryczna nastawiona na emergentne konstruowanie stale aktualizowanej wiedzy o metodach badań pedagogicznych na podstawie rezultatów pedagogicznych badań metodologicznych (badań nad badaniami) w diachronicznych i dialektycznych relacjach między normatywnością a opisowością, co odzwierciedlać ma starania uczonych na rzecz poznawczego nadążania za bieżącymi przemianami społeczno-kulturowymi. Akceptacja tej propozycji oznacza negację stabilności metodologii normatywnej, w naukach społecznych przede wszystkim opartej na założeniach paradygmatu pozytywistycznego oraz nastawieniach scjentystycznych. Jednocześnie odpowiada ściśle zasadzie paradygmatyczności uprawiania badań naukowych oraz pojmowania pedagogiki jako nauki wieloparadygmatycznej, stale otwartej na generowanie nowych, adekwatnych w stosunku do dynamicznie zmiennej w XXI wieku rzeczywistości humanistyczno-społecznej. Stanowi istotne wyzwanie wobec metodologów i badaczy pedagogicznych, gdyż podważa ich nieuzasadnione empirycznie przekonanie, że można posłużyć się metodami badań stosowanymi dawniej na zasadzie rzemieślniczej reprodukcji niezależnie od podejmowanego tematu, analizowanego przedmiotu czy rozwiązywanego problemu badawczego. Metodologia badań pedagogicznych musi stale ewoluować, bo stale zmienia się rzeczywistość wychowania/edukacji człowieka. Stąd metodologia badań pedagogicznych musi być zasobem wiedzy naukowej o metodach poznania naukowego nieustannie i adekwatnie aktualizowanym z poszanowaniem zasady harmonii między tradycją a kreatywnością metodologiczną. W przeciwnym wypadku stanie się ona zbiorem abstrakcyjnych reguł i kryteriów nieprzystających do aktualnej sytuacji kulturowej, a tym samym przerodzić się może w pozór uprawiania badań naukowych li tylko na mocy feudalnego autorytetu akademii.

Przytoczmy tu także trafne i odważne sformułowania psychologa twórczości Stanisława Popka na temat różnych metod badań społecznych, które mogą stanowić drogowskaz dla wszystkich ambitnych i równie odważnych badaczy pedagogicznych, a także ważną przestrożę dla ortodoksyjnych recenzentów prac naukowych, dla których pozytywistyczna socjalizacja stała się uświadomioną bądź nieświadomioną barierą na drodze do nieuniknionej i życiodajnej kreatywności metodologicznej w nauce. Badacz stwierdził mianowicie, że twórczość naukową można ułożyć na kontinuum między twórczością rzemieślniczą a wizjonerską. Ta pierwsza jest naśladowcza, sprawdzająca znane wyniki badań, wtórna, subiektywna. Druga zaś jest kreacyjna, wytwarzająca nowe hipotezy teoretyczne i empiryczne, tworząca nowe modele teoretyczne, wytwarzająca nowe metody i narzędzia

badawcze, zobiektywizowana. Pierwsza mało wnosi w rozwój nauki, druga – ma dużą wartość perspektywiczną w jej rozwoju. Pierwsza jest bardzo poprawna metodologicznie, druga zaś – często nie jest na wstępnym etapie. Pierwsza jest na ogół jest wysoko oceniana przez recenzentów, druga – na ogół nisko (Popek, 2012, s. 187). Po uświadomieniu sobie tych trafnie i obrazowo wykazanych różnic w uprawianiu badań humanistyczno-społecznych każdy uczony niech sam sobie odpowie, czy czuje się i chce być bardziej rzemieślnikiem, czy wizjonerem, a recenzenci może zechcą uwzględnić tę jakże odkrywczą diagnozę w trakcie podejmowania ostatecznych decyzji przy ocenianiu osiągnięć naukowych „rzemieślników” i „wizjonerów” badań pedagogicznych.

Jedną z fundamentalnych kategorii metodologicznych w badaniach humanistyczno-społecznych, w tym pedagogicznych, stała się na początku XXI wieku emergencja. Chodzi tu o trzy rodzaje emergencji wzajemnie od siebie uzależnione, a mianowicie: globalną, metodologiczną i metodyczną. Sharlene Nagy Hesse-Biber i Patricia Leavy wskazały, że turbulentne środowisko społeczne, polityczne, ekonomiczne staje się czynnikiem innowacji epistemologicznych w naukach humanistyczno-społecznych, co z kolei prowadzi do innowacji teoretycznych i metodologicznych. Oznacza to, że emergencja globalna, rozumiana jako nieustanne, gwałtowne zmiany dokonujące się w kulturze ludzkiej w skali całego świata, wymusza kreatywność epistemologiczną i metodologiczną uczonych. Mimo to zawsze pojawiać się będzie naturalny dystans czasowy w stosunku do możliwości poznawczego, naukowego uchwycenia i zaprezentowania szerszej publiczności opisów i interpretacji nowych procesów i zjawisk społecznych. Rezultatem tego przesunięcia temporalnego jest luka metodyczna, czyli krótkotrwały brak adekwatnej metody badawczej pozwalającej na poznanie i opisanie owych procesów i zjawisk. Jednak przeważnie udaje się przełamać te bariery poznawcze i za pomocą nowych paradygmatów, orientacji, podejść i metod bądź innowacyjnej adaptacji tych dotychczas stosowanych efektywnie wprowadzić do praktyki badawczej nowe rozwiązania metodyczne. Z metodologicznego punktu widzenia istotne jest to, że tej działalności towarzyszy nieustannie renegocjacja zasad realizacji i kryteriów krytyki całego procesu badań naukowych (Hesse-Biber, Leavy, 2008, s. 3).

Pedagogiczne badania metodologiczne

Aby możliwe było spełnienie warunku diachronicznych i dialektycznych relacji między metodologią normatywną i opisową oraz pogodzenie emergencji globalnej, metodologicznej i metodycznej w pedagogice jako nauce, niezbędne jest upowszechnianie, uprawianie i rozwijanie badań metodologicznych. Określenie „badania metodologiczne” może wydać

się kontrowersyjne chociażby ze względu na to, że metodologia jest nauką o metodach badawczych. Jednak jeżeli potraktujemy ją jako naukę empiryczną, a za taką jej wersją zdecydowanie się opowiadam w niniejszym opracowaniu, to badania metodologiczne w pedagogice stanowią szczególny rodzaj empirycznych badań nad badaniami realizowanymi na gruncie pedagogiki. Tak pojmowane, mają one na celu przede wszystkim permanentną aktualizację stanu wiedzy o nowych metodach badawczych, adekwatnie i emergentnie dostosowanych do zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości humanistyczno-społecznej, oraz w rezultacie – krytyczną ich analizę, rewidowanie i rekonfigurowanie dotychczas obowiązujących zasad i kryteriów poprawnościowych metodologii normatywnej. Wyraźnie wynika z tej koncepcji postulat uwzględniania w dokonywanych ocenach realizowanych aktualnie projektów badawczych reguły temporalnej względności stosowanych kryteriów owej ewaluacji. Nie są to oczywiście kryteria zupełnie nowe, ale otwarte na nieuniknioną i pożądaną innowacyjność i kreatywność w celu doskonalenia sposobów poznania naukowego.

Pedagogiczne badania metodologiczne obejmują przede wszystkim historię badań naukowych w pedagogice, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju poszczególnych tradycji i metod badawczych na tle porównawczym (transdyscyplinarnym), analizę i krytyczną interpretację podręczników z zakresu metodologii badań pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia źródeł komponentów metodologii normatywnej w pedagogice, mapowanie praktyk badawczych zrealizowanych w ramach konkretnych projektów badań pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem ich krytyki metodologicznej, badanie różnorodnych uwarunkowań prowadzenia badań pedagogicznych w ujęciu kontekstualnym, uprawianie różnych form konstruktywnej krytyki metodologicznej w pedagogice z zachowaniem standardów etycznych oraz przeprowadzanie różnorodnych doświadczeń i eksperymentów metodologicznych intencjonalnie nastawionych na testowanie różnych aspektów całościowo rozumianej metodyki badań pedagogicznych. Pośród tematów badań metodologicznych w pedagogice można wymienić przykładowo historyczne rekonstruowanie trajektorii legitymizacji naukowej poszczególnych metod badawczych (np. badań w działaniu od metody uznawanej początkowo za nienaukową, przez stopniową jej formalizację metodyczną, aż do uznania jej naukowości na początku XXI wieku, albo autoetnografii, która obecnie dopiero aspiruje do uznania za w pełni naukową na gruncie nauk społecznych, w tym pedagogiki). Interesujące jest także dociekanie źródeł i przejawów rozbieżności czy wręcz sprzeczności w konstruowaniu i modyfikowaniu zaleceń i ustaleń metodologii normatywnej w badaniach pedagogicznych na podstawie studiowania podręczników metodologicznych, wypowiedzi metodologów i badaczy oraz raportów z badań (np. spory o istotę nauki i różnice w jej pojmowaniu w naukach społecznych, zróżnicowane aksjomaty przyjmowane na gruncie

poszczególnych paradygmatów, koncepcje autorskie metodologii normatywnej i opisowej, sankcjonowanie wniosków z doświadczania praktyk badawczych, kreatywność metodyczna).

Uwaga końcowa

Normatywność i opisowość w metodologii badań pedagogicznych wzajemnie się dopełniają i synergicznie na siebie oddziałują. Ugruntowane tradycje metodologii normatywnej w pedagogice jako humanistyczno-społecznej nauce stosowanej wyznaczają kierunki realizacji projektów badawczych, których analizowanie i krytyczna interpretacja stają się podstawą konstruowania i aktualizowania metodologii opisowej. Wnioski z tych badań metodologicznych na zasadzie sprzężenia zwrotnego wykorzystywane są do rewizji i wzbogacenia metodologii normatywnej. Trudno jest jednoznacznie stwierdzić, czy prymarne są wobec tego ustalenia metodologii normatywnej, czasami wyabstrahowane z uwarunkowań praktyk badawczych, czy też to rezultaty badań metodologicznych współokreślające metodologię opisową przyczyniają się do tworzenia norm poprawnościowych w ramach metodologii normatywnej. Nie ulega jednak wątpliwości, że tak jak dynamicznie zmienia się przedmiot badań pedagogicznych, tak samo dynamicznie winna zmieniać się na zasadzie aktualizacji zarówno metodologia opisowa, jak i normatywna w pedagogice. Mam nadzieję, że postulat ten brany jest pod uwagę jako kluczowe uwarunkowanie wszelkiej konstruktywnej krytyki metodologicznej w praktyce tworzenia wiedzy pedagogicznej.

Bibliografia

- Hesse-Biber, S.N., Leavy, P. (2008). Pushing on the Methodological Boundaries. The Growing Need for Emergent Methods Within and Across the Disciplines (s. 1–15). W: S.N. Hesse-Biber, P. Leavy (eds.), *Handbook of Emergent Methods*. New York–London: The Guilford Press.
- Kubinowski, D. (2006). Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna (s. 171–180). W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubinowski, D. (2008). Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej (s. 47–56). W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubinowski, D. (2010). Metodologia spod znaku χ^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki (s. 79–90). W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice – oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Makmed.

- Kubinowski, D. (2017). Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych (s. 15–24). W: D. Kubinowski, M. Chutorąński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana – konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki, T. (2006). Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (s. 17–27). W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2003). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak, S. (2012). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popek, S. (2012). Męka tworzenia – reguła czy wyjątek? *Rocznik Pedagogiczny*. Numer specjalny z okazji XXV-lecia LSMP pod patronatem KNP PAN, 177–196.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Methodology of pedagogical research between normativity and descriptivity

SUMMARY

The author tries to identify, present and explain permanent controversies concerning three key methodological categories used in the methodology of pedagogical research in Poland: “pedagogical dimension” of scientific research; scope of pedagogical research; and methodology in pedagogical research. The author describes the nature of the controversy and emphasizes his own approach to it. The main aim of the chapter is to propose the author's own concept of understanding the methodology of pedagogical research as philosophical-empirical science that is built and being constantly rebuilt in diachronic and dialectic relationships between normative and descriptive methodologies, as an emergent reaction to radical and dynamic changes of a social reality. The author emphasizes the important role of methodological research (“research on research”) in constructing new scientific knowledge in the field of methodology of pedagogical research.

Keywords: methodology of pedagogical research, normativity, descriptivity, methodological research; global, methodological and methodical emergences

MIECZYŚLAW MALEWSKI

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA WE WROCŁAWIU

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.05>

Badania jakościowe wobec postulatu teoretyczności wiedzy

Eksplzji badań jakościowych w naukach społecznych na przestrzeni ostatnich dwóch, trzech dekad towarzyszą pytania o ich teoriiotwórczy potencjał. Szczególnie doniosłe jest pytanie o charakter uogólnień, które w badaniach tego typu można formułować, jeżeli badacze świadomie rezygnują z odkrywania praw nauki w ich klasycznym rozumieniu (Urbaniak-Zajac, 2017). Innymi słowy: czy i na ile w jakościowych badaniach społecznych zachowuje swoją aktualność epistemologiczny ideał teoretyczności wiedzy?

Pozytywistyczna doktryna naukowości, obowiązująca w nauce modernistycznej od czasów Kartezjusza do końca pierwszej połowy XX wieku, wytworzyła nie tylko szereg metodologicznych pewników, ale i dogmatów. Do najbardziej oczywistych zaliczają się dogmat prawdy jako celu poznania, koncepcja metody naukowej traktowanej jako warunek prawomocności wiedzy oraz norma obiektywizmu wiedzy. Poczesne miejsce na tej liście zajmuje nakaz wytwarzania teorii naukowych w ich klasycznym, Mertonowskim rozumieniu. Wedle tego ujęcia teoria jest zbudowana z praw nauki indukcyjnie wywiedzionych z metodologicznie poprawnie zgromadzonych danych empirycznych i wiernie odwzorowuje rzeczywistość, o której orzeka (Nowak, 1985; Turner, 1985, s. 60–71). Takie strukturalistyczne stanowisko operowało koncepcją teorii-produktu i było silnie naznaczone finalizmem poznawczym. Zakładano, że teoria jest ostatnim, końcowym etapem owocnego poznania naukowego. Nie wykluczało to wprawdzie możliwości konstruowania teorii

konkurencyjnych, niemniej badacz, któremu udało się zwieńczyć swoje poszukiwania konstruktem teoretycznym, miał prawo zakończyć badania i ogłosić światu poznawczy sukces.

Przekonanie, że teoria-produkt wiernie, to znaczy prawdziwie, odzwierciedla świat i wyjaśnia rządzące nim mechanizmy, miało swoje źródło w milcząco przyjmowanym założeniu o prymacie struktury nad jednostką. Ludzie zachowują się w sposób powtarzalny, ponieważ oddziaływania instytucji, wartości i norm kreują powtarzalne sytuacje społeczne, które uniformizują zachowania, nadając im postać obowiązujących wzorów. Zwrot epistemologiczny i odmienny sposób rozumienia teorii rozpoczęły się w latach 60. XX wieku. Za jego symboliczny początek można uznać głośny artykuł Denisa Wronga opublikowany w roku 1961 na łamach „American Sociological Review”, w którym autor zarzucił modernistycznej socjologii operowanie przesocjologizowaną koncepcją człowieka i przeintegrowaną wizją społeczeństwa (Wrong, 1984). Rewolucja podmiotów, która przetoczyła się przez świat w latach 60. i 70. minionego wieku, zreformowała dominującą racjonalność społeczną i zainicjowała procesy indywidualizacji społeczeństw. Życie ludzkie zostało wyzwolone spod władzy tradycyjnych determinant społecznych – klasy pochodzenia, rodziny, zawodu, społeczności lokalnej. Ich miejsce zajęły, jak określa go Linden West, imperatyw biograficzny. Pod pojęciem tym rozumie on „podmiotowy i narracyjny zwrot, uwypuklający osobiste i społeczne znaczenia oraz aktywną rolę ludzi jako moralnych sprawców i uczestników procesów społecznych” (West, 2002, s. 51). W ślad za tym uwaga badaczy przesunęła się ze struktur społecznych na zjawiska indywidualne i procesy zachodzące na poziomie mikrostruktur. Jak obrazowo ujął to Giddens, imperializm systemu został zastąpiony imperializmem jednostki (2003, s. 40). Jesteśmy dziś świadkami destrukcji społeczeństwa jako samokonstytuującego się systemu – ogłosił Alain Touraine (2009, s. 564–565). Uzasadniając tę tezę, stwierdził:

Istnieje zaledwie jedna droga, by wydostać się z tych ruin: jest nią uznanie, że jednostka tworzy samą siebie jako aktora oraz stanowi jedyną, główną zasadę osądu moralnego. W rezultacie zadaniem socjologii nie jest analiza systemów społecznych, ale rozumienie aktorów społecznych. Znaczenie zachowania nie jest już odkrywane w logice systemu, ale w ramach logiki aktora (Touraine, 2009, s. 565).

Zmiana orientacji z socjocentrycznej na antropocentryczną zaowocowała swoistą eksplozją badań jakościowych w naukach społecznych. Ich dynamika jest tak znaczna, że bywają one określane mianem ruchu metodologicznego (Gwyther, Possamai-Inesedy, 2009, s. 102). Powoduje on istotne przesunięcia w sferze metodologii. Metodologiczny holizm jest wypierany przez metodologiczny indywidualizm. Oba te pojęcia rozumiem zgodnie z ich klasyczną wykładnią zaproponowaną przez Johna Watkina (2001). Zasada indywidualizmu metodologicznego

[...] stwierdza, że procesy i zdarzenia społeczne można wyjaśniać dzięki temu, iż są one dedukowane z (a) zasad rządzących zachowaniem ludzi w nich uczestniczących i (b) opisów sytuacji, w których oni uczestniczą. Przeciwna zasada holizmu metodologicznego stwierdza, że zachowania jednostek należy wyjaśniać poprzez dedukcję ich z (a) makroskopowych praw, które mają charakter *sui generis* i które stosują się do systemu społecznego jako całości oraz (b) opisów pozycji (lub funkcji), jakie jednostki zajmują w ramach całości (Watkins, 2001, s. 33).

Obie te zasady angażowane w eksplorację zjawisk społecznych we właściwy dla siebie sposób profilują technologiczne instrumentarium używane przez badaczy. Dane zawarte w tabeli pokazują, jak różne efekty można uzyskiwać w badaniach biograficznych w zależności od perspektywy metodologicznej dominującej w danej dyscyplinie naukowej. Sugerują też, że perspektywa indywidualistyczna redukuje szanse na dochodzenie do teorii naukowych. Mówiąc wprost, wypycha ona badaczy w pułapkę ateoretyczności. Dzieje się tak, ponieważ wielopoziomowy, emergentny charakter rzeczywistości społecznej wyklucza możliwość wyjaśniania procesów i zjawisk społecznych w kategoriach właściwości działających jednostek.

Tabela 1. Badania biograficzne w perspektywie socjocentrycznej i antropocentrycznej

	Autobiografia	Typ	Perspektywa dyscyplinowa
Podejście antropocentryczne	Autobiografia jest intertekstualnym konstruktem opisującym zdarzenia z życia jednostki; jego struktura, układ cech formalnych oraz odniesienia do innych tekstów (w tym tekstów zakodowanych w strukturach pamięci podmiotu) pozwalają orzekać o psychospołecznych właściwościach jej autora. <i>Celem badań jest generowanie wiedzy o podmiocie na podstawie semantycznej analizy autobiograficznego tekstu.</i>	tekst	lingwistyczna
	Autobiografia jest przedstawieniem treści konstytuujących świadomość podmiotu, odnoszących się do własnego życia i jego społeczno-kulturowego kontekstu, wraz z towarzyszącymi im opiniami, ocenami i emocjami; treści te dostarczają kategorii poznawczych strukturyzujących rzeczywistość, zapewniają orientację w świecie i są regulatorem zachowań podmiotu (autobiografia to opowieść, wedle której żyjemy). <i>Celem badań jest identyfikacja uświadamianych i nie-uświadamianych treści zawartych w strukturach samoświadomości podmiotu, będących regulatorem jego zachowań w świecie.</i>	narracja	psychologiczna

Tabela 1. (cd.)

Podejście socjocentryczne	Autobiografia jest przedstawieniem chronologicznie następujących po sobie zdarzeń z życia podmiotu osadzonych na tle warunków społecznych, ekonomicznych i politycznych, które wpływając na życie jednostek i szerszych zbiorowości, mają zdolność determinowania jego przebiegu. <i>Celem badań jest identyfikacja społecznych, ekonomicznych i politycznych warunków życia zbiorowego istniejących w danym czasie na podstawie ich empirycznych przejawów odzwierciedlonych w jednostkowych biografiiach.</i>	ilustracja	socjologiczna
	Autobiografia jest przedstawieniem chronologicznie następujących po sobie faktów i zdarzeń z życia podmiotu, pozostających ze sobą w relacji wynikania, które konstytuują podmiot psychicznie i społecznie. <i>Celem badań jest odkrycie obowiązujących w danym czasie kulturowych wzorów biografii, regulujących przebieg życia jednostek i szerszych zbiorowości.</i>	życiorys	antropologiczna

Źródło: opracowanie własne.

Analizując dokonania współczesnej socjologii, Aleksander Manterys i Janusz Mucha (2009) zauważają, że rezygnuje ona z ambitnych projektów budowania całościowych teorii społeczeństwa i makroprocesów społecznych, i wiąże to zjawisko z porzucaniem makrostrukturalnej perspektywy. Socjologiczne raporty z badań empirycznych coraz częściej przyjmują postać komentarzy do ludzkiej codzienności. W konkluzji badacze stwierdzają:

Ateoretyczność wielu ustaleń socjologicznych staje się, mówiąc po Durkheimowsku, faktem społecznym. Co więcej, dotychczasowe paradygmaty, programy badawcze, tradycje czy orientacje teoretyczne wytracają swój impet (Manterys, Mucha, 2009, s. VII).

Dzieje się tak na skutek wygórowanych standardów formalno-logicznych stawianych teoriom naukowym i nadmiernego rygoryzmu metodologicznego, który, jak dowodzą cytowani autorzy, „częstokroć paraliżuje, a przynajmniej ogranicza wyobraźnię badaczy społeczeństwa” (Manterys, Mucha, 2009, s. XIV).

Badacze społeczni, w szczególności ci prowadzący badania jakościowe, mogą odczytywać ten pogląd jako przyzwolenie na ateoretyczność badań. Ta interpretacja nie wydaje się trafna. Mamy raczej do czynienia z przewartościowaniem teorii jako epistemicznej formy organizacji wiedzy. Koncepcja teorii-produktu zaczyna być wypierana przez koncepcję teorii-procesu. Zmianę tę można wiązać z przejściem od społeczeństwa modernistycznego ku płynnej ponowoczesności. W nauce wyraża się ona kryzysem tradycyjnej epistemologii odzwierciedlania (Rorty, 1994). Wiedzy

wytwarzanej przez naukę ponowoczesną przypisuje się naturę kolistą (Giddens, 2008, s. 125). Słowem, miejsce teorii zajmuje teoretyzowanie.

Czym jest teoretyzowanie? Analiza literatury naukowej nie daje jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Zdaniem Bronisława Misztala pojęcie „teoria społeczna” należy rozumieć jako kreatywno-narratywną praktykę. Jak pisze:

Teoria społeczna jest [...] perspektywą intelektualną, jest pewną propozycją interpretacyjną, która sugeruje jak, w jakim stopniu i pod jakimi kwalifikacyjnymi warunkami rozmaite procesy i formy zachowań są współzależne i dominujące w określonym kontekście historycznym (Misztal, 1998, s. 13).

Podobne stanowisko zajmuje Elżbieta Zakrzewska-Manterys (1996). Analizując koncepcję metodologii teorii ugruntowanej, autorka odczytuje ją jako „odteoretycznienie” świata społecznego. Eksplicując swoje stanowisko, wyjaśnia:

„Odteoretycznienie” świata społecznego oznaczać więc może to, iż teoria nie stanowi żadnej formalnej konstrukcji, której siatka pojęciowa „zarzucana” jest na „życie”, a jako połów traktowane są te jedynie fakty, które nie wypadają przez specyficznie skonstruowane oczka owej siatki. Teoria współgra i współuczestniczy w procesualnej zmienności „życia”. Odteoretycznienie świata oznacza więc zarazem uteoretycznienie jego badania, o ile pojęcie teorii traci swój wąski, konstruktywistyczno-formalny sens (Zakrzewska-Manterys, 1996, s. 16).

Teoretyzowanie nie tylko przekreśla tradycyjną dychotomię teorii i empirii. Jest ono rodzajem postawy poznawczej przyjmowanej przez badacza próbującego uchwycić i zrozumieć dynamikę procesów stawania się rzeczywistości. W tym celu angażuje on intelektualne zasoby swojej dyscypliny, w tym budujące jej słownik kategorie teoretyczne, przez których pryzmat odczytuje i interpretuje wyłaniające się w trakcie badań dane empiryczne. Nadawane im znaczenia mogą zwrótnie modyfikować intelektualne i technologiczne oprządkowanie badań (Bron, Thunborg, 2017, s. 112–115).

Godną uwagi koncepcję teoretyzowania zaproponował Piotr Sztompka (2002). Jego zdaniem współczesna socjologia operuje czterema typami teorii i teoretyzowania. Rezygnując z tradycyjnej, strukturalno-konstruktywistycznej wizji teorii naukowej, autor odnosi aspiracje do uteoretycznienia badań do trzech pytań, które winny regulować poczynania poznawcze badaczy. Pierwsze z nich dotyczy przedmiotu teorii – teoria czego? Drugie koncentruje się na celu teoretyzowania – teoria po co? Trzecie odnosi się do potencjalnego użytkownika teorii – teoria dla kogo? Analizując możliwe odpowiedzi, badacz wyróżnia cztery postacie teorii naukowej: eksplanacyjną, heurystyczną, analityczną i egzegetyczną. U podstaw każdej z nich leżą jakościowo odmienne praktyki teoretyzowania (Sztompka, 2002).

Ponowoczesność zrewidowała monopolistyczne i władcze aspiracje modernistycznej nauki. Miejsce pewności zajęły refleksyjność i sceptycyzm. Jak stwierdza Ulrich Beck, „wątplenie ponownie czyni wszystko

– naukę, wiedzę, krytycyzm lub moralność – możliwym, tyle tylko, że kilka rozmiarów mniejszym, ostrożniejszym, zindywidualizowanym, kolorowym i otwartym na doświadczenie społeczne” (2009, s. 53). Ta „nowa skromność” nauki – jak określa ją cytowany autor – ma swoje źródło w reformie dominującej racjonalności społecznej. Podobny pogląd wyraża Barbara Tuchańska. Jej zdaniem „nauka w epoce ponowoczesności nabiera tych samych cech, które mają inne składniki ponowoczesności” (2016, s. 105).

Próbując zdefiniować epistemologiczne konsekwencje obserwowanych zmian, trzeba zauważyć, że społeczeństwo modernistyczne cechował prymat wiedzy teoretycznej jako zasady organizującej wszystkie obszary życia społecznego, nauki nie wyłączając. Dlatego teorię uważano za najdoskonalszą i rozwojowo najbardziej dojrzałą formę wiedzy naukowej. Zachodzące w ponowoczesności procesy indywidualizacji doprowadziły do przewartościowania epistemologicznych ideałów. Dewaluacji teorii towarzyszył przybierający na sile zwrot działaniowy. Jak pisze badaczka:

[...] w żadnej dyscyplinie naukowej badania nie są już dziś traktowane jako aktywność, której sens wyczerpuje się wyłącznie w poznaniu rzeczywistości, w zdobyciu obiektywnej wiedzy o obiektywnej rzeczywistości. Wszelkie badania mają służyć do zrozumienia rzeczywistości, a ono – do podjęcia działań (2016, s. 105).

Zwrot działaniowy w naukach społecznych nie jest ani chaotyczny, ani pozbawiony kierunku. Wektor nadają mu przedstawiciele orientacji radykalnych i krytycznych. Obligują oni badaczy do wypowiedzenia posłuszeństwa systemowi i do opowiedzenia się po stronie słabszych – jednostek i grup defaworyzowanych. Nasycanie badań społecznych etosem emancypacyjnym sprawia, że „w dyskursie badań emancypacyjnych kwestie etyczne zajmują eksponowane miejsce i w istocie etyka znajduje się w ich centrum” – twierdzi Rennie Johnston (2010, s. 19). Jeżeli w trosce o słabszego badacze, w tym badacze jakościowi, orientują się na wywołanie uprawomocnionych etycznie zmian społecznych, to sprawa teorii siłą rzeczy musi zejść na dalszy plan.

Rozwój jakościowych badań społecznych i swoista rewitalizacja indywidualizmu metodologicznego ujawniły rodzaj pęknięcia w naukach społecznych, które pierwotnie było udatnie maskowane przez makrostrukturalną perspektywę. Pokazały, że badacze nie potrafią wyjaśniać związków pomiędzy światami życia jednostek i grup społecznych oraz dominującą racjonalnością systemu społecznego. Ofiarą tej bezradności jest tradycyjnie rozumiana teoria-produkt. Czy teoria-proces jest w stanie ją zastąpić? Nie wydaje się to możliwe. Przed badaczami życia społecznego, w tym także badaczami preferującymi podejścia jakościowe, wymóg teoretyczności wiedzy będzie podtrzymywany. Jednocześnie, jak pokazuje to choćby propozycja Sztompki, warunki formalne stawiane teorii naukowej będą ulegać liberalizacji.

Stanowisko Sztompki jest podtrzymywane i wzmacniane przez filozofów nauki. Miejsce skończonych struktur wiedzy, w tym teorii naukowych, będących epistemologicznym ideałem nauki modernistycznej, zajmą epistemiczne przepływy. Dlatego – twierdzą oni – oczekiwania wobec badań jakościowych w naukach społecznych powinny być skromniejsze:

Teoria rzadko i tylko w niektórych przypadkach będzie przybierała formę gotowej budowli z pojęć, twierdzeń, praw i definicji. Zdecydowanie częściej będą to wywody teoretyczne, analizy, dyskusje, rozważania, korekty, próbki, słowem, miejsce teorii zajmie to, co nazwaliśmy „praktykami teoretycznymi” (Nowak, Arbiszewski, Wróblewski, 2016, s. 216).

Nauka, którą Max Weber postrzegał jako nowoczesny instrument odczarowywania świata zewnętrznego, osiągnęła tak wielkie sukcesy, że odczarowała samą siebie i wyczerpała swój czarodziejski potencjał (Nowak i in., 2016, s. 14). Nie można wykluczyć, że teoria naukowa jest ofiarą tych czarodziejskich praktyk.

Bibliografia

- Beck, U. (2009). Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej (s. 11–78). W: U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bron, A., Thunborg, C. (2017). Theorising Biographical Work from Non-Traditional Students' Stories in Higher Education. *International Journal of Contemporary Sociology*, 2(54), 112–127.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje ponowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gwyther, G., Passamai-Inesedy, A. (2009). Methodologies à la Carte: An Examination of Emerging Qualitative Methodologies in Social Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 2(12), 99–115.
- Johnston, R. (2010). Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie (s. 199–213). W: H. Červínková, B. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: DSW.
- Manterys, A.M., Mucha, J. (2009). Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r. (s. VII–XXVII). W: A.M. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*. Warszawa: Nomos.
- Misztal, B. (1998). Teoria społeczna jako sposób widzenia świata. *Studia Socjologiczne*, 1(148), 5–27.
- Nowak, A.W., Arbiszewski, K., Wróblewski, M. (2016). *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. Warszawa: Spacja.
- Sztompka, P. (2002). Shaping Sociological Imagination. The Importance of Theory (s. 21–38). W: A. Bron, M. Schemmann (eds.), *Social Science Theories in Adult Education Research*. Münster: Lit Verlag.
- Touraine, A. (2009). Od rozumienia społeczeństwa do odkrywania podmiotu (s. 563–576). W: A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*. Kraków: Nomos.

- Tuchańska, B. (2016). Codziennność w nauce ponowoczesnej. *Nauka*, 2, 99–121.
- Turner, J. (1985). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Budowanie typów jako droga generowania teorii – wybrane rozwiązania. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(78), 115–127.
- Watkins, J. (2001). *Wyjaśnianie historii. Indywidualizm metodologiczny i teoria decyzji w naukach społecznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- West, L. (2002). Postmodernism and the Changing „Subject” of Adult Learning (s. 41–63). W: A. Bron, M. Schemmann (eds.), *Social Science Theories in Adult Education Research*. Münster: Lit Verlag.
- Wrong, D. (1984). Przesocjologizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej (s. 44–70). W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjencyczne koncepcje socjologii współczesnej (t. 1)*. Warszawa: PIW.
- Zakrzewska-Manterys, E. (1996). „Odteoretycznienie” świata społecznego. Podstawowe pojęcia teorii ugruntowanej. *Studia Socjologiczne*, 1(140), 5–25.

Qualitative research in the face of the postulate of knowledge's theorecticality

SUMMARY

An explosion of qualitative research in social sciences is accompanied by doubts as to its theorizing potential. Some voices claim that this type of research is “from the nature” idiographic. The main thesis of this study is that change in the way of seeing scientific theory began in the 1960s, with the move from the sociocentric perspective to the anthropocentric perspective. This had important methodological consequences. The prevailing perspective of methodological holism began to be replaced by methodological individualism. As a result, social researchers abandoned the product theory that had been in force to that point. The concept of process theory took its place.

Keywords: qualitative research, knowledge's theorecticality, product theory, process theory, autobiography

DANUTA URBANIAK-ZAJĄC

UNIwersytet Łódzki

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.06>

Od uniwersalności do partykularności metody badawczej

Uwagi wstępne

Źródłem inspiracji dla niniejszego szkicu jest tekst Mieczysława Małewskiego (2017) pt. *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*. Autor przeciwstawia w nim metodologię normatywną – której kwintesencją jest „metoda przekształcona w dogmat” (s. 131) – zbliżającej się postmetodologicznej fazie uprawiania nauk społecznych (s. 135), w której to metoda ma tracić na znaczeniu na rzecz potencjału tkwiącego w badaczach i badaczach. Autor postuluje „[u]znanie praw badaczy do samodzielnego konstruowania jakościowych projektów badawczych” (s. 134). Podpisuję się pod tym postulatem, ale nie łączę go z odrzuceniem znaczenia metody badawczej, ponieważ inaczej odwracalibyśmy starą opozycję: w miejsce metody bez badacza pojawiłby się badacz bez metody. Z mojej perspektywy zmiana dokonująca się w metodologii badań empirycznych w naukach społecznych, w tym w pedagogice, wyraża się we wzrastaniu partykularności metod badawczych, co oczywiście ma konsekwencje dla warunków ich stosowania. Ów partykularyzm wynika z pozbawienia metody naukowej i adekwatnych do niej metod badawczych autonomii i neutralności.

Dokonująca się zmiana stanowi wyzwanie dla krytyki metodologicznej. Tak długo jak wierzone w jedność (w znaczeniu uniwersalności) metody, prowadzenie krytyki metodologicznej nie nastroczało większych problemów:

polegało na określaniu „zgodności praktyk badawczych ze zbiorem uznanych reguł metodologicznych” (Malewski, 2017, s. 131). W sytuacji wielości metod odwołujących się do różnych reguł oraz braku metaperspektywy każda krytyka wyrażająca się w wartościowaniu: poprawnie – niepoprawnie, musi być również partykularna. Jest prowadzona z określonego punktu widzenia i raczej wzmacnia istniejące podziały, niż sprzyja poszukiwaniu szerszego horyzontu ujmowania zagadnień. W tych okolicznościach większy sens wydaje się mieć krytyka polegająca na rekonstruowaniu realnych praktyk badawczych¹, odsłanianiu warunków, w jakich przebiegały, oraz śledzeniu relacji między deklaracjami badaczek i badaczy a obiektywizującymi się w opublikowanych tekstach wynikami badań. Ma to służyć wzrostowi świadomości metodologicznej, wyrażającej się między innymi w dostrzeganiu realnych różnic między metodami oraz konsekwencji ich stosowania dla jakości poznania. Do tych warunków należy także status nadawany metodzie badawczej. W niniejszym artykule skupiam się na okolicznościach nadających jej szczególne znaczenie i okolicznościach to znaczenie ograniczających. Dla prowadzonej analizy istotne jest przypomnienie, że metoda badawcza jest uszczegółowieniem metody naukowej, konstytutywnego elementu ideału nowożytnej nauki (Amsterdamski, 1983; Nowak, 1985). Tym samym rozważania nad statusem metody badawczej muszą być prowadzone w szerszym kontekście, wykraczającym poza ramy jednej dyscypliny (w tym przypadku pedagogiki). Metoda naukowa ustanawia strukturę procesu poznania naukowego (np. Grobler, 2006; Kamiński, 1992), metoda badawcza zaś jest konkretną formą postępowania specyficzną dla etapu procesu badawczego, a także dyscypliny.

Artykuł rozpocznę od zasygnalizowania genezy szczególnej roli metody w nowożytnej nauce. Następnie zwrócę uwagę na konsekwencje przełomu antypozytywistycznego polegające na wykluczeniu nauk humanistycznych (obejmujących także dzisiejsze nauki społeczne) z poznania empirycznego. Dalej przywołam metodę jako zbiór czynności, traktowanych w ujęciu tradycyjnym jako autonomiczne, niewymagające zewnętrznego uzasadnienia. W dalszej części zasygnalizuję okoliczności, które podważyły tę autonomię, a także następstwa tej zmiany dla praktyki jakościowych badań empirycznych. W efekcie prowadzonych rozważań zastanowię się w zakończeniu nad funkcjami metody badawczej oraz specyfiką współczesnej krytyki metodologicznej w naukach społecznych, w tym w pedagogice.

¹ Tak rozumianą krytykę można prowadzić w odniesieniu do działań własnych (taką próbę podejmowałam w tekście *Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna*, w: D. Kubinowski, M. Chutorąński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2017) albo prowadzonych przez innych. W tym drugim przypadku warunkiem ją umożliwiającym jest przedkładanie przez autorki i autorów publikacji informacji o drodze ich postępowania badawczego, czyli o zastosowanej metodzie.

Geneza wyróżnionej pozycji metody

Cechą nowożytnej nauki jest poznanie empiryczne. Z jednej strony wiadomo, że wiedza empiryczna jest stale rewidowana, a więc – wbrew potocznym mniemaniom – wiedza naukowa jest niepewna. Z drugiej w klasycznym ujęciu czynnikiem nadającym wartość tej ostatniej jest szczególna metoda jej pozyskiwania². Rodzi się pytanie: skąd pochodzi szczególna pozycja metody? Zdrowy rozsądek podpowiada, że wartościowa jest taka, która pozwala osiągnąć konkretny, zamierzony cel. Przykładem takiej metody jest opracowany przez Aleksandra Wolszczana sposób identyfikowania planet poza Układem Słonecznym. Kiedy upublicznił on metodę, za pomocą której odkrył pierwszą planetę, we Wszechświecie zaroilo się nagle od tych ciał niebieskich. Stosowanie metody przez innych astronomów dowiodło jej dużej skuteczności (Ulanowski, 2008). Wiemy, że tak bezpośredni związek między metodą a celem, jakiemu ona służy, w naukach społecznych (w tym w pedagogice) występuje bardzo rzadko i z reguły jest konsekwencją umowy (np. celem stosowania Kwestionariusza Gotowości Przeciwwstawiania Się jest pomiar gotowości przeciwstawiania się; Pasikowski, 2016). Z prowadzonych historycznych analiz wynika, że nadanie wysokiego statusu metodzie w nauce nie było konsekwencją uzyskiwanych za jej pomocą efektów. Odwołując się do badań Marka Siemka (1989), można powiedzieć, że szczególną wartość metodzie naukowej nadała filozofia. Początkowa treść pojęć „nauka” i „naukowość” została ustalona przez filozofów przed powstaniem nowoczesnej nauki – „[...] cała klasyczna filozofia – przynajmniej już od Platonijskiej *episteme* [...] pojmuje siebie zawsze jako »naukę«, tak jak odwrotnie, »nauka« znaczy zawsze dokładnie to, co »filozofia«” (Siemek, 1989, s. 16). Kiedy nowożytna nauka zaczęła wyodrębniać się w Oświeceniu jako nowy, specyficzny, empiryczny fenomen, filozofowie odnieśli do niej swoje stare, filozoficzne, przednaukowe pojęcie. Zgodnie z nim „»nauka« to ni mniej ni więcej, tylko sam poznający Rozum, który ujmuje Prawdę, a więc dociera do Bytu w jego esencjonalnej, a zarazem wartościowej strukturze” (Siemek, 1989, s. 17). Filozofia, broniąc starego pojęcia przed nową rzeczywistością, sama przyjęła status nauki ogólnej, sytuującej się ponad realnymi naukami szczegółowymi. Zajmowała się tym, czemu coraz bardziej specjalizujące się dyscypliny szczegółowe nie poświęcały uwagi – budowaniem jedności nauki. Filozofią utożsamioną z nauką, której obraz sama stworzyła, był scjentyzm. Ponieważ naukę uznano za kwintesencję mądrości i prawdy, istotną kwestią stało się wyznaczenie granicy między

² „Istotnym sprawdzianem naukowości, posiadającym przy tym ogromne walory dydaktyczne i wielostronną użyteczność, okazuje się metoda uprawiania nauki. Ona prezentuje to, co dla wszystkich typów poznania naukowego jest najbardziej wspólne (J.G. Kemeny)” (Kamiński, 1992, s. 200).

tym, co nią jest, a co nie. Stosowne kryteria demarkacji przedłożył – wyrażający z krytyki scjentyzmu – pozytywizm, określając reguły, których należy się trzymać, aby zadawać sensowne pytania i odrzucać źle postawione (Kołakowski, 2003). Relegował on metafizykę (a więc filozofię) z zakresu dociekań naukowych i stworzył warunki do skodyfikowania uniwersalnej, wolnej od założeń, i w tym znaczeniu neutralnej, metody naukowej.

Podsumowując, szczególny status metody naukowej miał pozanaukowe uwarunkowania, był konsekwencją zabiegania filozofii o zachowanie wyróżnionej pozycji wobec instytucjonalizujących się pomalą dyscyplin naukowych. Służyło temu przenoszenie jej reguł w dziedzinę nauki. Filozoficzny obraz nauki przysłaniał naukę realną, w istocie zniekształcając jej obraz. Praktyka badań empirycznych nie rościła sobie pretensji do ostatecznego poznania, nigdy nie było jej obce działanie metodą prób i błędów. A jednak przez długie dziesięciolecia badania naukowe przedstawiane były jako w pełni racjonalne przedsięwzięcie, prowadzone przez wyłącznie racjonalne podmioty zmierzające w kontrolowany sposób – za pomocą uniwersalnej metody – ku Prawdzie. Mimo że scjentyzm jako stanowisko filozoficzne został odrzucony, wiara w moc nauki pozostała, a pozytywizm dodał do niej wiarę w moc naukowej metody. Położono tym samym kamień węgielny pod ogólną metodologię nauki, tworzonej przez filozofów i logików, którzy nie prowadzili badań empirycznych, a przecież to ten rodzaj poznania był wyróżnikiem nauki nowożytnej.

Znaczenie przełomu antypozytywistycznego dla nauk społecznych

Pozytywizm prezentował naukę jako pozbawioną metafizyki, badającą wyłącznie fakty, co pozwoliło filozofii przyjąć pozycję jej zewnętrznego krytyka. Krytyką pozytywizmu była filozofia życia sytuująca się jednoznacznie obok nauki, budująca „swe własne królestwo wiedzy o »znaczącej« rzeczywistości ludzkich dążeń i działań, sensów i celów, ideałów i wartości” (Siemek, 1989, s. 27). Zdaniem Siemka filozofia chciała w ten sposób ochronić humanistykę jako swoją wyłączną domenę. W nurcie filozofii życia mieści się koncepcja Wilhelma Diltheya odróżniająca nauki humanistyczne od przyrodniczych w efekcie przypisania im odmiennych metod. Jak powszechnie wiadomo, za metodę nauk humanistycznych przyjął on rozumienie. Pisał:

Warunkiem rozumienia jest przeżycie, ono zaś staje się doświadczeniem życiowym dopiero dzięki temu, że rozumienie przekracza charakterystyczną dla przeżywania ciasnotę i subiektywizm na drodze do tego, co całościowe i ogólne. Ponadto, o ile rozumienie pojedynczej osobowości, jeśli ma być doskonałe, wymaga systematycznej wiedzy, o tyle systematyczna wiedza zależy od zrozumienia indywidualnych całości życia (Dilthey, 1987, s. 209).

Przywołana wypowiedź pokazuje, że rozumienie jest raczej celem poznania niż metodą. A jeśli już nią jest, to nie jako zbiór czynności, które można opanować i w dowolnym kontekście stosować. Metoda w ujęciu Diltheya nie ma charakteru czynnościowego, lecz przedstawia warunki, w jakich rozumienie przebiega. Konsekwencją eksponowania przez badacza kategorii przeżycia jest dzisiaj zbytne utożsamianie rozumienia z introspekcją i empatią. Niektórzy współcześni badacze i badaczki prowadzący jakościowe badania empiryczne widzą istotę hermeneutyki we „wczuwaniu się” w przeżycia innych, a wcale nie biorą pod uwagę postulatu łączenia tego, co indywidualne, z tym, co ogólne.

Warto sobie uświadomić, że separacji filozofii życia od nauki towarzyszyło usunięcie z nauk humanistycznych, przyjmujących program filozofii życia, badań empirycznych. Dlatego np. kształtująca się w Polsce w okresie międzywojennym pedagogika społeczna, eksponująca znaczenie warunków życia dla rozwoju i kształcenia dzieci, na płaszczyźnie metodologicznej w ogóle nie odnosiła się do pedagogiki humanistycznej. Koncepcja *Geistwissenschaft* aż do końca lat 60. XX wieku bardzo silnie warunkowała jednak sposób uprawiania pedagogiki w Niemczech. W tym kraju nurt empiryczny (w tym eksperymentalny) tworzył jedynie wąski margines, nieakceptowany przez akademicki pedagogiczny mainstream. Dopiero postulowana w 1962 roku przez Heinricha Rotha konieczność realistycznego zwrotu w badaniach pedagogicznych (niem. *realistische Wendung*) zapoczątkowała, wzmocnione ruchami społecznymi 1968 roku, dyskusje nad ograniczeniami historyczno-filozoficznej perspektywy badawczej, co w efekcie znacznie zwiększyło znaczenie badań empirycznych w pedagogice naszych sąsiadów (Lehrberger, 2009).

Podnoszę kwestię pierwszego przewrotu antypozytywistycznego, by zwrócić uwagę, że nie miał on znaczenia dla zmiany ówczesnego obrazu nauki. Ograniczył tylko jej zakres do dyscyplin stosujących poznanie empiryczne, czyli posługujących się metodą naukową. Humanistyka stosująca inną metodę stała się z definicji nienauką, jej przedmiotem nie był świat empiryczny (natura), lecz wytwory ducha ludzkiego, najczęściej teksty – te uznane za wartościowe. *Geistwissenschaftliche Pädagogik* nie badała realnych warunków wychowania, lecz skupiała się na tym, jakie one powinny być, aby możliwe było realizowanie jego ideałów.

Powierzchniowe współczesne odniesienia do przewrotu antypozytywistycznego wykorzystywane są dla uzasadniania opozycji: badania ilościowe – badania jakościowe, z tendencją do kwestionowania wartości tych pierwszych. Jest to zgodne z duchem filozofii życia, która wypowiedziom o nauce nadawała pejoratywny odcień emocjonalny, wyrażający się w takich określeniach, jak „mit nauki”, „fetysz nauki” (Siemek, 1989, s. 27). To nastawienie stanowiło rewers medalu wykutego przez scjentyzm

i pozytywizm, przyjęło tym samym, że pomiędzy naukami przyrodniczymi i humanistycznymi istnieje nieprzekraczalna różnica, co współcześnie przenoszone jest na badania ilościowe i jakościowe.

Metoda badawcza jako zespół czynności

Ogólna metodologia nauki tworzona była i nadal jest przez filozofów – nieprowadzących badań empirycznych, mimo że ten rodzaj poznania jest wyróżnikiem nauki nowożytnej – którzy nadali sobie prawo zabiegania o jedność nauki. Sposobem na osiągnięcie tej jedności miała być jedna metoda, wynikająca z określonego pojmowania nauki. Na gruncie badań empirycznych została ona przekształcona w zespół czynności ukierunkowanych na identyfikowanie faktów i powiązań między nimi. Czynności te, traktowane jako neutralne wobec przedmiotu, w połączeniu z poprawnością ich wykonania mają prowadzić do obiektywnego poznania. Niezależnie od filozoficznych debat dotyczących warunków i specyfiki poznania naukowego wypracowano tylko dwa czynnościowe wzory metody naukowej w badaniach empirycznych: weryfikacyjny i hipotetyczno-dedukcyjny. Hasłowo przypomnę, że pierwszy wzór to: nieuprzedzona obserwacja, indukcyjne wyprowadzanie hipotez, weryfikowanie ich w eksperymencie, drugi zaś: budowanie teorii, dedukcyjne wyprowadzanie z nich hipotez, krytyczne ich sprawdzanie poprzez falsyfikację (Chalmers, 1997). W ramach poszczególnych dyscyplin konkretyzacja tych czynności, w tym ich różnicowanie, dokonuje się na poziomie metod i technik badawczych, ale kryteria ich oceny wynikają z reguł nadrzędnej metody naukowej.

W naukach przyrodniczych jakość badania oceniana jest ze względu na jego efekt, a nie drogę do niego prowadzącą. Ta ostatnia jest o tyle ważna, że jej powtórzenie przez innych powinno prowadzić do tego samego rezultatu, jak uzyskany pierwotnie. W naukach społecznych powtarzalność wyników jest problematyczna – być może dlatego większe znaczenie przypisywane było stosowanej metodzie i jej zgodności z uznawanym wzorcem naukowości. W okresie dominacji normatywnej metodologii w dyscyplinach najsilniej aspirujących do naukowości, takich jak np. psychologia, konsekwentnie podejmowano zabiegi dostosowujące przedmiot ich badań do obowiązującej metody³. Nadrzędnym ich celem jest uzyskanie kontroli nad badanymi obiektami poprzez dopuszczenie do ujawniania się tylko ich określonych wymiarów. Dokonuje się to poprzez wybór zmiennych tworzących badany przedmiot, określenie relacji między nimi oraz prowadzenie pomiaru. Istotną kwestią jest

³ W pedagogice takiej konsekwencji nie było (por. Urbaniak-Zajac, 2013, s. 19–32).

także sposób i warunki pozyskania danych empirycznych – im bardziej ograniczają one indywidualność uczestników i realizatorów badań, tym lepiej. Konsekwencją jest rangowanie metod badawczych zależnie od ich bliskości do wzoru („lepszy” jest wywiad standaryzowany niż swobodny).

W tradycyjnym ujęciu metody badawcze w naukach społecznych są nie tylko legitymizowane ich adekwatnością wobec metody naukowej, dzięki czemu nie wymagają teoretycznego uzasadnienia, ale są także ukazywane jako „gotowe do użycia”. Wprawdzie w literaturze metodologicznej zaleca się dostosowanie metody do przedmiotu, który bada (Niżnik, 1979), ale ten postulat w pedagogice jest zwykle wąsko rozumiany. Wyraźnie to widać w starszych opracowaniach podręcznikowych, które są nadal popularne: przedmiotem metody studium indywidualnego przypadku są określone osoby lub pojedyncze stany rzeczy, przedmiotem sondażu jest zjawisko, a monografii – instytucja pedagogiczna (Kamiński, 1974; Pilch, 1995). Takie powiązanie metody z przedmiotem pokazuje, że ten ostatni ujmowany jest materialnie, rzeczowo, a nie teoretycznie. Ten stan pogłębia traktowanie wywiadu, ankiety, obserwacji itp. jako akontekstowych technik, które mają charakter instrukcji – „tym użyteczniejszej, im wierniej stosowanej” (Kamiński, 1974, s. 54); ci autorzy, którzy przywołane sposoby gromadzenia danych empirycznych nazywają metodami, też eksponują ich wymiar techniczny.

Konkludując, przez długie lata metoda badawcza przedstawiana była jako zbiór czynności neutralnych wobec poznawanych przedmiotów. Zniekształcony obraz przedmiotu mógł powstać tylko w wyniku utraty kontroli nad subiektywnością badaczek i badaczy oraz uczestniczek i uczestników badań. W sytuacji, gdy akceptuje się tylko jeden wzór poznania, osoby prowadzące badania empiryczne nie są mentalnie gotowe dostrzec jego ograniczenia. Wykazują raczej tendencję do ich przystaniania, nieuznawania ich za znaczące. Z jednej strony obawiają się zarzutu nieumiejętnego stosowania metody, z drugiej – chcą znieść dysonans poznawczy, widząc różnicę między tym, jak być powinno, a jak rzeczywiście jest w praktyce badawczej. Normatywna metodologia nie zajmuje się praktyką badawczą w naukach społecznych, lecz pożądanym sposobem jej prowadzenia, który wynika z obowiązującej metody naukowej⁴.

⁴ W socjologii prowadzono wprawdzie badania nad praktyką stosowania metod badawczych (dokumentuje to np. seria *Metody i próby technik badawczych w socjologii*). Ich celem była jednak nie tyle krytyczna ocena metod, ile identyfikacja uwarunkowań błędów albo niepożądanych stanów rzeczy (np. brak odpowiedzi na pytania ankietowe), by można je było w kolejnych badaniach usunąć lub poddać kontroli.

Oslabienie opozycji teoria – empiria Konsekwencje dla metody

Zniesiony przez pozytywizm związek między badaniami empirycznymi a filozofią nabrał znaczenia w następstwie drugiego przełomu antypozytywistycznego (Mokrzycki, 1984) i najwyraźniej odzwierciedlił się w badaniach jakościowych. Prowadzące je osoby odwołują się do analiz fenomenologicznych, hermeneutycznych, semiotycznych itd., czyniąc poszczególne stanowiska filozoficzne źródłem założeń konstytuujących specyfikę badanych przedmiotów i możliwości ich empirycznego ujmowania. Te ustalenia są punktem wyjścia do tworzenia metody badawczej albo wyboru najbardziej właściwej spośród już stosowanych. Niektóre przywoływane dzisiaj analizy filozoficzne prowadzone były wiele dziesiątków lat temu, ale wówczas – jak już wspominałam w poprzedniej części – nie odnoszono ich w ogóle do badań empirycznych. Przykład z dziedziny pedagogiki: Władysław Zaczyński uznawał w swoim podręczniku hermeneutykę za drogę formułowania twierdzeń pedagogicznych, ale tylko twierdzeń pedagogiki normatywnej (1967, s. 110–112). Pedagogikę tę zaś Heliodor Muszyński jednoznacznie sytuował „w tradycji spekulatywnych dociekań, mających niewiele wspólnego z empirycznymi badaniami jakiegokolwiek rzeczywistości” (1967, s. 62).

We współczesnych opracowaniach powstałych na podstawie badań jakościowych ich autorki i autorzy mniej czy bardziej szczegółowo przedstawiają przyjmowane założenia ontologiczne i epistemologiczne. Można więc przypuszczać, że mają świadomość współzależności sposobu ujmowania przedmiotu, metody jego badania oraz uzyskiwanych wyników. O metodzie nie można więc myśleć bez jej przedmiotowego odniesienia, ale jednocześnie uzyskany w wyniku badań obraz przedmiotu jest od niej uzależniony. Nie jest ona ani neutralna, ani autonomiczna. Sama nie rozstrzyga o statusie gromadzonych za jej pomocą danych (co oddają „fakty” czy „fikcje?”), wynika on z usytuowania tych danych w jakiejś całości (Kalthoff, 2015, s. 17), z konceptualizacji badanej rzeczywistości. Tym samym rozwiązań metodologicznych nie można odseparować od ustaleń teoretycznych, innymi słowy – prezentacja metody badawczej nie może pomijać konceptualizacji przedmiotu badań.

W praktyce pedagogicznych badań jakościowych ujawnia się jednak także stanowisko będące odwrotnością powyższego – stanowisko naiwnego empiryzmu. Opiera się ono na wierze w bezpośrednie, nieuprzedzone, a przez to wolne od zafałszowań, poznanie. W praktyce prowadzenia badań objawia się ono rezygnacją z hipotez, czasami także z problematyki badawczej, oraz wiarą w to, że osoby uczestniczące w badaniach są najlepszymi ekspertami w dziedzinie własnego życia. Dlatego wypowiedzi

udzielane podczas wywiadów narracyjnych czy swobodnych traktowane są jako „czysty” materiał empiryczny, który jest bezpośrednim odzwierciedleniem przedmiotu badań (mogą go zniekształcić niekorzystne warunki prowadzenia wywiadów). W ten sposób ma być odtwarzany rzeczywisty świat ludzi, a nie świat stworzony przez teoretyków. Stefan Hirschauer zauważa, że w tej postawie tkwią reminiscencje filozofii życia, sugerujące możliwość dotarcia do istoty rzeczywistości ludzkiej pod warunkiem odrzucenia wzorów naukowych. Badania jakościowe miałyby budować „rezerwy naturalności”, w których codzienne konstrukcje sensu byłyby chronione przed „teoretycznymi zanieczyszczeniami” (2015, s. 181).

Uogólniając, można powiedzieć, że cechą nowego myślenia nad metodami badawczymi w poznaniu empirycznym jest osłabienie opozycji teoria – empiria. W ujęciu tradycyjnym ta pierwsza jest tworem umysłu ludzkiego (świat konstrukcji teoretycznych), ta druga zaś (świat faktów empirycznych) – tworem natury albo organicznego społeczeństwa, funkcjonującego według stałych reguł. W tym kontekście metoda jest niezależnym instrumentem pozwalającym sprawdzać zgodność myśli – a dokładnie zdań – z obiektywnie istniejącym, empirycznym stanem rzeczy. Dzisiaj taki porządek podawany jest w filozofii nauki w wątpliwość. Twierdzenie: „To, co rzeczywiste, nie jest rzeczywiste w ogóle, lecz ze względu na sposób podejścia” (Sikora, 2004, s. 14), nie zostało sformułowane w odniesieniu do przedmiotu nauk społecznych, lecz przyrodniczych. Ekspozuje ono umowność „faktów” również w tych dziedzinach, w których obiekty wydają się bez wątplenia realne. Z przyjęcia, że obraz empirii jest zależny od zastosowanego wobec poznawanej rzeczywistości instrumentarium badawczego, nie musi jednak wynikać, że nie ma on realnych podstaw ani że konstruowanie rzeczywistości jest dowolne. Oznacza jedynie pogodzenie się z ograniczeniami poznania ludzkiego. Dają one o sobie znać zarówno w laboratoriach naukowych, jak i w środowisku życia ludzi, do którego wkraczają badaczki i badacze.

Podstawowa różnica związana ze specyfiką dziedziny, w której prowadzi się badania, ma naturę bardziej etyczną niż metodyczną. W badaniach przyrodniczych poznawany obiekt poddawany jest różnorodnym praktykom manipulacyjnym, włącznie z jego destrukcją. Manipulowanie ludźmi w badaniach empirycznych jest niedopuszczalne (współcześnie nie można byłoby przeprowadzić wielu znanych eksperymentów psychologicznych), więcej nawet – za niedopuszczalne uznaje się dzisiaj wkraczanie w prywatność ludzi bez ich świadomej zgody (Lofland, Snow, Anderson, Lofland, 2009, s. 61–88). Te warunki wydają się oczywiste, gdy ujmuje się je bezkontekstowo, kiedy jednak przenoszone są na praktykę badawczą, zyskują dylematyczny wymiar (każdej decyzji towarzyszą wątpliwości). Dla przykładu: wcale nie jest klarowne, co to znaczy świadoma zgoda – wyrażając zgodę na udział w badaniach przed ich rozpoczęciem,

uczestniczka lub uczestnik nie wiedzą, jak będą wykorzystywane ich wypowiedzi (sama badaczka lub badacz tego nie wie), nie wiedzą więc w pełni, na co się zgadzają. Nie możemy również zapomnieć, że dokładna informacja o przedmiocie i celu badań ma znaczenie dla zachowania – werbalnego i niewerbalnego – ludzi. Zbieranie materiału badawczego bez zgody osób tym badaniom poddawanych nie było w przeszłości kwestionowane, ponieważ w klasycznej metodzie badawczej priorytetem jest eliminowanie czynników zaburzających obiektywność. Dzisiaj, kiedy możliwość obiektywnego poznania jest kwestionowana, badaczki i badacze muszą odwoływać się do innych wartości/celów jako uwarunkowań swoich decyzji. Dla zwolenników badań określanych jako krytyczne, partycypacyjne, interwencyjne instrumentalne wykorzystywanie ludzi jako źródła informacji w nieznanym im celach nie ma żadnego uzasadnienia. Prowadzenie badań ingerujących w świat życia ludzi legitymizuje wyłącznie wywołanie zmiany społecznej, która jest korzystna dla uczestników badań (Červinková, Gołębniak, 2010). W tej perspektywie aktywność badawcza nie jest uzasadniana dążeniem do wiedzy prawdziwej, lecz użytecznej, służącej demokratyzacji, wzrostowi sprawiedliwości i podobnych wartości. Ta konstatacja, odniesiona do metody, zwraca uwagę, że adekwatność tej ostatniej wobec celu badań jest równie ważna, jak adekwatność wobec ujętego myślowo przedmiotu.

Zakończenie

Uniwersalność i neutralność metody naukowej i adekwatnych wobec niej metod badawczych były konsekwencją zabiegów filozofów, którzy realnej nauce przypisali własne wyobrażenie doskonałego poznania, co paradoksalnie oderwało metodę naukową od uzasadniającego ją kontekstu filozoficznego. W pozytywistycznej perspektywie niezależnie od dziedziny doświadczenia przyjęto, że „sposoby zdobywania wiedzy są zasadniczo takie same” (Kołakowski, 2010, s. 16). Jakość aplikacji metody przez daną dyscyplinę była – i przez zwolenników tradycji nadal jest – traktowana jako wskaźnik jej naukowości (jedne nauki uznaje się za bardziej dojrzałe, inne mniej). W tym ujęciu metoda jest nie tylko autonomiczna, ale i neutralna, tzn. przyjmuje się, że jeśli jest właściwie stosowana, to oddaje świat takim, jakim on jest. Prowadzenie krytyki metodologicznej w takich warunkach jest relatywnie proste. Polega na odnoszeniu konkretnych projektów badawczych do uznanego zespołu reguł i procedur.

Pozycja metody ulega istotnej zmianie, kiedy podważone zostają jej autonomiczność i neutralność. Dokonuje się to w wyniku odślaniania złożoności relacji podmiot – przedmiot poznawania. Różne stanowiska

filozoficzne stają się przesłankami różnych metod badawczych. W warunkach dopuszczalności wielości tych ostatnich zmienia się ich status: nie tyle oddają one w realistyczny sposób rzeczywistość, ile pokazują, jak można ją ujmować, do jakiego jej aspektu uzyskuje się dostęp (Kalthoff, 2015, s. 17). W ocenie metody podkreśla się przede wszystkim jej adekwatność wobec przedmiotu badań, ale jednocześnie wiadomo, że jest on prekonceptualizowany, a konstytuujące go założenia określają warunki jego empirycznej dostępności. Metoda staje się więc częścią zagadnienia, które jest za jej pomocą poznawane. Stefan Hirschauer (2015, s. 180) formułuje tę myśl radykalnie: być adekwatnym do przedmiotu to do niego należeć. Wydaje się, że w tych warunkach metodologię nauk społecznych w mniejszym stopniu definiuje się przez metodę, a w większym przez sposób ujmowania przedmiotu badań, a także ich nadrzędny cel (por. badania krytyczne, partycypacyjne).

Tak mocna filozoficzno-teoretyczna podbudowa metod badawczych ma konsekwencje dla praktyki badań empirycznych. Chcę zwrócić uwagę tylko na dwie, ponieważ w moim mniemaniu mają one znaczenie dla ujmowania współczesnej krytyki metodologicznej. Po pierwsze, aktualny stan rzeczy sprzyja separowaniu się zwolenniczek i zwolenników jednej metody od zwolenniczek i zwolenników innych metod. Po drugie, kiedy czyta się teksty relacjonujące konkretne badania empiryczne i ich wyniki, nierzadko rodzi się wrażenie, że o ich wartości mają rozstrzygać przyjmowane założenia filozoficzno-teoretyczne. Często nie wiadomo, w jaki sposób te ostatnie przenoszone są na metodyczne postępowanie badaczek i badaczy prowadzące do uzyskanych wyników. Czytelnik musi więc uwierzyć w ich wiarygodność, bo nie ma żadnych informacji pozwalających śledzić proces ich powstawania. Nie zrównuję metodyczności postępowania z wiarygodnością poznania, ale uznaję metodyczność za specyficzną cechę poznania naukowego.

Metoda badawcza jako zespół zasad wynikających z założeń ontologiczno-epistemologicznych, mających metodyczne implikacje, jest formą dyscyplinarnej komunikacji. Ujmuje aspekt poznawanej rzeczywistości i specyfikę tego poznawania, a także możliwości uogólniania uzyskiwanych wyników. Określa tym samym możliwości teoretyzowania, co jest o tyle ważne, że sposobem dowartościowania badań jakościowych ma być tworzenie z ich pomocą nowych teorii przedmiotowych. Jest ona także formą autodyscyplinowania badaczek i badaczy. Niezależnie od tego, czy opracowują oni własną metodę, czy wybierają jakąś spośród już istniejących, powinni mieć świadomość potrzeby dystansu wobec tego, co robią w procesie badawczym. Ten dystans wyraża się w umiejętności relacjonowania swoich działań, wskazywania zamierzonego celu i porównywania go z osiąganymi rezultatami.

W warunkach, w których każda norma metodologiczna i każda reguła mogą być zakwestionowane, krytyka metodologiczna może służyć jedynie refleksji nad praktyką badawczą (a nie jej jednoznacznej ocenie). To praktyka jest źródłem efektywnej wiedzy o metodach, to na jej gruncie okazuje się, co jest, a co nie jest możliwe i jakie są sytuacyjne konsekwencje decyzji podejmowanych przez badaczki i badaczy. Prowadzenie takiej krytyki wymaga jednak od autorek i autorów publikacji pełniejszych informacji o planowaniu i przebiegu badań empirycznych. Krytyka metodologiczna rekonstruuje konteksty założeń (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych) przyjmowanych w różnych metodach, rekonstruuje związki między nimi i ich różnorakie konsekwencje, może służyć osłabianiu separatyzmów metodologicznych. Warto poszukiwać szerszych horyzontów pozwalających na co najmniej wariantową integrację różnych podejść (np. Piekarski, 2017). Innymi słowy, współczesne analizy metodologiczne wymagają stosowania reguł hermeneutyki. Otwartości na różne punkty widzenia, bo niezależnie od siły ugruntowania jednego zbioru przekonań inny, w zmienionym kontekście, może być równie słuszny (Grondin, 2015). Istotne jest nieutożsamianie porządku terminologicznego – powiązanego z mniej czy bardziej sztywną systematyką stanowisk filozoficznych – z plastycznym porządkiem praktyki badawczej, ukierunkowanej na osiągnięcie właściwych jej celów. Jeśli akceptuję twierdzenie, że bezpośredni dostęp do rzeczywistości nie jest możliwy, to nie znaczy, że muszę być konstruktywistką odcinającą się od realizmu; jeśli przyjmuję, że poznanie naukowe różni się od potocznego, a więc powinno być metodyczne i dążyć do uogólnień, to nie znaczy, że jestem pozytywistką; prowadząc badania empiryczne, nie muszę ograniczać tego, co da się pomyśleć, do tego, co zostało wprost powiedziane przez uczestniczki i uczestników badań. Osłabianie opozycji nie ma służyć rezygnacji z reguł, lecz rozumieniu warunków ich stosowania.

Bibliografia

- Amsterdamski, S. (1983). *Między historią a metodą*. Warszawa: PIW.
- Červinková, H., Gołębiak, B.D. (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: WN DSW.
- Chalmers, A. (1997). *Czym jest to, co zwiemy nauką?* Wrocław: Siedmioróg.
- Dilthey, W. (1987). Przeżywanie i rozumienie (s. 204–213). W: Z. Kuderowicz, *Dilthey*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Grobler A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Aureus, Znak.
- Grondin, J. (2015). Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(236), 11–29.
- Hirschauer, S. (2015). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis (s. 165–187). W: H. Kalthoff, S. Hirschauer, G. Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kalthoff, H. (2015). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung (s. 8–32). W: H. Kalthoff, S. Hirschauer, G. Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kamiński, A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej (s. 49–79). W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław: Ossolineum.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kołakowski, L. (2003). *Filozofia pozytywistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lehrberger, C. (2009). *Die „realistische Wendung“ im Werk von Heinrich Roth*. München: Waxmann.
- Lofland, J., Snow, D.A., Anderson, L., Lofland, L.H. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Warszawa: Scholar.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(78), 129–136.
- Mokrzycki, E. (1984). *Kryzys i schizma: antyscjentystyczne tendencje w socjologii*. Warszawa: PIW.
- Muszyński, H. (red.) (1967). *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Wrocław: Ossolineum.
- Niżnik, J. (1979). *Przedmiot poznania w naukach społecznych*. Warszawa: PWN.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Pasikowski, S. (2016). Kwestionariusz gotowości przeciwstawiania się. *Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych KNP PAN. Przegląd Badań Edukacyjnych*, 23a.
- Piekarski, J. (2017). Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(25), 267–298.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Żak.
- Siemek, M. (1989). „Nauka” i „naukowość” jako ideologiczne kategorie filozofii (s. 13–29). W: H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M.J. Siemek (red.), *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Sikora, M. (2004). O dyskursie nauki jako badaniu, twórczości i działaniu (s. 9–25). W: P. Madejski (red.), *Wielość form dyskursów poznawczych*. Wrocław: Politechnika Wrocławska.
- Ulanowski, T. (2008). Inne życie. Rozmowa z A. Wolszczanem. *Wysokie Obcasy*, 3.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2013). Pozycja badań jakościowych w tradycyjnym modelu empirycznych badań pedagogicznych (s. 19–32). W: D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2017). Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna (s. 181–195). W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaczyński, W. (1967). *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie*. Warszawa: PWN.

From the universality to the particularity of the research method

SUMMARY

The aim of the chapter is to discuss the conditions for changing the status of the research method and consequences of the change. In the traditional approach, the research method is a refinement of the scientific method, which is an emanation of the ideal of modern science. So, the rules that govern the research method follow the science ideal. As long as one pattern of science existed, the method of natural sciences was considered commonly obligatory and did not require separate justifications. In the chapter, the author signals the genesis of the special position of the method in modern science and draws attention to the

consequences of W. Dilthey's exclusion of humanistic sciences (including contemporary social sciences) from empirical knowledge, then focuses on conditions that impaired the autonomy of the research method. She discusses the consequences of this change for the practice of qualitative empirical research. In conclusion, the author refers to the links between the research method, the research subject and the assumptions referring to it; and signals the change of function and position of the method (it does not reflect reality in a realistic way, but shows how it can be understood; and thus it becomes a part of the problem being studied by means of the method). The task of methodological critique is reflection on research practice, reconstruction of contexts and assumptions adopted as parts of various research projects, which may serve to weaken the "methodological separatisms".

Keywords: scientific method, research method, normative methodology, ethics in research

Praktyka badawcza jako dziedzina krytyki

SŁAWOMIR PASIKOWSKI

UNIwersytet Łódzki

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.07>

Warunki krytyki metodologicznej prac badawczych

Wprowadzenie

Krytyka uchodzi za podstawowy czynnik tworzenia wiedzy naukowej. Wystarczy wymienić zaledwie kilka powszechnie rozpoznawalnych stanowisk: Kartezjusza koncepcję wątplenia i ostrożnego uznawania sądów jako podstawy poznania pewnego i nowożytnej metody naukowej (2002, 2009), Karla Poppera ideę postawy krytycznej, która ma wyrażać się w wątpleniu i próbach obalania twierdzeń celem eliminacji błędów (1962), czy Kazimierza Ajdukiewicza postulat racjonalnej postawy, uznanej przez niego za warunek naukowej wypowiedzi (1965, 1983). Konstytutywną rolę krytyki daje się dostrzec także na społecznej płaszczyźnie aktywności naukowej. Ta bowiem tworzy się i rozwija w toku intersubiektywnej refleksji i oceny.

Krytyka zachodząca w nauce nieczęsto jednak staje się przedmiotem refleksji, mimo że uchodzi ona za konstytutywny czynnik aktywności naukowej na każdym z jej etapów – oceny efektów tej aktywności, komunikacji w społecznym środowisku nauki (por. Sławiński, 1998) – a także za probierz kondycji dyscypliny naukowej, w ramach której jest ona realizowana (por. Białynicki-Birula, 1998; Pelc, 1998). Stanowi ponadto podstawę kluczowych procesów konstytuujących naukę, tzn. awansów naukowych, autorytatywnego upowszechniania rezultatów badawczych oraz przyznawania funduszy na działalność naukową.

Słownikowe wykładnie wiąże pojęcie krytyki z greckim wyrazem *kritike* oznaczającym sztukę osądzania i rozstrzygania. Współcześnie pojęciu temu przypisywane są różnorodne i częstokroć niewykluczające się znaczenia. Jest ona bowiem definiowana jako wytwór i czynność (Pelc, 1998) ocena (Białynicki-Birula, 1998; Pelc, 1998), jak też działanie językowe lub działanie komunikacyjne (Hanus, 2018). W każdym z tych znaczeń nieodłącznie wiąże się z zagadnieniem przyjmowanych kryteriów. Z tego zapewne powodu zwykle identyfikowana bywa z wartościowaniem, w tym z jego formą szczególnie bliską nauce, czyli z recenzowaniem (por. Pieter, 1967; Sternberg, 2011). Rzadziej natomiast – wprost z dążeniem do porozumienia, doskonalenia tego, co podlega krytyce (Koj, Mordyka, 1993), dyskusją, perswazją, porównywaniem (por. Białynicki-Birula, 1998; Goćkowski, 1998; Jackowski, 1998; Koj, Mordyka, 1993; Pelc, 1998; Szacki, 1998), pomiarem (por. Białynicki-Birula, 1998; Świdorski, 1998), jak też osobnym rodzajem działalności twórczej (Pieter, 1967, s. 24), które zasadnie pojęcie krytyki dookreślają. Wskazują one przy tym nie tylko na jej funkcję selekcyjną czy nawet eliminacyjną, jeśli weźmie się pod uwagę pojmowanie krytyki jako zwalczanie konkurencyjnych stanowisk (Goćkowski, 2001; Koj, Mordyka, 1993), lecz także analityczną, informacyjną, pedagogiczną, doradczą i heurystyczną. Idąc tym tropem, należałoby również wspomnieć o wskazywaniu roli krytyki stymulującej postęp w nauce. Miałaby ona polegać na korygowaniu wad, odkrywaniu i pokazywaniu alternatywnych kierunków myślenia i działania naukowego, w tym precyzowania idei, stanowisk czy też samego języka, w którym są one wyrażane (Koj, Mordyka, 1993; Pieter, 1967, s. 276). Jak zatem widać, zakres własności i zadań, zapewne słusznie związanych z krytyką naukową, przedstawia się szeroko. Nie ułatwia to określenia jej sensu. Znaleźć można jednak trop wskazujący, że wyraża się on w zabieganiu o „prawdę naukową” (Goćkowski, 2001) albo, ogólniej, w kontrolowaniu i redukowaniu rozbieżności między wytworem lub czynnością naukową a danym ideałem lub oczekiwaniem (Koj, Mordyka, 1993).

Krytyka w tym opracowaniu ujęta została jako interaktywne działanie komunikacyjne, którego sens wyraża się w wartościowaniu opartym na poszukiwaniu uzasadnień formułowanych twierdzeń i przyjmowanych rozwiązań. Z kolei przez pojęcie krytyki metodologicznej rozumiana będzie taka krytyka, której przedmiotem są metodologiczne i metodyczne rozwiązania obejmujące badawcze problemy, pytania, czynności, rezultaty oraz ich uzasadnienia, w tym środki wyrazu stosowane w ich komunikowaniu. Ten sposób rozumienia odpowiada opisom i interpretacjom innych autorów (por. Hanus, 2018; Koj, Mordyka, 1993; Pelc, 1998). Krytyka metodologiczna, jak przed laty podawał Józef Pieter (1967, s. 281–282), polegać mogłaby natomiast na analizie słuszności oraz poprawności pojęć, stawiania problemów i pytań badawczych, doboru metod badawczych i przebiegu badań, sposobu opracowania materiału empirycznego, porównywaniu

konkluzji badawczych z dotychczasowym stanem badań, jak też replikacji badań, a ponadto również na ocenie oryginalności działalności naukowej. Zarówno ta ostatnia, jak i jej wytwory bowiem mogą być poprawne w sensie metodologicznym i logicznym, lecz szablonowe. Tymczasem, jak podsumowywał Pieter (1967, s. 284–285), od badaczy oczekuje się pomysłowości i ulepszeń w zakresie metodologii prowadzonych badań, uzasadnionych – dodać by można – z punktu widzenia celów nauki.

Raport empiryczny, rygor metodologiczny i krytyka

Raport empiryczny (RE) jest środkiem komunikacji naukowej i przedmiotem, wokół którego materializuje się naukowa krytyka, w tym krytyka metodologicznych stanowisk i metodycznych rozwiązań, które przyjęte zostały w procesie badawczym. Jedno z kluczowych zadań RE to dostarczanie informacji umożliwiających ocenę wiarygodności postępowania badawczego i jego rezultatów. Kolejnym i powiązanym z pierwszym jest odtworzenie warunków gromadzenia i analizy zebranych danych celem zabezpieczenia możliwości replikacji badań i uwzględniania treści pojedynczych raportów empirycznych w metasyntezach. Formalne warunki tej oceny, replikacji i metasyntezy określa metodologia szczegółowa, która (tak jak ogólna metodologia nauk) skupiona jest przede wszystkim na zagadnieniu uzasadniania twierdzeń powstających w poznaniu naukowym (Kotarbiński, 1963) – wprowadza, opisuje, sprawdza i wartościuje instrumenty oraz procedury zabezpieczające wiarygodność poznania i możliwość oceny tej wiarygodności. Wyrazem tak ujmowanej działalności metodologicznej jest wymagany przez społeczność naukową rygor postępowania badawczego i komunikowania wyników naukowej aktywności poznawczej (Del Rosso, 2015; Czakon, 2014a, 2014b; Pasikowski, 2018; Wright, 2017), uzasadniany naukową racjonalnością.

Mimo że rygor identyfikowany bywa z czynnikami petryfikującymi strukturę i treść RE, odznacza się on czasową i środowiskową zmiennością. Innymi słowy, charakteryzuje go względna elastyczność, co łatwo zaobserwować, porównując nie tylko RE autorów reprezentujących różne dyscypliny, ale też odmienne nurty lub szkoły teoretyczne i badawcze. O ile oczekiwania i preferencje środowiska dyscyplinarnego, którego reprezentantem jest autor RE, należy traktować jako kluczowe, o tyle równie ważnymi czynnikami determinującymi zmienność RE są twórczy charakter procesu badawczego oraz kontekstualność doboru problemów, celów i rozwiązań badawczych. Niemniej definicja krytycznej granicy rygoru, której przekroczenie skutkuje traktowaniem treści RE jako niewiarygodnej, w znacznym stopniu warunkowana jest społecznie. To, co w jednym środowisku dyscyplinarnym uznawane jest za pogwałcenie rygoru, w innym

może wynikać z lokalnych oczekiwań i preferencji. Te lokalne oczekiwania udzielają legitymizacji wybranym zbiorom odstępstw od przyjętego w dyscyplinie zbioru norm i reguł metodologicznej poprawności, metodologicznego wzorca dyscypliny. Każde odstępstwo od tej poprawności – tj. braki, błędy, nieprawidłowości – traktowane jest jako uchybienie wymagające przynajmniej rezerwy i warunkowej akceptacji. Dzieje się tak ze względu na wartość poznania naukowego, jaką jest jego wiarygodność, prowadząca w linii prostej, choć odległej, do prawdy – zarówno w sensie korespondencyjnym, gdy za cel aktywności naukowej uznawane jest odkrywanie, jak i dedukcyjnym, gdy cel identyfikuje się z budowaniem poprawnych logicznie konstrukcji intelektualnych (por. np. Białynicki-Birula, 1998, s. 44). W związku z powyższym wyróżnić można co najmniej dwie klasy uchybień: względem lokalnego standardu oraz względem uogólnionego kryterium (np. prawdy, trafności, wiarygodności, ale też intersubiektywnych kontroli i komunikowalności). Każda z nich charakteryzuje się zróżnicowaną widocznością – od postaci eksplicytnych do ukrytych. Widzialność uchybień jest cechą zależną od obserwatora. To jego dyspozycje czynią uchybienia widzialnymi, zarówno w aspekcie subiektywnym, jak i zobiektywizowanym, czyli w postaci przygotowanej do wskazania innym podmiotom. Uchybienia występujące w RE mogą być zatem mniej lub bardziej widoczne zarówno dla odbiorcy, jak i autora RE. W związku z tym na widzialność uchybień w RE spojrzeć można przez pryzmat problemu sprawczości – moralności (por. Wojciszke, 1999, 2005), co oznacza, że w grupie dyspozycji decydujących o subiektywnej oraz zobiektywizowanej widzialności uchybień znajdują się moralność oraz sprawczość. Autor może nie mieć wystarczających umiejętności lub kompetencji, by dostrzegać uchybienia. Może też wykorzystywać te sprawności do maskowania uchybień w RE, od którego oczekuje się przecież transparentnej prezentacji przebiegu badań i warunków ustalania wiarygodności ich rezultatów. Również odbiorca może dysponować zbyt małymi sprawnościami lub kierować się intencją unikania sygnalizowania uchybień. Ponadto z punktu widzenia aksjologii nauki deficyt kompetencji poznawczych po stronie autorów i konsumentów projektów naukowych wynikający z braków warsztatowych może być oddzielnie rozpatrywany w kategoriach moralnych. Podobnie zresztą w kategoriach moralnych można rozpatrywać kwestię doskonalenia kompetencji badawczych, w tym krytycznego myślenia.

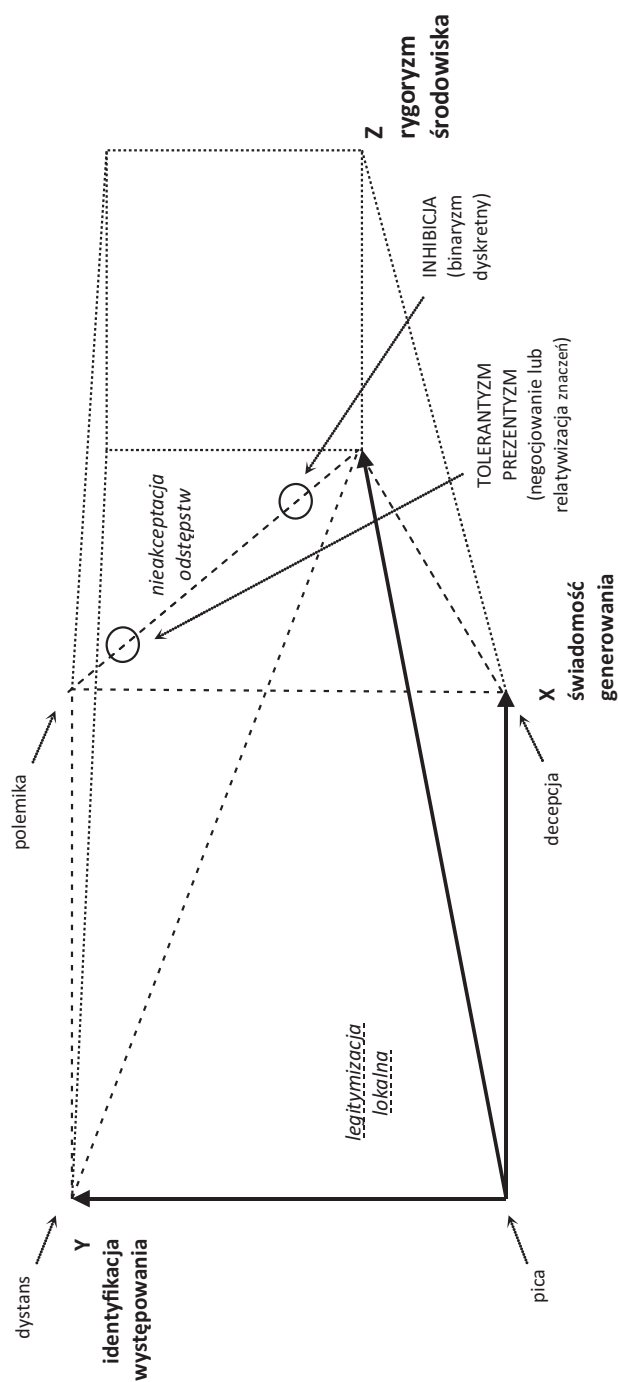
Model krytyki metodologicznej

Model przedstawiony na rysunku opisuje krytykę metodologiczną, opierając się na **trzech głównych wymiarach**. Są to: świadomość nadawcy w zakresie generowania uchybień (X), identyfikacja występowania uchybień przez odbiorcę (Y) oraz rygoryzm metodologiczny środowiska dyscyplinarnego (Z).

Symbolizują je osie X, Y i Z. Obszar pomiędzy nimi tworzy przestrzeń lokalnej legitymizacji odstępstw lub uchybień. Oznaczona jest ona przerywaną linią. Poza jej granicami znajduje się przestrzeń nieakceptacji odstępstw. W modelu krytyki punktem odniesienia podczas oceny uchybień czynić należy dane teorie lub modele wyznaczające działanie. Zachodzące odstępstwo dotyczy więc poprawności względem wzorca i tego działania. Jeśli więc działanie odbiega od wzorca uzasadnianego teorią lub modelem, stanowi to podstawę do orzekania odstępstwa od poprawności. Mowa tu więc o poprawności w ramach lokalnie przyjętego systemu teoretycznego¹, a nie zobiektywizowanego i uniwersalizowanego wzorca. To z kolei umożliwia dostrzeżenie, iż podstawową przeszkodą w toczeniu racjonalnych dyskusji w ramach fikcyjnych systemów bywają uprzedzenia dyskutantów kierujących się założeniem prymatu korespondencji teorii z doświadczeniem.

Świadomość zaistniałych oraz potencjalnych uchybień w postępowaniu badawczym i jego prezentacji realizowanej za pomocą raportu z badań określa relację zachodzącą pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Polega ona na wzajemnym przewidywaniu reakcji oraz formułowaniu na nie odpowiedzi. To założenie ma swoje źródło w idei strategii tekstowych Umberta Eco (1987 [1979]), o czym pisałem w innym miejscu (Pasikowski, 2018). Zwracałem tam również uwagę, że dostrzeganie odchyłeń od wzorca postępowania naukowego uzależnione jest od wiedzy i umiejętności, które składają się na świadomość metodologiczną. Tu dodam, że nie mniejszą rolę odgrywać mogą czynniki współtworzące warunki przetwarzania informacji zarówno przez nadawcę, jak i odbiorcę. Należą do nich emocje, motywacja czy uwaga, w tym obecność wewnątrz- i zewnątrzpodmiotowych dystraktorów. Na tym etapie opracowania modelu krytyki metodologicznej zostają one jednak pominięte. Model przewiduje, że stopień **identyfikacji występowania uchybień** charakteryzujący odbiorcę (O) wyznaczy jego reakcje i decyzje w zakresie oceny wartości RE i zawartej w nim treści. Z kolei stopień **świadomości generowania uchybień** po stronie nadawcy (N) wyznaczy postać RE, w tym repertuar odpowiedzi na reakcje odbiorcy względem jego treści. Środowiska dyscyplinarne w różnym stopniu wymagają od swych reprezentantów przestrzegania charakterystycznego dla dyscypliny standardu poprawności, *notabene*, tym bardziej jasnego i rygorystycznego, im silniejszy rygoryzm tego środowiska. W związku z tym środowiska te cechować będą się zróżnicowanym zakresem nieakceptacji odstępstw od poprawności metodologicznej. Granica tej nieakceptacji rozmywa się wraz ze spadkiem rygoryzmu dyscypliny. Na rysunku można by to oddać szerokością krawędzi przestrzeni legitymizacji (ostrośłupa) rosnącą w kierunku od wewnątrz modelu.

¹ Ustalanie prawdziwości twierdzeń, także w sensie wartości logicznej, jest możliwe również w systemach fikcyjnych, o ile odniesienie twierdzeń będzie wewnętrzne, tzn. zlokalizowane w ramach takiego systemu, a nie poza nim (Paśniczek, 1984).



Rysunek 1. Model krytyki metodologicznej

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku środowisk o wysokim stopniu rygoryzmu ich reprezentanci nie muszą cechować się rozwiniętą świadomością metodologiczną, aby unikać odstępstw od metodologicznej poprawności, gdyż w dyscyplinie istnieją mechanizmy środowiskowej kontroli. Innymi słowy, autorzy i krytycy nie mają zbyt wielu okazji do powątpiewania w nieodstępowanie od standardu poprawności, bo środowisko dysponuje wypracowanymi i utrwalonymi zewnętrznymi mechanizmami kontrolowania poprawności metodologicznej wytworów już w procesie ich powstawania.

Z kolei w środowiskach o niskim stopniu rygoryzmu wysoki poziom świadomości metodologicznej może nie mieć większego znaczenia w zabezpieczaniu RE i jego odczytań przed uchybieniami, głównie ze względu na wysoką akceptowalność wytworów niezależnie od charakteru i stopnia tychże uchybień. Autorzy nie muszą przywiązywać większej wagi do poprawności i zbyt obawiać się nieakceptacji przyjmowanych rozwiązań w zakresie prowadzonych badań i ich prezentacji, bo środowisko nie sankcjonuje uchybień – ono je redefiniuje lub nawet ich nie zauważa. Z kolei odbiorcy nie mają w takim środowisku stabilnego punktu odniesienia w ocenie zawartości RE. Zboczenie z kursu metodologicznej poprawności lub przestrzegania metodologicznych pryncypiów zatem nie mieści się w polu wyobrażeń wiedzy, które dominują w takim środowisku albo pozostaje na ich marginesie.

Przestrzeń legitymizacji lokalnej wiąże się z akceptacją przyjmowanych rozwiązań (tj. aplikacji oraz deficytów w zakresie określonych czynności, metod, procedur, środków) dających się odczytać z RE. Dzieje się tak niezależnie od poziomu świadomości nadawcy i odbiorcy. To oznacza, że zamierzone rozwiązania, postrzegane zarówno przez N, jak i O jako możliwe nadużycia, nie zostaną potraktowane jako nieprawomocne w środowisku dyscyplinarnym, którego przestrzeń legitymizacji je obejmuje. RE zostanie więc skonsumowany w ramach dominującego w dyscyplinie lub społeczności naukowej tolerantyzmu (por. Piekarski, 2010). Jednakże wraz z pomniejszaniem się przestrzeni legitymizacji zwiększa się szansa sankcjonowanego środowiskowo zróżnicowania postaci reakcji (sytuacji komunikacyjnych). Rośnie bowiem tym samym udział świadomości N i O w decydowaniu o zaakceptowaniu RE. Wówczas im wyższy poziom świadomości (identyfikacji) uchybień (O), tym bardziej stanowcze i mniej dyskusyjne odrzucenie treści RE, o ile, co warto podkreślić, uchybienie nie mieści się w przestrzeni legitymizacji lokalnej. Należy jednak zwrócić uwagę, że uchybienia lokujące się na granicy tej przestrzeni generować będą duże zróżnicowanie reakcji i coraz mniejsze możliwości ich sytuacyjnego przewidywania (rozmytość zbioru elementów akceptowanych). Z kolei im wyższy poziom świadomości generowania uchybień (N), tym większa dbałość o stosowanie zabezpieczeń RE przed odrzuceniem, wyrażająca się obudowywaniem argumentacyjnym słabych stron zastosowanych rozwiązań lub

maskowaniem słabości, np. przez wprowadzanie wymyślnych rozwiązań dodatkowych lub pomijanie i manipulowanie informacjami, które mogłyby wskazywać na obecność uchybień. Tu również z uchybieniami znajdującymi się na granicy przestrzeni legitymizacji związane będą większy udział czynników indywidualnych (osobowościowych) w wyznaczaniu działań nadawcy oraz mniejsza możliwość ich przewidywania *ex ante*.

Legitymizacja lokalna, w tym jej zakres, warunkowana jest historycznością i jest też temporalnie zmienna. Zależy m.in. od bieżących zdolności i umiejętności reprezentantów środowiska dyscyplinarnego, choć kluczowa rola w określaniu jej zakresu przypada głównie znaczącym reprezentantom tego środowiska.

Związek między świadomością uchybień a zakresem ich lokalnej legitymizacji wyraża się też na innej płaszczyźnie. Badacze z reguły wiedzą, gdzie znajduje się granica środowiskowej akceptowalności stosowanych rozwiązań i sądów. Określa ją społeczna świadomość metodologiczna (Spendel, 2005), którą charakteryzuje się środowisko społeczne danej dyscypliny. Innymi słowy, należy założyć zbieganie się przestrzeni legitymizacji z coraz niższym poziomem świadomości w miarę wzrostu rygoryzmu metodologicznego dyscypliny (to też przewiduje prezentowany model), gdyż wzrost ten stopniowo ogranicza dopuszczalność odstępstwa od metodologicznej poprawności. Wynika to z dysponowania przez środowisko dyscyplinarne standardem poprawności, który powszechnie promuje ono za sprawą treningu metodologicznego, jakiemu podlegają adepci dyscypliny. To natomiast pozwala oczekiwać występowania u przedstawicieli danego środowiska dyscyplinarnego ogólnej, mniej lub bardziej uświadamianej wrażliwości na przyjmowaną przez to środowisko granicę nieakceptacji odstępstw od poprawności metodologicznej.

Przyjąć też można, że odstępstwa od przyjętej w środowisku poprawności, o ile nie są zamierzone, wynikają przynajmniej w jakimś zakresie z niedostatecznej indywidualnej świadomości metodologicznej.

W związku z powyższym: (1) wraz ze wzrostem stopnia rygoryzmu dyscypliny coraz mniejszy zakres świadomości uchybień pokrywa się z zakresem legitymizacji, a także (2) krawędzie przestrzeni legitymizacji lokalnej zbiegają się w punkcie 0 osi świadomości (X i Y) dla zmaksymalizowanego natężenia rygoryzmu środowiska dyscyplinarnego (Z).

W proponowanym modelu granice przestrzeni legitymizacji lokalnej zbiegają się w układzie współrzędnych do punktu 0 (osi X i Y) wraz ze wzrostem rygoryzmu dyscypliny (Z). Innymi słowy, przestrzeń legitymizacji lokalnej uchybień związana jest ujemnie z rygoryzmem, co nie powinno zaskakiwać. Rysunek pokazuje, że wraz ze wzrostem rygoryzmu metodologicznego środowiska niski poziom indywidualnej świadomości uchybień ma coraz mniejsze szanse pokrywania się z przestrzenią legitymizacji lokalnej, a to oznacza, że coraz trudniej znajdować dla nich uzasadnienie

w panujących zwyczajach środowiska dyscyplinarnego. Zmniejszające się pokrycie przestrzeni legitymizacji ze świadomością uchybień nie oznacza jednak, iż indywidualny reprezentant rygorystycznego środowiska dyscyplinarnego charakteryzuje się niskim poziomem świadomości występowania uchybień. Tego wywieść z modelu nie można. Oznacza raczej, że w przypadku środowisk dyscyplinarnych o niskim poziomie legitymizacji uchybień nacisk na jasność standardu poprawności i nieakceptacji odstępstw jest na tyle silny i konsekwentny, że ich reprezentanci już w toku treningu dyscyplinarnego wyposażani są w schematy postępowań, które umożliwiają im, nawet przy niskim poziomie indywidualnej świadomości metodologicznej, tworzenie naukowych wytworów w sposób niekolidujący ze środowiskowo określonym standardem metodologicznej poprawności. Asekuracja poprawności jest dodatkowo wzmacniana już w trakcie „normalnego” funkcjonowania w środowisku dyscyplinarnym dzięki istnieniu możliwie jasno określonej granicy akceptowalności czynności i wytworów naukowych. Środowisko to koryguje odpowiednio wcześniej nie tylko uchybienia, ale też ryzyko ich powstawania. Wykorzystane w tym korygowaniu mogą być nieformalne recenzje, konsultacje, uwagi, nagłaśnianie przypadków uchybień itp., co skutkuje zwiększeniem wyrazistości uchybienia na tle jasnego i powszechnie przestrzeganego standardu poprawności. Dopóki środowisko dyscyplinarne wyznacza bezdyskusyjnie standard poprawności, dopóty reprezentanci o niskim poziomie świadomości metodologicznej mogą polegać na automatyzacji operacji i procedur, tzn. na ich niekoniecznym refleksyjnym stosowaniu. W związku z tym rozwinięta indywidualna świadomość metodologiczna nie jest niezbędna w procesie tworzenia wiarygodnych wytworów naukowych. Należy jednak dysponować nieprzeciętnym poziomem świadomości, aby wykroczyć poza granice dyscyplinarnej legitymizacji, wyznaczone standardem panujących w środowisku oczekiwań i norm jakości wytworów naukowych oraz stosowanych procedur uzasadniania.

Interesujących przewidywań dostarcza model w zakresie wzorów reakcji na uchybienia występujące w RE. Jeśli znajdują się one poza przestrzenią legitymizacji, odrzucenie zawierającego je RE albo jego fragmentów uzyskuje środowiskowe usankcjonowanie. Tym samym prawdopodobieństwo odrzucenia staje się dużo wyższe. Z kolei uchybienia ulokowane w pobliżu granicy przestrzeni legitymizacji lokalnej (na rysunku przedstawione jako pętle na przerywanej linii) wzbudzać będą reakcje ambiwalentne i trudniejsze do przewidzenia, na przykład skutkujące warunkową akceptacją albo próbami powstrzymywania się od decyzji w ocenie treści RE.

W zależności od świadomości N i O oraz rygoryzmu środowiska dyscyplinarnego reakcje na uchybienia można próbować klasyfikować przy użyciu ogólniejszych kategorii. O ile redukuje to eksplanacyjny potencjał modelu akceptowalności krytyki, przede wszystkim z uwagi na kłopot

z wyznaczaniem granicy między klasami, o tyle stanowić może ułatwienie w koncepcyjnym porządkowaniu przestrzeni możliwych zdarzeń i postaci takich reakcji oraz w zapoznawaniu się z możliwościami tego modelu. Po pierwsze, można wskazać klasę relacji N–O. Po drugie, klasę rygoryzmów.

Model pozwala wyodrębnić cztery **typy relacji pomiędzy N i O** organizujących się wokół RE w zależności od stopnia świadomości odchyień od wzorca metodologicznej poprawności. Pierwszy typ zachodzi w sytuacji niskiego natężenia świadomości generowania oraz występowania uchybień. Niski poziom świadomości N i O powoduje, że treść RE, a wraz z nią uchybienia oraz bezzasadne, a niekiedy absurdalne sądy, podlegać będą konsumpcji. Z tego powodu typ ten nazwany został **pica** przez analogię do określanego tą nazwą zaburzenia łaknienia, wyrażającego się spożywaniem rzeczy nienadających się do konsumpcji. **Dystans** to drugi typ relacji, który charakteryzują niski poziom świadomości generowania (N) i dostatecznie wysoki poziom świadomości występowania uchybień (O). Świadomy odbiorca z dystansem i rezerwą przyjmuje RE. Z tą relacją mogą wiązać się działania O i N ukierunkowane na korektę RE. Trzeci typ nazwany został **decepcją** i charakteryzuje się dostatecznie wysokim poziomem świadomości generowania (N) i niskim poziomem świadomości występowania uchybień (O). O ulega efektom działań N nastawionym na maskowanie uchybień występujących w RE. Czwarty typ charakteryzuje się dostatecznie wysokim poziomem świadomości generowania (N) i występowania uchybień (O) i nosi nazwę **polemika** ze względu na warunki obu stron sprzyjające toczeniu dyskusji, przywoływaniu argumentacji i negocjowaniu stanowisk. W przypadku gotowego RE rzadko dochodzić może do bezpośredniej polemiki. Chodzi raczej o przewidywanie zachowań wirtualnego interlokutora i podejmowanie reakcji, które polegać mogą na dyskutowaniu z kilkoma scenariuszami argumentacji (tak mogłoby być po stronie O) lub obudowywaniu uzasadnieniami określonych rozwiązań przyjętych podczas realizacji badań lub ich opisu (takie reakcje mógłby podejmować N).

Model uwzględnia także rolę, jaką w wyznaczaniu typów relacji N–O odgrywa rygoryzm środowiska dyscyplinarnego. Przewiduje on, że szansa zachodzenia wyróżnionych typów relacji zależy od rygoryzmu środowiska dyscyplinarnego, aczkolwiek prawdopodobieństwo występowania tych relacji ograniczone jest przestrzenią legitymizacji lokalnej. Na rysunku obrazuje to krawędź ostrosłupa oznaczonego przerywaną linią. Przy niskim poziomie rygoryzmu N, o ile dostrzeże uchybienia w RE, z łatwością bronić może jego treści, odwołując się choćby do argumentów relatywizujących kategorie błędu, nieprawidłowości, wzorca czy odchyień. W związku z niejednoznacznością standardów lub ich liberalnym traktowaniem nacisk na forsowanie RE będzie mógł wówczas odgrywać ważniejszą rolę niż identyfikacja uchybień i świadomość ich występowania. Z kolei wysoki poziom rygoryzmu środowiska dyscyplinarnego skutkować będzie uruchamianiem

procedur korygujących, odwołujących się do jasno określonego standardu istniejącego w takich środowiskach, oraz polemik. Obecność wyraźnego standardu tłumaczy, dlaczego podczas charakterystyki typów relacji mowa jest o dostatecznie wysokim poziomie świadomości O lub N. Chodzi bowiem o świadomość przynajmniej w zakresie standardu obowiązującego w środowisku dyscyplinarnym.

W zależności od przewagi natężenia świadomości uchybień sprawczość wzbudzania i podtrzymywania typów relacji przechylać będzie się na stronę bardziej świadomego uczestnika tejże relacji. Należy jednak brać pod uwagę, że szanse pojawiania się tych relacji zależą przede wszystkim od poziomu rygoryzmu dyscypliny. Postać relacji współwyznaczana jest więc przez legitymizację lokalną. Szczególnie gdy mowa o relacji zinstytucjonalizowanej, takiej jak np. ta zachodząca w warunkach instytucjonalnej recenzji. Jeśli więc N lub O charakteryzować się będą niższym stopniem świadomości niż ten wyznaczany granicą legitymizacji lokalnej, to uchybienia (odstępstwa od poprawności) mogą być przez nich niezauważane pomimo nieakceptowalności z punktu widzenia standardu przyjętego w środowisku dyscyplinarnym. Z kolei wyższy poziom świadomości N lub O nie musi wzbudzać ich troski o środowiskową akceptację wytworów i rozwiązań. Nie może też poważnie tej akceptacji zachwiać z powodu granicy tolerancji przyjętej w środowisku dyscyplinarnym. Dystans, polemika oraz decepcja tracą wówczas moc wzbudzania reakcji. Nie są bowiem uzasadnione kontekstem dyscyplinarnej nieakceptowalności. Maksymalizacja świadomości N i O ukierunkowuje relację w stronę polemiki, a minimalizacja – w stronę pica.

Kwestię rygoryzmu można również ująć w kategorii typów. W zależności od stopnia jego nasilenia mowa będzie o **binaryzmie dyskretnym, negocjowaniu** oraz **relatywizacji znaczeń uchybień**. Ten pierwszy wiąże się z gotowością do jednoznacznego rozstrzygnięcia poprawności działań, niekiedy według zasady „wszystko albo nic”, przez odwołanie do jasnego standardu. W przypadku tej postaci rygoryzmu rozstrzygnięcie zgodności ze wzorcem jest z reguły instytucjonalizowane. Przewaga odpowiedzialności nie leży po stronie świadomych metodologicznie N i O. Z kolei negocjowanie znaczeń uchybień to postać rygoryzmu dopuszczająca dyskusję, formułowanie komentarzy i argumentowanie za przyjmowanymi decyzjami i działaniami. Wreszcie relatywizacja znaczeń uchybień wiąże się z uznawaniem względności każdego rozwiązania i stanowiska. W tym wypadku pojęcie uchybienia wraz z pojęciem wzorca metodologicznej poprawności stają się wątpliwe, przez co akceptacja RE jest zdecydowanie mniej uzależniona od kryteriów metodologicznych.

Wyróżnione typy korespondują z wzorami praktyki ujętymi w koncepcji Jacka Piekarskiego (2010; tekst w tym tomie). Są to odpowiednio inhibicja, tolerantyzm oraz prezentyzm. Jednak reakcje reprezentujące powyższe

typy różnicowane będą przede wszystkim ze względu na stopień świadomości (także metodologicznej) nadawcy i odbiorcy RE, tj. przekazu. Klasy powstające z układu typów relacji oraz typów rygoryzmów stanowią zbiory specyficznych postaci praktyk metodologicznych w zakresie omijania przeszkód (gdy założyć, że uchybienia to problem przeszkody epistemologicznej po stronie odbiorcy) tudzież eliminowania uchybień (przeszkoda generowana przez nadawcę). Poglądową próbę określenia zakresu, w jakim mogą one występować w przestrzeni krytyki metodologicznej, zaprezentowano w tabeli.

Tabela 1. Przewidywany zakres występowania typów relacji w zbiorze możliwych w zależności od rygoryzmu dyscypliny

Typ rygoryzmu	Typ relacji			
	pica	decepcja	dystans	polemika
Binaryzm dyskretny	+	++	++	+++
Negocjowanie znaczeń	++	++	++	++
Relatywizacja znaczeń	+++	++	++	+

+ – mały zakres, ++ – umiarkowany zakres, +++ – duży zakres

Źródło: opracowanie własne.

Wyeksponowany zakres należy odczytywać tylko w poprzek wymiaru rygoryzmu, tzn. wewnątrz danego typu. Stąd, biorąc jako przykład dystans i polemikę, mogą one zdarzać się nawet częściej w relatywizacji niż w binaryzmie, lecz w ramach tej pierwszej wyraźnie rzadziej niż pica. Mowa tu wprawdzie stale o rygoryzmie, jednak pamiętać należy, że prawdopodobieństwo ich wystąpienia zwiększać się może w przestrzeni legitymizacji lokalnej.

Na koniec tej sekcji zaryzykuję wyprowadzenie z modelu następującej konkluzji: w środowiskach dyscyplinarnych² o umiarkowanym stopniu rygoryzmu należałoby spodziewać się najbardziej twórczych i rozwijających form radzenia sobie z uchybieniami. Do tego bowiem potrzeba nie tylko indywidualnej świadomości metodologicznej, ale też warunków leżących po stronie środowiska dyscyplinarnego, którego standard poprawności nie jest zbyt liberalny, ale jednocześnie nie jest zanedo konserwatywny. W przeciwnym przypadku zagrożeniem dla twórczości są niekontrolowana akceptacja treści i relatywizacja znaczenia uchybień albo znacznie ograniczone warunki odchodzenia od standardu i istnienie zabezpieczeń wychwytyjących odchylenia, co w rezultacie utrudnia pojawianie się oryginalnych rozwiązań.

² Ryzykownie jest przyjmować, że model dotyczy całych dyscyplin. Można bowiem wskazać przykłady oszustw i uchybień w obrębie tych z nich, które uchodzą za rygorystyczne (np. Ioannidis, 2005; Krinsky, 2006). Opisuje on więc środowiska i grupy społeczne wyodrębniające się w ramach danej dyscypliny.

Funkcje modelu

Najogólniej rzecz ujmując, model stwarza warunki przewidywania reakcji społeczności naukowej na publikowany RE. Zgodnie z nim reakcje grupy lub społeczności na występujące w RE uchybienia uzależnione będą od zakresu legitymizacji lokalnej. Uchybienia leżące poza przestrzenią legitymizacji spotkają się ze zdecydowanym odrzuceniem, te lokujące się na granicy przestrzeni legitymizacji zaś wzbudzać będą reakcje niejednoznaczne i dzielące audytorium, tym bardziej, im bliżej tej granicy zostaną zlokalizowane oraz w im większym stopniu granica ta charakteryzować się będzie rozmytością. Założyć można, że rozmytość granicy ujemnie związana jest ze stopniem rygoryzmu dyscypliny.

Po operacjonalizacji model mógłby stanowić podstawę tworzenia instrumentarium do oceny akceptowalności RE (wiarygodności, jaka jest mu przypisywana), jego perswazyjności oraz szans na aplikację zawartą w nim treści. Jednak przede wszystkim służyć może opisywaniu wzorów krytyki metodologicznej (wyznaczanych warunkami, które model uwzględnia, tj. świadomością oraz legitymizacją) i odkrywaniu różnorodnych jej postaci przez penetrację wskazanych przez niego obszarów oraz przewidywaniu kierunku, w którym kształtować się może relacja pomiędzy N (np. autorem) i O (np. krytykiem).

Metaperspektywa, którą dostarcza model krytyki metodologicznej, stwarza okoliczności do definiowania i określania relewantności krytyki (i krytyka) względem warunków tła, czyli kontekstu dyscyplinarnych oczekiwań. Ma też inne konsekwencje: badając granicę legitymizacji środowiskowej, umożliwia celowanie w różnice międzydyscyplinarne w zakresie tolerancji uchybień oraz akceptowalności w polu krytyki.

Podsumowując, zaprezentowany model umożliwia kreślenie scenariuszy zachowania środowiska dyscyplinarnego (przez odwołanie do przestrzeni legitymizacji lokalnej i jej granic), zachowania krytyka (indywidualna świadomość metodologiczna i świadomość legitymizacji lokalnej), zachowania badacza i autora (rozwiązania argumentacyjne albo ich brak w sytuacji generowania uchybień) oraz pozwala charakteryzować warunki perswazyjności wytworów naukowych, takich jak np. RE.

Zakończenie

Model krytyki metodologicznej prac badawczych ma zalety i wady charakterystyczne dla modeli stanowiących w istocie poznawcze reprezentacje. Oznacza to, że choć pozwala on wiązać pojęcia i symulować zachodzące pomiędzy nimi relacje wyznaczające postać modelowanego zjawiska,

jednocześnie deformuje jego obraz na drodze abstrakcji i idealizacji. Co więcej, eksplanacyjna oraz prognostyczna wartość modelu weryfikuje się w kontrolowanym doświadczeniu. W tym kontekście jego ważną bieżącą zaletą jest jednak to, że przedstawia związki między składnikami w postaci funkcji, co stwarza podstawę do modelowania krytyki metodologicznej także w sensie matematycznym. W rezultacie jego empiryczne testowanie zyskiwać może na przejrzystości.

Na bazie idealizacyjnego podejścia w modelowaniu krytyki zostało w tekście zaproponowane również ujęcie typologiczne. Ma ono jednak charakter wyłącznie poglądowy, z konieczności bowiem upraszcza zaprezentowany model, choć pozwala wyeksponować związki rygoryzmu oraz relację N i O, a przez to uwidocznia możliwości posługiwania się modelem w tworzeniu przewidywań działań komunikacyjnych podejmowanych przez odbiorcę raportu empirycznego.

Kolejną kwestią wartą podkreślenia na zakończenie jest to, iż model pozwala spojrzeć na konwencjonalizm metodologiczny nie od strony przyjętej reguły lub wzorca, jak zwykle się to czynić, lecz od strony odchylenia się od nich. Oddaje to właśnie idea legitymizacji lokalnej. Prezentowany model uwzględnia również relacje pomiędzy tak pojmowanym konwencjonalizmem a rygoryzmem metodologicznym, wyrażającym się w obiektywizowanych kryteriach metodologicznych, niekoniecznie w pełni uświadamianych podczas ich aplikacji w praktyce badawczej. Stwarza tym samym okazję dostrzeżenia napięcia pomiędzy składnikami tej relacji.

Przywoławszy pojęcie legitymizacji lokalnej, wypada jeszcze w tym miejscu skomentować pojęcie fikcji i zachodzącej między nimi relacji. Ta pierwsza ma zdolność sankcjonowania tej ostatniej, rozumianej choćby zgodnie z warunkami korespondencyjnej koncepcji prawdy. Nie rozwijając dyskusji, pragnę zwrócić jedynie uwagę, że o ile legitymizacja lokalna sankcjonować może fikcję, o tyle logika fikcji w kontekście zagadnienia krytyki ma raczej status środka wspierającego poszukiwanie wartościowych składników krytykowanego wytworu. Zabezpiecza ona te składniki przed odrzuceniem z powodu braku zbieżności ze stanem uznawanym za rzeczywistość czy też z oczekiwaniami krytyka – innymi jednak niż poprawne rozumowanie w ramach przyjętego systemu twierdzeń, reguł i metod. To kwestia zasługująca na oddzielną dyskusję poświęconą efektywności krytyki metodologicznej i analizie jej kryteriów.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. (1965). *Język i poznanie* (t. 2). Warszawa: PWN.
Ajdukiewicz, K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Warszawa: Czytelnik.
Białynicki-Birula, A. (1998). Rzecz o krytyce naukowej (s. 43–50). W: H. Żytkowicz (red.), *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.

- Czakon, W. (2014a). Kryteria oceny rygoru metodologicznego badań w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie*, 1(161), 51–62.
- Czakon, W. (2014b). Metodologiczny rygor w badaniach nauk o zarządzaniu. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 340, 37–45.
- Del Rosso, R.J. (2015). Our New Three Rs: Rigor, Relevance, and Readability. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 28(2), 127–130.
- Descartes, R. (2002). *Reguły kierowania umysłem. Poszukiwanie prawdy poprzez światło naturalne*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Descartes, R. (2009). *Rozprawa o metodzie*. Kęty: Wydawnictwo Marek Drzewiecki.
- Goćkowski, J. (1998). Krytyka naukowa a style uprawiania nauki (s. 66–69). W: H. Żytkowicz (red.), *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Goćkowski, J. (2001). Krytyka naukowa a reguły gry o prawdę naukową. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(18), 73–81.
- Hanus, A. (2018). *Krytykowanie i jego operacjonalizacja w kontrastywnej analizie dyskursu*. Warszawa–Dresden: ATUT / Neisse Verlag.
- Ioannidis, J.P. (2005). Why Most Published Research Findings Are False? *PLOS Medicine*, 2(8), e124.
- Jackowski, S. (1998). Krytyka, czyli sztuka porównań (s. 70–73). W: H. Żytkowicz (red.), *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Koj, L., Mordyka, C. (1993). Krytyka, rozumienie i ocena (s. 75–88). W: L. Koj, *Wątpliwości metodologiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kotarbiński, T. (1963). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa: PWN.
- Krimsky, S. (2006). *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*. Warszawa: PIW.
- Pasikowski, S. (2018). Standard „niewiedzy” lub ucieczka od transparentności? Ekspresje rygoru metodologicznego w raportach z badań. *Edukacja Dorosłych*, 2(79), 149–161.
- Paśniczek, J. (1984). *Logika fikcji. Esej o pewnej logice typu meningowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Uczelniane UMCS.
- Pelc, J. (1998). Krytyka i krytycyzm w nauce (s. 7–25). W: H. Żytkowicz (red.), *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Piekarski, J. (2010). Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permisyjnym tolerancją (s. 151–173). W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Popper, K. (1962). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. New York, London: Basic Books.
- Sławiński, J. (1998). Poniewczasie (s. 95–97). W: H. Żytkowicz (red.), *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Spendel, Z. (2005). *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Sternberg, R.J. (2011). *Recenzowanie prac naukowych w psychologii*. Warszawa: Paradygmat.
- Szacki, J. (1998). O krytyce naukowej (s. 51–55). W: H. Żytkowicz (red.), *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Świderski, J. (1998). Krytyka jako pomiar (s. 82–83). W: H. Żytkowicz (red.), *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Wojciszke, B. (1999). Grzech czy porażka? Moralne i sprawnościowe kategorie w potocznym rozumieniu świata społecznego (s. 34–51). W: B. Wojciszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojciszke, B. (2005). Morality and Competence in Other- and Self-perception. *European Review of Social Psychology*, 16(1), 155–188.
- Wright, R. (2017). Academic Rigor or Academic Rigor Mortis? *Adult Learning*, 28(1), 35–37.

Conditions of methodological critique in research

SUMMARY

The chapter presents a model of research critique using the idea of deviations from the pattern of methodological correctness. The author introduces the concept of two categories of such deviations: from the local standard and from the generalized criterion. Both refer to the concept of visibility, which co-determines the scope of the response on the side of the sender as well as of the receiver of the empirical report. As a consequence, the author proposed a model of methodological critique that refers to the awareness of failures, defining the conditions of visibility of deviations, and methodological rigor in the discipline, which determines the scope of environmental legitimacy of these deviations. The model makes it possible to predict the behaviour of the creator, the recipient and the disciplinary community in which the report is presented, as well as to characterize the persuasiveness of scientific communication by the empirical reports.

Keywords: critique, legitimization, rigor, methodological rigor, methodological failures, trustworthiness of empirical research

SŁAWOMIR BANASZAK

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.08>

Polityczne aspekty uprawiania krytyki metodologicznej

Nie ma nie-polityki. Wszystko jest polityką
Tomasz Mann, *Czarodziejska góra*

Uwagi wstępne

Nauka rozwija się poprzez krytykę. Pod wpływem krytyki kształtuje się także status metodologiczny dyscypliny naukowej. Te dwie tezy mogłyby w gruncie rzeczy zostać uznane za aksjomaty. Z pewnością nie mieli co do tego wątpliwości klasycy filozofii, od Sokratesa aż po myślicieli XIX stulecia. Nie mieli takich rozterek także i klasycy nowoczesnej myśli społecznej, wreszcie nie nachodziły one wielkich polskich filozofów. Nawet ze sporu, czasami ostrego, uczynili oni wartość. Mam tu na myśli znane naukowe spory Kazimierza Ajdukiewicza i Tadeusza Kotarbińskiego. Do dziś pozostają one wzorem do naśladowania – tak pod względem kunsztu języka, polemiczności sądów, jak i obiektywności czasopism, które zamieszczały teksty wypowiedzi obu uczonych (Marciszewski, 1999). Były to więc, z całą pewnością, pozytywna krytyka oraz pozytywne przewycięzanie (Kozyr-Kowalski, 2004, s. 32–36), a nie krytyka arogancka, jak zwykł mawiać jeden z najwybitniejszych literatów XX wieku, Tomasz Mann (2002). Dwóm wybitnym polemistom nie towarzyszyło wówczas „zaślepienie, szaleństwo i złośliwość tych, których Bogu spodobało się wprowadzić w błąd

i utrzymywać w błędzie” (Miłosz, 1999, s. 79–80). Nie przychodziło im tak-
że do głowy kwestionowanie wiarygodności adwersarza w ramach praktyki
akademickiej (Piekarski, 2016).

Współcześnie jednak spory, nawet łagodne, znikły z firmamentu pol-
skiej nauki. Opustoszały całkiem rubryki czasopism tytułowane niegdyś
„recenzje i polemiki”, które stanowią widoczny, formalny przejaw braku
zainteresowania krytyką. Naukowe wypowiedzi, czy to zamknięte w for-
mie artykułów, czy książek, także coraz rzadziej odnoszą się krytycznie
do powoływanych sądów. Zastępowane są raz „narracją”, innym razem
wszechobecnymi cytatami, wreszcie – danymi faktograficznymi, które
jednakże pozostawione są bez komentarza. W rezultacie krytyka jest nie-
obecna, zwłaszcza w odniesieniu do metodologii (Urbaniak-Zajac, 2017,
s. 101–102).

W niniejszym tekście podejmuję zagadnienia krytyki metodologicznej,
opatrząc je przymiotnikiem „polityczne” z przekonaniem i rozmysłem towa-
rzyszującym zwolennikowi klasycznej teorii społecznej. Odwołuję się bowiem
jednoznacznie i bezpośrednio do znakomitego i w swoim czasie głośnego
tekstu Michała Kaleckiego, jednego z najbardziej znanych polskich ekono-
mistów w historii dyscypliny (por. Szeworski, 2001, 1999), pt. *Polityczne
aspekty pełnego zatrudnienia* (Kalecki, 1979). Autor stawia w nim odważną
i niepopularną tezę, że właściciele przedsiębiorstw są żywotnie zaintereso-
wani utrzymywaniem wysokiej stopy bezrobocia, ponieważ mogą wówczas
łatwiej dyscyplinować pracowników. Polski ekonomista stwierdza:

Przyczyny opozycji kapitalistów w stosunku do pełnego zatrudnienia osiąganego przez
wydatki państwowe podzielone być mogą na trzy kategorie: 1) niechęć do wtrącania
się państwa do zagadnienia zatrudnienia w ogóle; 2) niechęć w stosunku do kierunku
wydatków państwowych (inwestycje publiczne i subsydiowanie konsumpcji); 3) niechęć
do społecznych i politycznych przemian wynikających ze stałego utrzymywania pełnego
zatrudnienia (Kalecki, 1979, s. 342)

I zaraz dodaje:

[...] „dyscyplina w zakładach pracy” i „stabilizacja polityczna” są dla kapitalistów ważniej-
sze niż bieżące zyski. Ich instynkt klasowy mówi im, że trwale pełne zatrudnienie jest
„niezdrowe” z ich punktu widzenia i że bezrobocie jest integralnym elementem normal-
nego systemu gospodarczego (Kalecki, 1979, s. 344).

Michała Kaleckiego tekst i koncepcja to wprawdzie tylko punkt odnie-
sienia, ale bardzo ważny. Odsłania bowiem kulisy ideologicznego myślenia,
wybiegów, prób oficjalnego wywiedzenia w pole przeciwnika czy – jak na-
zywał to klasyk nowoczesnej myśli społecznej – derywacji (Pareto, 1994).
Również w kontekście metodologii nauki można by śmiało sformułować
tezę na kształt tej, którą wprowadził do międzynarodowego obiegu polski
uczony. Brzmiałaby ona mniej więcej tak: istnieją osoby oraz grupy osób,
którym zależy na utrzymywaniu takiego stanu rzeczy, w którym autentycz-
na i rzeczywista krytyka nie wpisuje się w model uprawiania nauki przez te

osoby. Dlatego czynią one wszelkie starania, by do niej nie dopuścić, tak w tekstach naukowych, na łamach czasopism, jak i w czasie konferencji. Motywy tych grup oraz totumfackich pozostających w ich orbicie oddziaływania, choć dobrze znane dużej części badaczy, nie są tu przedmiotem refleksji i analizy. Warto jedynie dodać, że jak wolno sądzić, osoby te stanowią mniejszość. Bardzo wpływową mniejszość.

Koncepcja Kaleckiego, głośna i długo dyskutowana, z tych powodów stała się dla mnie inspiracją w ujmowaniu nie mniej złożonych problemów metodologicznych nowoczesnych nauk społecznych. Uważam mianowicie, że przedstawiciele tych nauk świadomie unikają krytyki metodologicznej, a nawet jakiegokolwiek dyskusji, ponieważ obawiają się, że nie zdołają odwołać się do rzeczowych i konkretnych argumentów. Tym bardziej że metodologia robi dziś karierę jak chyba żadna inna dziedzina refleksji. Przynajmniej w tym sensie, że odwołania do metodologicznej warstwy czyichś wypowiedzi stanowią niezbywalny element recenzji w awansowych przewodach. Skłania to również do namysłu nad prostym skądinąd pytaniem: czy można się specjalizować w metodologii nauki i w metodyce badań empirycznych?

Czy można się specjalizować w metodologii?

Zarówno odpowiedź udzielona *ad hoc*, jak i ta formułowana z rozmysłem i na podstawie analizy stanowisk w tym zakresie, brzmi: oczywiście, że można się specjalizować w metodologii. Można bowiem swoje kompetencje profesjonalizować, skupiać się na nich i je rozwijać. W przypadku metodologii wymaga to przynajmniej takiego samego nakładu sił i talentu, jak w innych subdyscyplinach danej nauki. Dodatkowo metodologia nauki, w tym także metodyka badań empirycznych, z założenia stanowi zadanie interdyscyplinarne czy – jak dziś mówi się coraz częściej – transdyscyplinarne (Babbie, 2015; Banaszak, 2017; Kubinowski, 2013, 2017).

Również porównawcze, międzydyscyplinarne odniesienia stanowią chleb powszedni metodologów. Nie oznacza to, rzecz jasna, że specjalizując się w metodologii nauk społecznych, niejako mimochodem można się specjalizować w metodologii przyrodoznawstwa. Idzie tu raczej o to, by śledzić rozwój metodologii innych nauk i konfrontować własne modele postępowania z tymi, które występują nie tylko w obrębie dziedzin pokrewnych, lecz także tych odleglejszych. Wszystko zresztą i tak scala ogólna metodologia nauki, będąca refleksją nad procesami poznawczymi oraz wytworami uczonych w ramach nauki jako całości (Kmita, 1971, 1975).

Metodologiczna specjalizacja jest więc faktem, z którym nie warto dyskutować. Ale faktem jest również to, że oceniając tekst naukowy, recenzent rozpatruje jego warstwę metodologiczną, nie zawsze będąc specjalistą

w tej dziedzinie. Oznacza to, że kompetencje metodologiczne o dającym się względnie precyzyjnie określić poziomie są warunkiem koniecznym i wystarczającym zarazem do podejmowania dyskusji z projektami badawczymi, analizami, wnioskowaniami itd. Nie ma w tym nic szczególnie zaskakującego. Jest wszakże jeden element, który czyni zadanie krytyki czyichś poczynąń metodologicznych trudnym dla niespecjalisty. Jest nim wielość metodologicznych podejść i możliwości, jakie daje współcześnie lokowanie się w obrębie ilościowych, jakościowych czy mieszanych strategii badawczych (Kubinowski, 2017). Należy zaś pamiętać, że empiryczne badanie rzeczywistości społecznej, edukacyjnej, kulturowej czy gospodarczej to tylko jeden aspekt. Budowa wykorzystanej w rozważaniach teorii, koncepcji lub pomysłu teoretycznego to zagadnienie przynajmniej równej rangi. Dlatego tak istotne jest pojęcie struktury teoretyczno-metodologicznej (Banaszak, 2017), obejmujące szerzej rozumiane postępowanie badawcze, wraz z indywidualnym stanowiskiem badacza.

Naukowe awanse, eksperckie opinie i recenzje, czyli krytyka praktyczna

W tym kontekście warto odnieść się do niektórych wątków interesującego tekstu doświadczonych badaczy i recenzentów. Niezwykle wartościowe i wnikliwe studium odnoszące się do naukowej działalności przedstawili Jerzy Brzeziński i Dariusz Doliński (2014). Znani psychologowie mierzą się ze znanym problemem oceny (krytyki) tekstów naukowych, projektów badawczych oraz wniosków awansowych. Ich stanowisko, wzięwszy pod uwagę ich recenzenckie doświadczenie oraz siłę oddziaływania, jest warte wnikliwej analizy i przemyślenia w kontekście zarówno własnych doświadczeń, jak i uogólnionej wiedzy w tym zakresie. Autorzy deklarują, że ich opinie dotyczą psychologii, ale że można je rozszerzyć na nauki społeczne.

Brzeziński i Doliński podkreślają, powołując się na *Dobre praktyki w procedurach recenzenckich w nauce* (2013), że „[p]owierzając komuś wykonanie recenzji, musimy wprawdzie upewnić się czy: (1) mamy do czynienia z osobą znającą się na tematyce opiniowanej pracy i (2) zdolną do sporządzenia wnikliwej i bezstronnej opinii” (Brzeziński, Doliński, 2014, s. 35). O ile punkt pierwszy przy wstępnym oglądzie nie rodzi większych kontrowersji – recenzent powinien być przede wszystkim specjalistą w recenzowanej dziedzinie, czyli legitymować się rzeczywistym dorobkiem publikacyjnym – o tyle zdolność do sporządzenia recenzji w określonym rygorze wnikliwości i bezstronności jest w tekście polskich psychologów przedmiotem osobnej dyskusji. Uważają oni, że wypełnienie tego kryterium jest trudne. Podzielam ten pogląd, niemniej chciałbym polemizować

z autorami co do możliwości regulowania tego stanu rzeczy. Uważam bowiem, że w przypadku recenzji o niejasnej konkluzji, nadmiernie surowej lub zbyt łagodnej, przede wszystkim jednak niewyposażonej w rzeczywistą argumentację, rady jednostek, rady gremiów przyznających granty, rady czasopism czy wydawnictw mogą ją po prostu zwrócić autorowi. Zwrócić i powołać innego recenzenta lub zwrócić z prośbą o dokonanie stosownych korekt. Nie wszystkie z wymienionych gremiów są skłonne sięgać po takie rozwiązania, ale nie oznacza to braku możliwości, lecz jedynie powstrzymanie się od ich wykorzystania.

Jeśli chodzi o kompetencje recenzentów oraz bieżącą ich ewaluację, sprawa wydaje się prostsza. Brzeziński i Doliński wypowiadają się względnie sceptycznie o ilościowych wskaźnikach naukowości i – przede wszystkim – pozycji naukowej recenzenta. Odnoszą się w szczególności do wskaźników bibliometrycznych, wskazując na pewne absurdy związane z ich bezkrytycznym stosowaniem (Brzeziński i in., 2014, s. 36). Jednym z nich jest, zdaniem polskich psychologów, brak różnicowania między autorami, którzy samodzielnie piszą teksty, i autorami piszącymi wraz z innymi badaczami:

Badacz, który jest, przykładowo, piątym z dziewięciu autorów pracy zbiorowej umieszczonej w wysoko punktowanym czasopiśmie, oceniony będzie tak samo, jak jego kolega, który w tym samym czasopiśmie zamieścił artykuł napisany samodzielnie. Chcemy tu podkreślić, że nie jesteśmy przeciwni powstawaniu prac zbiorowych (często, np. w badaniach międzykulturowych są one wręcz naturalne), ale uważamy, że nie powinno być tak, że artykuł napisany w zespole złożonym z wielu autorów, przynosi tyle samo realnych profitów, co artykuł napisany samodzielnie bądź w duecie (Brzeziński, Doliński, 2014, s. 36).

Chciałbym w tym miejscu zapytać autorów: dlaczego? Czyżby mieli na myśli sam akt pisania, rozumiany jako przelewanie myśli na papier? Wątpię, ponieważ wydaje mi się mało prawdopodobne, by dwaj znani polscy psychologowie kojarzyli pracę naukową jedynie z tą ostatnią czynnością. Jeśli więc poprzedzają ją gruntowne analizy, dyskusje w ramach badawczego zespołu, dyskusje z innymi zespołami badawczymi, wreszcie empiryczny pomiar, analiza zgromadzonego materiału i wnioskowanie, to nie ma nic zdrożnego w tym, że ta praca zespołowa znajduje wyraz w artykule naukowym podpisanym również zespołowo. Zwłaszcza że indywidualny wkład każdego z członków zespołu może być różny i z pewnością jest dobrze znany grupie badawczej. Zatem czyż w duecie niemożliwa jest jazda na gapę (Oyster, 2002)?

Można by nawet, być może nadużywając krytycznej wobec wskaźników bibliometrycznych konwencji, stwierdzić, że możliwa do pomyślenia jest przecież i taka sytuacja, w której artykuł sygnowany jednoosobowo jest słabszy aniżeli ten wieloautorski. Chcę tym samym podkreślić rangę i znaczenie jakościowej oceny wytworów pracy naukowej. W tym sensie

całkowicie podzielam tezę Brzezińskiego i Dolińskiego wyrażoną jasno i stanowczo:

Uważamy zatem, że nie można oceniać pozycji naukowej li tylko po wskaźnikach bibliometrycznych. Ważna jest jeszcze ocena typu *peer review*. Niestety, koszty i presja czasu sprawiają, że często (zbyt często!) rezygnujemy z niej na rzecz, jak się dość powszechnie zaczyna sądzić, łatwej i szybkiej (w domyśle też „obiektywnej”) oceny bibliometrycznej (2014, s. 36).

Uważam także, że problemem współczesnych nauk społecznych w Polsce jest wyłącznie nierespektowanie zasady powierzania recenzji specjalistom w danej dziedzinie. Inaczej mówiąc (nie chciałbym być posądzony o skrajny monokauzalizm), czynnik ten jest czynnikiem sprawczym, można mu przypisać największą wagę. Recenzja, prócz tego, że może stanowić barierę publikacyjną, pełni również funkcję zwrotnej informacji dla autora opracowania. W wielu przypadkach jest to nieoceniona przysługa recenzenta oddawana poddającemu się recenzji autorowi. Pod jednym wszakże warunkiem: specjalizacji w obszarze, którego dotyczy praca. Nie ma wówczas znaczenia, czy recenzent wykazuje się surowością lub nawet złośliwością, będąc zoilem, czy przejawia nadmierną łagodność w ocenianiu. Jest bowiem osobnym problemem kwestia rzetelności ferowanych opinii. Ona jednak pozostaje pod kontrolą tych, którzy je zlecają. Ponownie więc dochodzimy do wniosku, że niekorzystanie rozmaitych gremiów z uprawnień, którymi dysponują, nie obciąża recenzentów, lecz te gremia.

Techniczne aspekty krytyki

Czy naukowość to przypisy? Czy przypisy to tylko uczoność¹? Co to jest erudycja i z jakimi zjawiskami „granicy”? To tylko niektóre wątpliwości, które się nasuwają w kontekście rozważań na temat krytyki metodologicznej, a także krytyki w ogóle. Nieuchronnie pojawia się także pytanie o naukowość nauki, a ściślej – nauk społecznych. Niektóre współczesne teksty naukowe są naszpikowane odwołaniami do literatury, cytatami, jednak brakuje w nich wyraźnie wyodrębnionych tez oraz argumentacji. Towarzyszą im recenzje, których autorzy podkreślają zwykle erudycyjność wypowiedzi.

Jeśli więc wierzyć *Wielkiemu słownikowi języka polskiego*, erudycja to „wszechstronna wiedza książkowa”, a nie do niczego niezobowiązujące i niekiedy porażające swą sztucznością odwołanie do literatury (2018).

¹ Używam tego pojęcia w nieco innym znaczeniu, niż czynił to Georg Wilhelm Hegel (1994). Niemiecki filozof określał tym mianem to, co dawno już umarło i zostało pochowane. W moim rozumieniu jest to po prostu powoływanie się na określone teksty, które można by określić jako przypadkowe oraz – przede wszystkim – pozostawianie ich bez stosownej analizy, a nawet komentarza. Niemniej Hegłowska wytyczna, by badać myśl żywą i aktualną zamiast skupiać się na jej najslabszych momentach, jest mi szczególnie bliska.

Owe odwołania zresztą nie mają zwykle charakteru polemicznego, lecz co najwyżej apologetyczny. W przeważającej części jednak są neutralne. Tym samym słownikowa definicja erudycji i erudyty jako jej nosiciela została niepostrzeżenie zmieniona. Oznacza bowiem zdolność do odwoływania się do możliwie największej liczby tekstów bez nadmiernej dbałości o sens, rangę i wzajemną korespondencję tychże. Nowoczesny erudyta to ten, który potrafi wyposażyć tekst w tak dużą liczbę powołań, by krytyczny recenzent nie mógł mu zarzucić ignorancji. Gdy dodamy do tego możliwości, jakie otwierają współcześnie przed badaczami internet i dostęp do światowych baz zawierających teksty naukowe, to bez trudu dostrzeżemy kontekst erudycyjności w nowoczesnym wydaniu.

Zresztą erudycyjność pojęta, najogólniej rzecz biorąc, jako mnogość winna być, moim zdaniem, poddana ilościowej ewaluacji. Potrafimy już mierzyć i określać nakład pracy studenta potrzebny do zdania egzaminu, którą to zdolność wykształciły w przedstawicielach świata akademickiego krajowe ramy kwalifikacyjne. Czas najwyższy, by w podobnie skwantyfikowany sposób odnieść się do wytworów pracy naukowej. Jako czynni czytający, czyli oddający się czynności czytania, potrafimy z pewnością określić czas wymagany do przeczytania ze zrozumieniem jednej stronicy tekstu naukowego. Przypuszczalnie potrafimy także, nie bez błędu i koniecznych uśrednień, wraz ze wszystkimi ich słabościami, określić czas spędzony na sporządzaniu notatek z lektury. Wreszcie, również nie bez trudnego do oszacowania błędu, potrafimy określić czas potrzebny do napisania jednej strony naukowego tekstu. Tym samym w warunkach stale powiększających się objętości prac awansowych, w szczególności rozpraw doktorskich, potrafimy stwierdzić, że napisanie kilkuset (nawet 500 i więcej) stron tekstu, przy powołaniu się na kilkaset pozycji literaturowych wraz z przeprowadzeniem empirycznego pomiaru, czasami również na kilkaset respondentach, byłoby możliwe wprawdzie w przypadku mistrza Yody², ale staje się nieoczywiste w przypadku dwudziestokilkuletniego doktoranta.

Język krytyki

Jak stwierdza Stanisław Kozyr-Kowalski (2001, s. 252), charakteryzując paradygmat neoklasyczny w naukach społecznych oraz wykładając własne stanowisko w zakresie krytyki w nauce: „Stanisław Ossowski mocno podkreślał, że cechami języka naukowego powinny być precyzja i sens empiryczny. Nie odmawiał jednak uczonym prawa do posługiwania się językiem potocznym, poetyckim i skrótowym”. I dalej:

² Mistrz Yoda to fikcyjna postać, jeden z bohaterów serii filmów pt. *Gwiezdne wojny*. Dożył sędziwego wieku 900 lat!

Opinia St. Ossowskiego otwiera drogę do pozytywnego przewycięzania tzw. słabego paradygmatu teorii społecznej, który starają się urzeczywistnić niektórzy postmoderniści. Utrzymują oni, że nie istnieją jakościowe różnice między teorią naukową a narracją i prozą literacką, które są nierozzerwalnie związane z fikcją, czysto myślowymi wyobrażeniami i siłą fantazji autorów dzieł artystycznych (Kozyr-Kowalski, 2001, s. 252).

Tezy polskiego badacza wnoszą istotny wątek w namysł nad krytyką metodologiczną: kwestię języka wypowiedzi oraz rygoru spójnego logicznie wywodu.

Odnosnie do języka warto także przywołać inne sformułowanie tego samego autora, które odwołuje się do pojęcia pamfletu naukowego oraz pamfilu. Jak dowodzi Kozyr-Kowalski w internetowym wydaniu swego tekstu³:

Pamfile naukowe [...] są nosicielami miłości do takich ulubionych lub przynajmniej szanowanych przez wszystkich wartości, jak prawda, rzetelna myśl i praca, odwaga, samodzielność myślenia i mówienia, ironia, samoironia, uśmiech i pogoda ducha, humanizm, dobro wspólne (2001).

Zatem język ironiczny, dosadny, niepozbawiony emocji jest jedną z możliwych form wypowiedzi. Polski badacz stwierdza także:

Przeciwieństwem pamfili są paszkwile, epitety i inwektywy bez pokrycia, wyrazy oburzenia, protesty przeciwko szarganiu rzeczywistych lub pozornych świętości, pozbawione ducha ewangelicznego kazania i pouczenia oraz wszelkie zastępowanie argumentów, którym przysługuje niewielka masa dowodowa przez argument masy. Pamfil naukowy, operuje jedynie myślą i ironicznym słowem. Jego nieprzyjaciółmi są wszelkie typy cenzury i wszelkie nawoływania do bojkotu, pogromów, do użycia tych rodzajów przemocy materialnej i duchowej, którymi dysponują władze ekonomiczne, administracyjne, sądowe i duchowne (Kozyr-Kowalski, 2001).

Opisywany język wypowiedzi, w tym krytyki, to język barwny, wyrazisty i przez to ciekawy. Istotne jest zatem pytanie o to, dlaczego upowszechnia się język, który jest nie tylko sztuczny i wyraża urzędniczą skłonność do nazywania rzeczy po nowemu, lecz także wkracza w świat ustalonych z dawna kategorii naukowych, na temat których nie było większych kontrowersji i sporów (Banaszak, 2017). Najlepszym przykładem są arkusze grantowe Narodowego Centrum Nauki, które aplikujący o środki badacze obowiązani są wypełnić. Znajduje się w nich wymóg określenia grupy badawczej i nie chodzi tu o to, by, jak podpowiada intuicja, podać skład zespołu badawczego. Jest to miejsce, w którym należy określić kryteria i warunki doboru jednostek do badań, czyli dobór próby. Nie jest to więc błąd edycyjny (jeśli tak – to wielokrotnie powielany), lecz usiłowanie zmiany ustalonych kategorii,

³ Tekst Stanisława Kozyra-Kowalskiego ma dwie wersje: pierwszą, drukowaną na łamach „Ruchu Prawniczego, Ekonomicznego i Socjologicznego”, oraz drugą, na stronie internetowej autora. Tę drugą wzbogacił on w dodatkowe treści, zachowując oryginalną paginację z wydania drukowanego, dlatego autorskie uzupełnienia nie zostały oznaczone numerami stron.

dzięki którym możemy się jako badacze względnie sprawnie komunikować i wzajemnie rozumieć.

Opisywany stan rzeczy jest więc tyleż niecodzienny, co groźny. W rezultacie bowiem prowadzi do naukowej, metodologicznej wieży Babel, czyli przemieszania pewnych kategorii profesjonalnych z obiegowymi, a nawet zakwestionowania znaczenia pewnych terminów. Z pewnością jednak wytwarza nową rzeczywistość, rzeczywistość projektową, która jest sama w sobie odmienna od tego, co do tej pory się robiło, oraz dodatkowo bezwzględna, ponieważ wymusza całkowite przystosowanie się do jej wymogów, a nieprzystosowanych eliminuje. Niemniej pewna część osób doskonale w owej hiperrzeczywistości (Baudrillard, 2005) się odnajduje. Dla jednych i dla drugich jednak stanowi ona przedstawienie, które nie jest w pełni rzeczywiste i zrozumiałe.

Uwagi końcowe

Próbowałem w niniejszym tekście wskazać na niektóre tylko elementy krytyki metodologicznej oraz na składniki tworzące jej kontekst. Najprostszą konkluzją mogłaby brzmieć tak: krytyka metodologiczna jest dziś utrudniona, a w pewnych okolicznościach wręcz niemożliwa. Te okoliczności to wielość różnorodnych podejść badawczych, głębokie przemiany w obrębie rozumienia i definiowania podstawowych kategorii metodologicznych oraz skrajna liberalizacja w obrębie zasad stosowalności pewnych metod, procedur i technik badawczych. W tym kontekście można powiedzieć, że o ile „wyobraźnia” była niegdyś rodzajem wartości dodanej, o tyle dziś staje się podstawową kompetencją (por. Malewski, 2017).

Przyjmując trafność powyższej diagnozy, warto zauważyć, że towarzyszy jej ogólna i instytucjonalizująca się tendencja do indukowania opinii na temat empirycznych postępowań, projektów badawczych oraz prac awansowych w warstwie metodologicznej. Trudno jednakże przyjąć, że ogólnikowe sformułowania o tym, że część metodologiczna została skonstruowana poprawnie bądź niepoprawnie czy że jest ciekawa, wpisują się w styl i przede wszystkim sens recenzji i w konsekwencji krytyki, która rozwija kompetencje zarówno krytykowanego, jak i krytykującego. Bo przecież, powtórzmy to raz jeszcze, u podstaw każdej krytycznej wypowiedzi leży miłość do takich ulubionych lub przynajmniej szanowanych przez wszystkich wartości, jak prawda, rzetelna myśl i praca, odwaga, samodzielność myślenia i mówienia, ironia, samoironia, uśmiech i pogoda ducha, humanizm, dobro wspólne (Kozyr-Kowalski, 2001).

Kończąc, chciałbym w nawiązaniu do tych wartości zaproponować wskaźniki, dzięki którym można, nie bez błędu i dużych przybliżeń, określić

stan krytycznych nastawień w ramach danej dyscypliny naukowej lub całej dziedziny nauki. Są to:

- polemiki i recenzje jako dział w czasopismach naukowych (sama obecność tego działu oraz jego merytoryczna zawartość);
- forma i treść recenzji publikowanych w czasopismach naukowych (poziom krytyczności, dyskusji i sporu);
- forma i treść recenzji w postępowaniach awansowych (stosunek pozytywnych do negatywnych, zakres i siła argumentacji w obu przypadkach);
- miejsce dyskusji podczas konferencji naukowych oraz pozostałych form naukowych konfrontacji (sama obecność dyskusji w programie konferencji, czas i proporcje);
- relacje wzajemne między mistrzami a uczniami w nauce (podejście krytyczne, skłonność i zdolność do sporu);
- publiczne obrony prac doktorskich (umiejętność stawiania tez i argumentowania, skłonność i zdolność do odpierania ewentualnych zarzutów).

Oczywiście jest to wstępna i niepełna propozycja. Niemniej otwiera ona pewne możliwości opisu aktualnego stanu rzeczy oraz – być może – jego wstępnego wyjaśnienia.

Bibliografia

- Babbie, E., (2015). *Observing Ourselves: Essays in Social Research*. Second Edition. Long Grove: Waveland Press.
- Banaszak, S. (2017). Teoria – empiria – praktyka. Status metodologiczny nauk społecznych. *Studia Edukacyjne*, 44, 65–77.
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Brzeziński, J.M., Doliński, D. (2014). O tym, co ważne w ocenie artykułów, projektów badawczych i wniosków awansowych w naukach społecznych. *Nauka*, 2, 33–65.
- Hegel, G.W.F. (1994). *Wykłady z historii filozofii (t. 1)*. Warszawa: PWN.
- Kalecki, M. (1979). *Polityczne aspekty pełnego zatrudnienia* (s. 339–349). W: *Dzieła (t. 1)*. Warszawa: PWE.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa: PWN.
- Kmita, J. (1975). *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa: PWN.
- Kozyr-Kowalski, S. (2001). Demokracja akademicka a tendencje oligarchiczno-autorytarne w socjologii współczesnej. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 4, <http://kozyr-kowalski.pl/index.php/29-sample-data-articles/papers/84-demokracja-akademicka-a-tendencje-oligarchiczno-autorytarne-w-socjologii-wspolczesnej> [dostęp: 10.02.2019].
- Kozyr-Kowalski, S. (2004). *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo* (wyd. II). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Makmed.
- Kubinowski, D. (2017). Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych (s. 15–24).

- W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 105–120.
- Mann, T. (1972). *Czarodziejska góra (t. 2)*. Warszawa: Czytelnik.
- Mann, T. (2002). *Moje czasy*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Marciszewski, W. (1999). Kazimierz Ajdukiewicz i polski spór o uniwersalia. *Filozofia Nauki*, 3–4, 5–13.
- Miłosz, C. (1999). *Zniewolony umysł*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Oyster, C.K. (2002). *Grupy*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Pareto, V. (1994). *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*. Warszawa: PWN.
- Piekarski, J. (2006). O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii (s. 97–126). W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piekarski, J. (2016). Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej (s. 21–48). W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Ilość – jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium rozróżniania badań empirycznych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 2, 101–115.
- Szeworski, A. (1999). *A Note on the Present-Day Relevance of Michal Kalecki's Macroeconomic Theory*. Warszawa: The Polish Economic Society.
- Szeworski, A. (2001). Teoria ekonomiczna Michała Kaleckiego w najnowszej literaturze światowej. *Ekonomista*, 4, 535–551.

Political aspects of practicing methodological critique

SUMMARY

The author focuses on the political nature of scientific critique. The author's theses are inspired by the once-well-known text of Michał Kalecki, one of the most influential Polish economists in the history of the discipline, in which he argued that ideological premises often overcame objective, scientific thinking. Similarly, the classic of modern social sciences, Vilfredo Pareto, calls these false justifications, which replace theses based on real premises, derivations. Sławomir Banaszak attempts to show examples of ideology in social sciences, the necessity of undertaking discussions with adversaries, and the apparent and non-obvious nature of the review of scientific achievements. He asks questions, including those about methodological specialization in the social sciences and the methodology of scientific work. In his opinion, critique, including methodological critique, is in retreat and disappearing. For this reason, he proposes indicators of the "criticality" of the discipline that may show off dominant attitudes in a particular field of science.

Keywords: general methodology of science, methodological critique, ideologies in science, derivations, critique and apologetics

MARIUSZ GRANOSIK

UNIwersytet Łódzki

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.09>

Polityczne aspekty metodologii jakościowej w perspektywie krytycznej W stronę partycypacyjnych badań-działań

Wprowadzenie

Jednym ze sposobów przedstawiania swoich dociekań, popularnym zwłaszcza wśród badaczy interpretatywnych, jest rozpoczynanie od przykładu, który w prosty sposób ilustruje omawiany dalej problem, przy okazji uwrażliwiając czytelnika na kluczową perspektywę interpretacyjną podejmowaną w tekście. Nie tak dawno temu miałem przyjemność uczestniczyć w konferencji dotyczącej pedagogiki sportu. Spotkanie to, zorganizowane pod auspicjami Fińskiego Komitetu Olimpijskiego, miało służyć m.in. przedstawieniu najnowszych badań dotyczących kultury fizycznej w wybranych krajach europejskich. Dominowały zestawienia statystyczne, jednak uzupełniane wywiadami pogłębionymi, pokazujące, jak licznie i często mieszkańcy wybranych krajów oddają się aktywności fizycznej. Przy okazji, w zasadzie jednogłośnie, kolejni prelegenci deklarowali, że respektując potrzebę demokratyzacji oraz uznania indywidualnej kreatywności, opierają się w swoich dociekaniach na szerokiej definicji sportu jako wszelkiej aktywności fizycznej, bez względu na jej społeczny czy kulturowy rodowód i stopień spopularyzowania. W praktyce liczona była aktywność członków klubów sportowych i innych zorganizowanych form aktywności. Wskazywano projekty popularyzujące sport poprzez pokazy indywidualnych technik

i stylów aktywnego spędzania czasu wolnego, chwalono się nowymi obiektami sportowymi, wykazując empirycznie rosnące nimi zainteresowanie. Pokazywano zdjęcia uśmiechniętych rodzin spędzających aktywnie czas po pracy (biurowej).

Po kilku takich wystąpieniach zdałem sobie sprawę, że niemal wszystkie referowane wyniki badań oraz oparte na nich wysokobudżetowe projekty działania pokazują świat społeczny z perspektywy klasy średniej (do tego wyidealizowanej¹), roszcząc sobie przy okazji pretensje do wielkich uogólnień. Mimo bardzo szerokiej, „demokratycznej” definicji aktywności fizycznej, nikomu nie przyszło do głowy, żeby ująć w prezentowanych statystykach pracę fizyczną, uprawianą na zaniedbanych podwórkach parkour czy walki uliczne. To przecież w sposób znaczący zmieniłoby rozkład społecznej aktywności, pokazując, że to klasa robotnicza jest liderem w tych zestawieniach. Przede wszystkim jednak zmusiłoby do zweryfikowania wielokrotnie powtarzanej tezy, że aktywność fizyczna jest pochodną mądrych decyzji świadomych i dobrze poinformowanych obywateli. Kiedy podzieliłem się tą myślą z kilkoma kolegami, zaczęli zastanawiać się nad tym, jak uszczelnić definicję aktywności fizycznej tak, żeby kojarzyła się z czasem wolnym, a nie pracą, z dźwiganiem sztangi, a nie cementu, czyli tak, jak kojarzy się pracującemu za biurkiem reprezentantowi klasy średniej. Ten dyskurs to nie tylko słowa, ale też założenia polityki zdrowotnej, dystrybucja ogromnych środków finansowych, które inwestowane są w stadiony, trenerów i programy rozwojowe.

Zwrot lingwistyczny i klasy społeczne

Trudno znaleźć badacza społecznego, który w mniejszym lub większym zakresie nie zauważyłby zwrotu lingwistycznego, czyli radykalnego wzrostu zainteresowania aktami mowy, które – zgodnie z filozoficznymi założeniami nowej metodologii – miały odwzorowywać zjawiska społeczne, a nawet – w wariantach bardziej radykalnych – składały się wręcz na społeczny wymiar funkcjonowania człowieka. W efekcie w latach 70. XX wieku na Zachodzie i dekadę później w Polsce radykalnie wzrosło zainteresowanie konwersacjami, potem – narracjami i dyskursami. Coraz bardziej wysublimowana metodologia umożliwiała coraz szczegółowsze analizy struktur komunikacyjnych, pod warunkiem jednak zebrania obszernych materiałów badawczych w postaci wielogodzinnych wywiadów, zaangażowanych dyskusji grupowych lub dyskursów dostępnych w mass mediach. Komunikacja

¹ Reprezentanci klasy średniej lubią prezentować się w „odświeżonym” wydaniu, jakby uczestniczyli w symbolicznej rozmowie kwalifikacyjnej (Mills, 1965).

społeczna stała się, i wciąż chyba jest, niemal nieograniczonym polem badań społecznych.

Rzadko zauważanym efektem ubocznym zwrotu lingwistycznego było stopniowe zawężanie badań społecznych (głównie jakościowych²) do tej części populacji, która była zdolna, a nawet chętna, wytwarzać długie narracje lub choćby zaangażowane dyskusje. W coraz mniejszym stopniu badania obejmowały tych, którzy są nierozmowni, mało narracyjni, nie uczestniczą w wytwarzaniu dyskursów publicznych (nie mają dostatecznego uznania społecznego). Trudno oszacować tę część społeczeństwa, ale jak pokazują wyniki różnych politycznych wyborów (nie tylko w Polsce), jest ona znacząca, co więcej, w znacznym stopniu, jeżeli nie całkowicie, pokrywa się z klasowym podziałem społecznym.

Problematyka klas społecznych prawie zawsze wywołuje dyskusje. Są zwolennicy tradycyjnego rozumienia klasy odnoszonej do posiadanego kapitału, środków produkcji czy dochodu, oraz ich przeciwnicy, którzy utrzymują, że klas społecznych już nie ma z uwagi na wyrównany poziom dochodów, szeroki dostęp do edukacji oraz ujednolicenie stylu życia. Z perspektywy niniejszego wywodu najciekawsze wydają się interakcyjne socjolingwistyczne koncepcje różnicowania społecznego (Gumpertz, 2001; Labov, 2001; Macaulay, 2005), które przekroczyły ramy tak zarysowanej dyskusji³. Podział klasowy jest tu nierozzerwalnie związany ze znaczącym różnicowaniem w zakresie znaczenia oraz sposobów wykorzystywania języka w życiu społecznym oraz społecznego uznania na poziomie dyskursów publicznych. Najkrócej ujmując, w klasie średniej zawansowana komunikacja (kod rozwinięty) jest podstawowym narzędziem społecznego negocjowania znaczeń oraz statusów, podczas gdy w klasie robotniczej są one znacznie bardziej ustabilizowane przez tradycję, a sam komunikat jest

² Niniejszy rozdział poświęcony jest badaniom jakościowym, jednak podobną analizę można byłoby przeprowadzić w odniesieniu do badań ilościowych. W tym przypadku główne wątpliwości dotyczą formułowania problemów badawczych oraz definicji podstawowych pojęć, co dobrze ilustruje początkowy przykład. Ponadto różnicowane są – w zależności od kompetencji językowych respondentów – sposoby rozumienia często trudnych pytań. Wykraczające poza codzienne doświadczenia pytania zwiększają ryzyko odpowiedzi mechanicznie replikujących dominujące dyskursy. W efekcie nominalnie próba jest reprezentacyjna, ale nieprzypadkowa jej część nie mówi własnym językiem. Klasowe uwarunkowania badań ilościowych wymagałyby osobnej, poważnej analizy.

³ Ewolucja socjolingwistycznej interpretacji klas społecznych była długim procesem. Początkowe badania, które opierały się na bardziej klasycznej definicji klas ugruntowanej w 10-punktowej macierzy statusu społeczno-ekonomicznego, wykazały znaczne różnicowania językowe. W kolejnych latach właśnie te różnicowania stopniowo wypierały klasyczne kryteria. Niestety, większość współczesnych analiz dotyczy klasy średniej (por. Power, Whitty, 2002) lub co najmniej jest prowadzonych z perspektywy tej właśnie klasy. Nie jest to zaskakujące o tyle, że sama źródłowa koncepcja Basila Bernsteina była w pewnym sensie „średnio-klasowa”, bowiem jej główną osią analityczną jest komunikacja (podstawowa dla społecznego zorganizowania klasy średniej, ale już nie tak istotna dla klasy robotniczej).

jedynie rodzajem dodatku, wskaźnikiem kontekstu (wysokokontekstowy kod ograniczony) (Bernstein, 1980).

Takie zróżnicowanie odzwierciedla się również w zakresie procesów konstruowania tożsamości. Jeżeli przyjąć podział zaproponowany przez Ralphe Turnera (1976) na tożsamość zakotwiczoną w instytucji (tradycyjną, wiążącą w sposób względnie trwały jednostkę ze społecznością) oraz w impulsie (zmienną, opartą na samodzielnym odkrywaniu „prawdy o sobie”), to wspomniane zróżnicowanie w zakresie kodów przekłada się na inny rodzaj tożsamości. Jednostki posługujące się kodem ograniczonym, opartym na tradycyjnym porządku społecznym, którego nie można i nie da się zmieniać słowami, znacznie częściej będą zakotwiczać swoją tożsamość w silnych instytucjach. Taki uspołeczniony sposób autodefiniowania jest bardziej stabilny, oparty na tradycji, w którą jednostka wrastała od dzieciństwa⁴, wolny od punktów zwrotnych i wyraźnych zmian, a przede wszystkim pozbawiony niekończącego się procesu samouzasadniania. W efekcie jednostka nie wytwarza interesującej obszernej narracji biograficznej, bo „nie ma o czym opowiadać”.

Krytyka poznawcza

Przyjmując taką perspektywę, badania zogniskowane na komunikacji (po zwrocie lingwistycznym) w większym lub mniejszym stopniu wykluczają z naukowych opisów światy przeżywane tych, którzy nie osadzają ich na rozbudowanych komunikatach. Co więcej, domyślnym założeniem większości jakościowych metod badawczych jest przekonanie o zindywidualizowanym charakterze społecznej podmiotowości. To przecież jednostka ma odsłaniać swoje subiektywne doświadczenia, które badacz następnie rekonstruuje i uogólnia. Takie założenie prowadzi do nadreprezentacji tych składowych życia społecznego, które mają indywidualny charakter.

Bez wątplenia charakteru takiego nie ma wiele obszarów życia społecznego, które opierają się na wspólnotowych wzorach interpretacyjnych i działaniach. W szczególności dotyczy to grup społecznie dyskryminowanych (niekoniecznie mniejszościowych), które swoją walkę o uznanie⁵, a niekiedy po prostu życie, prowadzą w sposób kolektywny

⁴ Wrastanie w tę samą glebę kulturową nie musi oznaczać identyczności, jak zauważa Helena Radlińska: „ludzkie istoty zakorzeniają się w glebie społecznej inaczej niż rośliny w ziemi, trudno przewidzieć, co odnajdą i co sobie przyswoją” (1961, s. 325).

⁵ Przywołana kilkakrotnie kategoria walki o uznanie może sugerować nawiązanie do prac Axela Honnetha, którego konceptualizacje zdominowały „dyskurs uznania” (Honneth, 2012). W trosce o teoretyczną spójność tekstu trzeba jednak dodać, że większość przywoływanych w innych miejscach autorów, nie wyłączając Michela Foucaulta, odnosi się do

i które są z perspektywy społeczno-pedagogicznej szczególnie istotne. Oczywiście, wspomniane tutaj wykluczenia nie mają charakteru totalnego, ale odwzorowanie nieśrednioklasowych doświadczeń jest nieproporcjonalnie mniejsze. Nie rozwiązuje tego problemu pośrednia reprezentacja tej wykluczanej z badań klasy społecznej, obecna w badaniach instytucji, w ramach których profesjonaliści rekonstruują perspektywę swoich klientów, podopiecznych czy użytkowników usług, bo aplikują oni systemy relewancji charakterystyczne dla ich świata. Gdyby spojrzeć na badania społeczne z perspektywy globalnej, można byłoby zasadnie mówić o błędnym (nieproporcjonalnym) doborze próby, w efekcie którego opis „rozgadanej” części społeczeństwa jest znacznie gęstszy, jeżeli już użyć tej kategorii Clifforda Geertza (Geertz, 2005), co robi wrażenie jej dominacji.

Selekcja techniczna (nadreprezentacja rozbudowanych narracji) jest dodatkowo wzmacniana selekcją tematyczną, ponieważ badacze chętniej podejmują tematy wpisujące się w dominujące dyskursy. Z jednej strony wynika to z ich autentycznych preferencji, bo jako reprezentanci klasy średniej pasjonują się ciekawymi biografiami, przejawami indywidualizmu, „żywymi bibliotekami”, doświadczeniami granicznymi itd. Często są to „ważne, bieżące sprawy”, czyli problemy wytwarzane w danym czasie przez dominujące dyskursy publiczne⁶. Z drugiej mechanizm grantowy skutecznie kanalizuje badania w obszarach tematycznych rekomendowanych przez dominujące dyskursy. Nietrudno zaobserwować, jak problematyka badawcza w ostatnich latach ogniskowana była na problemach transkulturowości, uchodźców i migracji, a obecnie – na problemie populizmu, radykalizmu prawicowego i (w zamyśle) przeciwdziałającej im całościowej edukacji obywatelskiej.

Zogniskowanie wysiłków badawczych głównie na odwzorowywaniu/rekonstrukcji światów życia wyrażanych w kodach rozwiniętych jest wykorzystywane zwrotnie jako argument uzasadniający średnioklasowość dominujących dyskursów neoliberalnych. Słowem, gdyby ktoś zechciał opisać rzeczywistość społeczną, bazując jedynie na dominujących dyskursach publicznych, w tym (popularno)naukowych, musiałby odnieść wrażenie, że niemal wszyscy podzielają te same, neoliberalne systemy wartości oparte na kreatywności, rozwoju indywidualnym, przedsiębiorczości,

frankfurckich teorii dyskursu krytycznie, uznając je za zbyt optymistyczne. Co więcej, Honneth przyjmuje bardzo indywidualizującą perspektywę, co zarzuca mu m.in. Nancy Fraser (Fraser, 2005).

⁶ Konsekwentnie trzymając się perspektywy krytycznej analizy dyskursu, społecznie ważne kwestie problematyzują się w dyskursach. W efekcie problem społeczny jest w coraz mniejszym stopniu pochodną realnych sytuacji życiowych, a w coraz większym – wytworem dominującego dyskursu, również naukowego (Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp, Simon, 2008; Dollinger, 2010).

elastyczności, balansie życiowym, globalnej odpowiedzialności, estetyce itd., które charakteryzują perspektywę klasy średniej. Dyskursy krytyczne są rozrzedzane⁷ albo degradowane etycznie, np. jako niezgodne z bezdyskusyjnie najważniejszymi wartościami.

Krytyka etyczna (kolonializm interpretacyjny)

Na skutek inspiracji filozofią krytyczną Michaela Foucaulta (2010), Nikolasa Rose'a (1998, 1999) i Mitchella Deana (2010) pojawiła się w naukach społecznych (w tym w pedagogice społecznej) refleksja, że to nie medialne i najchętniej badane problemy są największym wyzwaniem, ale raczej ryzyko pośredniego wpłątania nauk społecznych w mechanizmy neoliberalnego rządzenia populacją. Krytyczne nastawienie do tak ujmowanych mechanizmów władzy wymagało nie tylko radykalnej praktyki, ale również innego modelu metodologiczno-teoretycznego, który by te mechanizmy uwidocznił. Z tego względu podstawowym zadaniem nowego krytycznego podejścia w wymiarze teoretycznym stała się demistyfikacja ukrytych mechanizmów rządzenia populacjami (biowładzy), które również zagnieżdżyły się w samych naukach społecznych. Koncepcja rządomości (ang. *governmentality*), ujarzmienia (subiektyfikacji), urzędzenia (dyspozytywu) bezpieczeństwa czy pedagogizacji rzeczywistości społecznej wymusiły radykalnie krytyczną reinterpretację podstawowych założeń i działań rozwijanych w ramach chociażby pedagogiki społecznej (Czyżewski, 2013b).

Opisanie przez Foucaulta pośrednich mechanizmów władzy wpłynęło na niemal wszystkie nauki społeczne, a już w szczególności na te, które miały charakter praktyczny (ang. *applied*). Krytyczne refleksje nie mogą ominąć również metodologii badań społecznych, tym bardziej że to właśnie rezultaty badań naukowych przez lata były wykorzystywane w wytwarzaniu dyskursu edukacyjnego (choćby w ramach *evidence-based practice*), który to w świetle postfoucaultowskiej interpretacji okazuje się mechanizmem ujarzmiania jednostek na masową skalę. Warto zatem w tym miejscu po krótko przedstawić koncepcje składające się na przywołane wyżej podejście krytyczne.

Bez wątpienia podstawową kategorią teoretyczną jest rządomość (*governmentality*), czyli nowoczesna forma władzy bezosobowej i rozproszonej, na którą składają się instytucje, procedury, kalkulacje, analizy, refleksje i taktyki. Władza ta skierowana jest przede wszystkim na populację, opiera się na ekonomii politycznej jako pewnej formie wiedzy i posługuje się urządzeniami bezpieczeństwa (Foucault, 2010, s. 112). Skuteczne

⁷ Chodzi tu o „rozrzedzanie” w sensie Foucaultowskim, a więc fakt, że pojawiają się bardzo rzadko.

rządzenie neoliberalnym społeczeństwem wymaga przekształcenia ludzkiej mentalności w taki sposób, żeby jednostki zaczęły myśleć o sobie jako o indywidualnych podmiotach, obdarzonych wewnętrzną potrzebą aktywnego działania i rozwoju. To poczucie sprawczości i potrzeba zmiany siebie oraz otoczenia paradoksalnie sprawiają, że podporządkowują się one dominującym dyskursom⁸.

Sam podmiot jest wytwarzany dzięki pedagogizacji, która jest przede wszystkim efektem rozwoju badań i popularyzacji dorobku dyscyplin „psy-” (psychologii, psychiatrii, psychoanalizy), które odgrywają „główną rolę w konstytuowaniu obecnych reżimów jaźni, jednocześnie będąc też dyscyplinowanymi w efekcie wyłonienia się tego reżimu” (Rose, 1998, s. 2). Choć Rose nie wymienia pedagogiki, może ona być klasyfikowana jako jedna ze wspomnianych dyscyplin, ponieważ prowadzone w jej ramach badania również uwikłane są w formatowanie całych ludzkich populacji, zgodnie z założeniami neoliberalnego modelu społeczeństwa. Chodzi tu o wytwarzanie podstawowych umiejętności, które składają się na kompetencje aktywnego obywatela społeczeństwa opartego na wiedzy, takie jak: rynkowo definiowana zaradność, kreatywność, samodzielność, przedsiębiorczość, otwartość na całożyciowe uczenie się. Ten średnioklasowy model społeczeństwa był (i często nadal jest) bardzo przekonujący dla wielu badaczy, jako że – przynajmniej w założeniu – otwiera nie tylko możliwości rozwojowe, ale również szansę zglobalizowanego uznania społecznego, które to w dobie indeksowania i punktowania osiągnięć naukowych nabiera szczególnego znaczenia.

Dyskursy neoliberalne nie wytwarzają się i nie oddziałują w próżni, lecz są elementem szerszych urządzeń społecznych (dyspozytywów), na które składają się dodatkowo elementy niedyskursowe, takie jak m.in. instytuty badawcze, organizacje popularyzujące wiedzę czy określone typy praktyk empirycznych (Czyżewski, 2013a, s. 18). Wyjaśnia to związki badań pedagogicznych z dominującymi dyskursami. Trudno jednak takie powiązanie zaakceptować z perspektywy pedagogiki społecznej, szczególnie zainteresowanej tą częścią społeczeństwa, która z różnych względów nie chce lub nie może przekształcić się w aktywnych współtwórców rozwoju ekonomicznego. Zarówno badania wspierające indywidualną pracę z nimi (*case work*), by lepiej wpasowywali się do neoliberalnych oczekiwań, jak i badania ukazujące bariery ograniczające ich możliwości rozwojowe są

⁸ Żeby ów mechanizm pośredniego rządzenia zadziałał, trzeba jeszcze wspomniane ujarzmione podmioty przekonać, że otaczający świat jest nieskończenie skomplikowany, nieprzewidywalny i niebezpieczny (czynią to różne nauki społeczne poprzez badania). Przestraszony i niepewny podmiot, mający dodatkowo poczucie niekompetencji w większości kwestii, będzie szukał wiedzy w dostępnych mu, czyli dominujących, dyskursach. W ten sposób za pośrednictwem dyskursu można zmienić w kilkanaście minut przekonania, oceny i decyzje milionów jednostek (biowładza).

kolejnymi pośrednimi aktami opresji (Gilbert, Powell, 2010, s. 3–22). Nawet praktyki partycypacyjne, w większości oparte na uczestnictwie mniejszości w modelu zakotwiczonym w dominujących dyskursach, są takie tylko pozornie, bo umożliwiają jedynie włączenie się mniejszości do stworzonego przez większość porządku (Granosik, 2015, 2018a).

Skuteczność władzy rządomyślnej bierze się stąd, że zamiast nakazywać i zakazywać, opiera się ona na pozornej wolności badań i pozornym upodmiotowieniu badacza, któremu pokazuje się świat pełen zagrożeń oraz którego zachęca się, przez system korzyści, do podejmowania „właściwych” decyzji. W rzeczywistości nie ma on wielkiego wyboru, bo rzadko kto chciałby zmarnować obiecującą karierę lub zmniejszyć swoje szanse w konkursie na lukratywne granty. Ten typ władzy poprzez jej pośredniość i uwewnętrznienie, czyli „kierowanie samokierowaniem”, oraz rozproszenie skutecznie eliminuje opór. Nie ma przeciw komu się buntować, skoro wolny podmiot podjął autonomiczną decyzję na podstawie dostępnej mu wiedzy, przy czym zarówno ta wiedza, jak i obszary ważnych decyzji wskazywane są przez dominujące dyskursy.

Uwikłanie badań pedagogicznych w przedstawiony tu proces wytwarzania nowoczesnego „podmiotu” wydaje się z perspektywy krytycznej największym etycznym zagrożeniem, jakiemu trzeba współcześnie stawić czoło. Na skutek uwarunkowań ekonomiczno-organizacyjnych, jak również tego, że świat nauki składa się niemal wyłącznie z reprezentantów klasy średniej, z przekonaniem angażujących się w indywidualny rozwój, kreatywność, przedsiębiorczość, prowadzone badania zwykle nie wykraczają poza wyobrażenia tej właśnie klasy. W efekcie planowanego, ale przede wszystkim niekontrolowanego upowszechniania rezultatów tych badań wytwarzane jest wyobrażenie odpowiedzialnego obywatela, przeciętnego Polaka, dobrego rodzica, przestępcy itd., które wyznacza oczekiwania w stosunku do całej populacji. Co więcej, wspomniane oczekiwania przekładane są na programy działania, statuty rządowych i pozarządowych organizacji, ustawy i rozporządzenia. Zjawiska te można nazwać bez wielkiej przesady kolonizacją społeczeństwa przez dominujący dyskurs ugruntowany badaniami, które z kolei muszą się do niego odnosić⁹.

⁹ Można podnieść argument, że nauka częściowo wspiera dominujący dyskurs neoliberalny, ale też jest mu przeciwna, gdyż pokazuje chociażby społeczne koszty globalnego urynkowania. Z perspektywy prowadzonego tu wywodu nie ma jednak różnicy, czy rezultaty badań pokazują argumenty za, czy przeciw, bo w obu przypadkach rozwijają dominujący dyskurs (i tak cały czas mówi się o „rynku”) (Granosik, 2018b). Co więcej, dopuszczenie dyskursów opozycyjnych w niegroźnym zagęszczeniu stwarza pozór pluralizmu, ewentualnie kończy się wprowadzeniem kosmetycznych poprawek (np. zastąpienie określenia „stary” zwrotem „w podeszłym wieku”), które wzmacniają „niewywrótność” dominującego dyskursu.

Krytyka polityczna (badania naukowe a demokracja)

Przyjąwszy zaproponowaną w tym rozdziale krytyczną perspektywę analityczną, trudno nie zauważyć, że konsekwencje interpretacyjnej kolonizacji mają charakter polityczny. Prawda jest pochodną metody (Gadamer, 2006, cz. II), a wiedza ujęta w reżimy prawdy nierozzerwalnie związana jest z władzą (Foucault, 2002, s. 157–163).

Chyba cała współczesna myśl krytyczna mimo wielu różnic i napięć zgodna jest co do tego, że polityka nie jest już wyspecjalizowanym zagadnieniem związanym z funkcjonowaniem formalnej władzy, ale jest kategorią obejmującą niemal wszystkie obszary życia społecznego, nie wyłączając sztuki, rodzicielstwa, obywatelskości czy technik relaksacyjnych. W tym szerokim sensie polityczność może być ujęta jako możliwość przekształcania czy choćby porządkowania dominujących dyskursów.

Przyglądając się kwestii badań społecznych z oddalenia, nie trudno zauważyć, że ich główna idea jest fundamentalnie zakotwiczona w epistemologiach klasy średniej, co przekłada się na skomplikowane procedury poznawcze/badawcze, sprecyzowane standardy jakościowe oraz certyfikowanie podmiotów uprawnionych do wytwarzania wiedzy/władzy (system pozycjonowania/indeksowania). Właściwie praktycznie nierozpoznane pozostają *regionalne epistemologie*¹⁰ wytwarzane i używane przez społecznych outsiderów, defaworyzowane mniejszości, a nawet dyskryminowane większości, które zawsze badane są przy użyciu naukowych narzędzi. Przekłada się to zwykle na rezultaty zgodne z oczekiwaniami, np. na to, że główne problemy wskazanych grup wiążą się z niedostatkami edukacji, „troski o siebie”, problemami z zatrudnieniem, dochodami itd., czyli osiowymi kategoriami neoliberalnie urządzanego świata.

Społeczne uznanie nieśrednioklasowych doświadczeń społecznych, polegające na dopuszczeniu do większościowego dyskursu głosu mniejszości poprzez prowadzenie badań na ich temat, jest daleko niewystarczające, nawet jeżeli są to badania interpretatywne. Oznacza ono bowiem nie tyle uznanie subtelnej mniejszościowego świata społecznego (ontologii regionalnej), ile wyjęcie wybranych jego elementów i wstawienie do konstrukcji większościowej (dominującego dyskursu). Zarówno kryteria selekcji (dobór tematyki i próby), jak i docelowy układ elementów (struktura wniosków) urządzony jest tak, by zapewnić bezpieczeństwo zdefiniowanego dominującymi dyskursami rozwoju.

Jeżeli zgodzić się z przekonaniem, że żyjemy w społeczeństwie wiedzy lub że władza jest z nią ontycznie złączona (władza/wiedza), to demokracja

¹⁰ Kategoria epistemologii regionalnej jest efektem przełożenia fenomenologii Edwarda Husserla (głównie kategorii ontologii regionalnej i formalnej – por. Husserl, 2002, Sekcja 1, § 9–17) na teorię poznania rozwijaną w ramach różnych światów społecznych.

możliwa jest jedynie wtedy, kiedy wszystkie znaczące grupy społeczne mają możliwość jej współtworzenia. Skoro wiedza jest pochodną metody, to również wszystkie te grupy powinny mieć możliwość wykorzystywania swoich metod lub współtworzenia wspólnej metodologii.

Niestety, idea badań społecznych jest bardzo odległa od sposobów analizy codziennych doświadczeń reprezentantów grup społecznych dyskryminowanych w dominujących dyskursach. Oczekiwanie, że będą oni współtworzyli dyskurs empiryczny (nawet przy dosyć liberalnym jego zdefiniowaniu), może się okazać nazbyt optymistyczne. Istnieje zatem ryzyko, że włączeni do zespołów badawczych, będą oni raczej nieudolnie naśladowali badaczy akademickich, narażając się na współczucie, śmieszność, a nawet niepoważne traktowanie. Z tego względu badacze społeczni jako reprezentanci dominujących dyskursów być może powinni wykonać pierwszy krok, polegający nie tyle na zrozumieniu i uważnieniu wiedzy (co już się w pewnym stopniu dzieje), ile przede wszystkim (etno)metod tych, którzy są ekspertami przez doświadczenie (ang. *experts by experience*).

Zamiast zakończenia: w stronę perspektywy partycypacyjnej

Zdaję sobie sprawę, że przedstawiony właśnie rozdział może być rozumiany na wiele różnych sposobów. Można uznać, że to fundamentalna krytyka akademickiej wyobraźni, przesadne problematyzowanie relacji klasowych we współczesnym, coraz bardziej liberalnym i demokratycznym świecie albo wręcz obrona perspektyw, które nie sprawdziły się społecznie (są podtrzymywane przez tych, którzy nie osiągnęli sukcesu) i powinny być uznane za szkodliwe, wsteczne, nierozwojowe. Można też uznać, że podnoszone problemy w ogóle nie dotyczą nauki, bo ta nie odpowiada za wykorzystanie rezultatów jej badań, a już na pewno ich politycznych konsekwencji. Upowszechnianie wiedzy prowadzone jest przez inne podmioty, zwykle bez kontroli instytucji badawczych, a niekiedy nawet niezgodnie z postulowaną przez nie interpretacją.

Wydaje mi się jednak, że takie podsumowania nie wpisują się w społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, w ramach którego postuluje się patrzeć na rzeczywistość społeczną z perspektywy jej własnych, lokalnie zróżnicowanych sił i potencjałów, również tych epistemologicznych, po to, by je wzmacniać i pomnażać. Przyjmując krytyczną perspektywę analityczną, starałem się zrealizować zadanie niemożliwe, a więc przedstawienie – w języku zbliżonym do akademickiego – uzasadnienia postulatu nieakademickiego¹¹ zwrotu w badaniach społecznych. Na wybranych, nieco

¹¹ Konstrukcja „nieakademicki” jest próbą wyjścia poza przeciwstawienie akademicki – antyakademicki. W pojęciu tym mieścić się mogą badania „kompromisowe”, partycypacyjnie

przerysowanych przykładach chciałem pokazać, jak bardzo badania społeczne mogą być uzależnione od średnioklasowej optyki akademików i jak znaczący, choć zwykle niezamierzony, mają wpływ na urządzenie społeczeństwa (populacji).

W tej perspektywie krytyka metodologiczna nie powinna obejmować jedynie kwestii poznawczych czy w wąskim sensie etycznych (bezpośredniej szkodliwości badania dla badanych). Konieczne jest podjęcie dyskusji o etyce w sensie szerokim, uwzględniającym nie tylko pośrednie oddziaływanie na badanych (poprzez kształtowanie ich publicznego wizerunku w procesie tak zwanego upowszechniania wiedzy), ale również całe społeczeństwo (średnioklasowa interpretacyjna kolonizacja społecznej wyobraźni). Najwięcej do zrobienia, jak mi się wydaje, jest w zakresie politycznej roli nauki – w tym obszarze każde badanie staje się z konieczności działaniem i najlepiej, by nie było to działanie niepożądane.

Nagromadzenie jedynie krytycznych argumentów nie służy idei rozwijania bardziej demokratycznych wariantów badań-działań. Pozorna partycypacja oparta na dołączaniu np. użytkowników badanych usług do wypracowanych już wcześniej projektów poznawczych, formatowaniu ich wiedzy zewnętrznymi akademickimi konstruktami, a nawet włączaniu ich w dominujące dyskursy w istocie jest przeciwieństwem partycypacji. Zamiast łączyć, kolonizuje, dodatkowo osłabiając możliwość stawiania oporu. Przez wiele dziesięcioleci czyniono wysiłki w szlachetnej, jak się wtedy wydawało, intencji upowszechniania wiedzy (oświecenie), potem – wzbogacania wiedzy o perspektywę samych uczestników (zwrot humanistyczny), najprawdopodobniej następnym krokiem będzie rozszerzenie repertuaru metod wytwarzania wiedzy o te etnometody, które nie mają akademickiego (średnioklasowego) pochodzenia.

Konstruktywną propozycją w tym zakresie może być krytyczny wariant partycypacyjnych badań-działań (por. Kemmis, McTaggart, Nixon, 2013), który można przedstawić w następujących postulatach.

1. Rozbudzanie krytycznej refleksyjności u badaczy akademickich, czyli genealogicznego poszukiwania wysublimowanych przyczyn wytworzenia określonych dyskursów, systemów wartości, podejść, procedur, a nawet metod. Im bardziej oczywiste wydają się analizowane kategorie (np. całožyciowe uczenie się, płynna tożsamość, społeczeństwo ryzyka), tym głębsza refleksja powinna im towarzyszyć. Co więcej, koniecznym elementem badania powinna być krytyczna autorefleksja w zakresie niewidocznych założeń, które towarzyszą każdemu badaniu. Do badań partycypacyjnych trzeba przygotować samego siebie, poznać własne epistemologie,

współtworzone od podstaw przez akademickich badaczy i ekspertów przez doświadczenie (ang. *experts by experience*), jak również badania alternatywnie realizowane przez przedstawicieli różnych epistemologii społecznych, publikowane łącznie, by widoczne były odmienne formy wiedzy.

sposoby problematyzowania (nie problemy), sposoby poznawania (nie wiedzę). Krytyczność zwiększa mentalną niezależność od dominujących dyskursów (Granosik, 2018a).

2. Rozwijanie wstępnych interpretatywnych badań odmiennych epistemologii regionalnych, opierających się na możliwie małej liczbie założeń oraz prowadzonych w paradygmacie odkrycia¹². Celem tych badań powinno być rozpoznanie, jakie są metodologie konstruowania wiedzy (etnometody) w grupach czy społecznościach badanych.
3. Respektowanie odmienności nawet w fundamentalnych kwestiach, np. sprzeciwu wobec presji na rozwój osobisty, niezgody na nowoczesny model rodziny, wychowania, rodzicielstwa, afirmacji niektórych form populizmu itd.
4. Respektowanie i poważne branie pod uwagę koncepcji badawczych proponowanych przez nieakademickich członków zespołów badawczych. Traktowanie ich jako pełnoprawnych partnerów z prawem głosu w każdej kwestii od samego początku projektu, nawet gdyby zachodziło ryzyko uproszczeń metodologicznych lub nierozpoznania projektu jako badania naukowego (Beresford i in., 2012).
5. Celem partycypacyjnych badań-działań może być wspólna metoda czy wiedza, ale nie musi. Rozpoznanie różnic (antagonizmów) jest już wystarczającym punktem startowym budowania np. radykalnej czy agonistycznej demokracji¹³.
6. Aktywizująca część projektu nie powinna skupiać się głównie na użytkownikach, jej celem powinno być przekształcanie dominujących dyskursów społecznych (w tym naukowych), tak by tworzyć przestrzeń dla dyskursów mniejszościowych (partycypacja dyskursowa, Granosik, 2015).

Demokratyzowanie społeczeństwa wiedzy wymaga nie tylko legitymizacji nieakademickich metod wytwarzania wiedzy, ale i nieakademickiego języka formułowania wniosków. Oznacza to, że łamy niniejszej książki i reguły naukowej publikacji recenzowanej nie umożliwiają pełnego rozwinięcia tego dyskursu, zatem – jak na razie – „o czym nie można mówić, o tym trzeba milczeć” (Wittgenstein, 1997, s. 83).

¹² Potrzeba interpretatywnego rozpoznania światów badanych przed podjęciem projektów wspólnych nie jest nowym pomysłem. Np. Stuart Rees wskazuje kluczowe idee praktyk upelnomocniania: biograficzne rozumienie perspektywy badanych, władza postrzegana jako potencjał wyzwalaający, ale również opresyjny, analiza politycznego uwikłania podejmowanej aktywności (Rees, 1991, za: Payn, 2014, s. 304–305). Podobne wnioski wyprowadzono również w ramach prac naszego zespołu (np. Gulczyńska, 2013; Jarkiewicz, 2017).

¹³ Przywołane tu przykładowe koncepcje pochodzą od Ernesta Laclaua i Chantal Mouffe (Laclau, Mouffe, 1985). Problematykę tę rozwija Mouffe, ukazując proces umierania demokracji antagonistycznej w efekcie nadmiernej racjonalizacji dyskursu politycznego (Mouffe, 2005, s. 17–35).

Bibliografia

- Beresford, P., Croft, S. (2012). *User Controlled Research: Scoping Review*. London: NHS National Institute for Health Research (NIHR) School for Social Care Research, London School of Economics.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły (s. 557–596). W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
- Czyżewski, M. (2013a). Teorie dyskursu i dyskursy teorii. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 3–25.
- Czyżewski, M. (2013b). W kręgu społecznej pedagogii. *Societas/Communitas*, 2(16), 46–76.
- Dean, M. (2010). *Governmentality, Power and Rule in Modern Society*. Sage: New York–London.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A., Simon, F. (2008). About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education (s. 13–30). W: P. Smeyers, M. Depaepe (eds.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Springer: Wiesbaden.
- Dollinger, B. (2010). Doing Social Problems in der Wissenschaft. Sozialpädagogik als disziplinäre Form der Problemarbeit (s. 105–123). W: A. Groenemeyer (ed.), *Doing Social Problems: Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten*. Springer: Wiesbaden.
- Fendler, L. (2001). Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction (s. 119–142). W: K. Hultqvist, G. Dahlberg (eds.), *Governing the Child in the New Millennium*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2010). *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fraser, N. (2005). Uznanie: zmienione nie do poznania. Odpowiedź Axelowi Honnethowi (s. 181–212). W: N. Fraser, A. Honneth (red.), *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*. Wrocław: WN DSWE.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and Method*. New York: Continuum.
- Geertz, C. (2005). Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury (s. 17–47). W: C. Geertz (red.), *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Granosik, M. (2018a). Participatory Action Research in Social Work: Towards Critical Reframing. *Pensée Plurielle*, 2(48), 77–90.
- Granosik, M. (2018b). Pożegnanie z Foucaultem. Governmentality i praca socjalna. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 3(19), 169–188.
- Granosik, M. (2019). Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(15), 118–130.
- Gulczyńska, A. (2013). „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Gumpertz, J.J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective (s. 215–281). W: D. Schiffrin, D. Tannen, H.E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden–Oxford: Blackwell.
- Honneth, A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Kraków: Nomos.
- Husserl, E. (2002). *Ideas: General Introduction To Pure Phenomenology*. New York: Routledge.
- Jarkiewicz, A. (2017). *Rekonstrukcja działań pracowników socjalnych z osobami zaburzonymi psychicznie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Wiesbaden: Springer.
- Kinpaisby-Hill, C. (2011). Participatory Praxis and Social Justice (s. 214–234). W: V.J. Del Casino Jr, M.E. Thomas, P. Cloke, R. Panelli (eds.), *A Companion to Social Geography*. West Sussex: Blackwell Publishing.

- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: Blackwell.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Macaulay, R.K.S. (2005). *Talk that Counts: Age, Gender, and Social Class Differences in Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Mills, C.W. (1965). *Białe kołnierzyki. Amerykańska klasa średnia*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mouffe, Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław: WN DSWE.
- Payn, M. (2014). *Modern Social Work Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Power, S., Whitty, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 595–606.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rees, S. (1991). *Achieving Power: Practice and Policy in Social Welfare*. Sydney: Allen & Unwin.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, R.H. (1976). The Real Self: From Institution to Impulse. *American Journal of Sociology*, 81, 989–1016.
- Wittgenstein, L. (1997). *Tractatus logico-philosophicus* (wyd. II poprawione). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Political aspects of qualitative methodology in a critical perspective: towards participatory research-activities (Participatory Action Research)

SUMMARY

By adopting the basic assumptions of a “knowledge-based society”, the methodology of scientific research can be considered as a kind of political system. It provides procedures for determining who (sampling) and to what extent (the method of data interpretation) has the right to co-create knowledge and therefore society. In this perspective, all research activities, and in particular social research, have a political character. In the text, methodological assumptions and qualitative research procedures are discussed from the perspective of their political consequences. This issue seems to be so important that, as a result, there is an uneven participation in the production of knowledge of representatives of various social classes. The chapter ends with a proposal for a change in the paradigm of qualitative research towards their “full participation”.

Keywords: public discourse, governmentality, middle class, exclusion, knowledge-based society, interpretative research, participatory action research

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

EM. PROF. ZW. UNIWERSYTETU KAZIMIERZA WIELKIEGO W BYDGOSZCZY

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.10>

Krytyka metodologiczna w ocenie dorobku habilitacyjnego

Krytyka metodologiczna jako wyspecjalizowana forma krytyki naukowej

Jeżeli przyjmiemy, że wiedza naukowa jest formą świadomości społecznej (Sztompka, 2002, s. 295–300) – obok wiedzy i myślenia potoczne- go, idei i wyobrażeń na temat świata naturalnego i spraw ostatecznych, ideologii, opinii publicznej oraz sztuki, literatury i muzyki – to tym, co odróżnia naukę od innych form świadomości społecznej, jest stopień jej legitymizacji i wiarygodności. Z pewnych względów nie chciałabym stosować terminu „prawda”, aby nie wikłać się we współczesne spory filozoficzne rozpinające się pomiędzy Husserlowskimi poszukiwaniami gwarancji uprawomocnienia wiedzy a postmodernistyczną dyskwalifikacją i destrukcją kryteriów owego uprawomocnienia. Podjęty temat nie miałby jednak uzasadnienia, gdybym odrzuciła założenie o poznawalności świata i sensie dążenia do prawdy, ponieważ założenia te stanowią podstawę do tego, aby uznać, że tym, co łączy depozytariuszy kapitału związanego z nauką, są następujące przekonania:

- 1) przedmiotem badań naukowych należy uczynić fakty, zjawiska i procesy istniejące w świecie;
- 2) należy zmierzać do obiektywizacji wyników badań, czyli uczynienia ich intersubiektywnie sprawdzalnymi;

- 3) formułowane twierdzenia powinny być uporządkowane ze starannością właściwą nauce;
- 4) muszą być one ponadto ogłoszone, poddane krytyce i dyskursowi naukowemu oraz możliwe do zaakceptowania przez specjalistów reprezentujących określoną dziedzinę wiedzy i dyscyplinę naukową¹.

Nie mogą jednak nie zasygnalizować pewnego paradoksu: z jednej strony nie mamy niczego bardziej wiarygodnego niż wiedza naukowa, z drugiej – spotykamy się z coraz mniejszą skłonnością do zawierzenia tej wiedzy w dyskursie publicznym. Tak pisze o nauce (wiedzy naukowej) jako formie świadomości społecznej Piotr Sztompka:

Są to takie przekonania i poglądy, które oceniamy w kategoriach prawdziwości i fałszywości, żądając ich uzasadnienia przy pomocy systematycznie stosowanej metody, w toku badań naukowych. Myślenie współczesne jest pod przemożnym wpływem nauki, a naukowość – rzeczywista lub pozorowana – traktowana jest jako najwyższa nobilitacja idei. Nic dziwnego, że legitymizację naukową usiłują pozyskać poglądy nie mające z nauką nic wspólnego. Niezwykle dziś wyspecjalizowany charakter nauki, ezoteryczne na pierwszy rzut oka problemy, nieprzejrzysta dla niefachowca procedura badawcza, hermetyczny język ułatwiają pozorowanie naukowości i utrudniają zarazem kompromitację naukowej szarlatanerii w oczach szerszego społeczeństwa. Obserwujemy dziś rozrost sektora paranaukowego, zwłaszcza w tych dziedzinach, w których nauka odpowiada na jakieś palące ludzkie potrzeby i nadzieje (2002, s. 298).

Przykładów paranaukowości znajdujemy wiele, i to nie tylko w obszarze nauk społecznych i nauk humanistycznych. Również edukacja jako przedmiot badań pedagogicznych stanowi kuszącą przestrzeń dla tego typu praktyk. W odniesieniu do różnych procesów edukacyjnych przykładem tego zjawiska są np. poradniki dla rodziców.

Dzisiaj możemy mówić o takich wyspecjalizowanych formach krytyki, jak krytyka: literacka, naukowa, teatralna, muzyczna, filmowa i inne. Jeżeli przyjmiemy, że jest ona sztuką osądzania, a w nauce jest to postawa poznawcza przeciwstawna dogmatyzmowi, wyrażająca zachętę do kontroli zasadności i prawdziwości twierdzeń przed ich uznaniem, to musimy też zgodzić się, że musi ona być realizowana w zgodzie z tradycyjnymi wartościami: prawdy – dobra – piękna. Krytyka naukowa jako wyspecjalizowana forma krytyczności stawała się sztuką oceniania wytworów nauki według kryteriów, które dają się usytuować na kontinuum: prawda – fałsz.

Uznając swoistą odmiennność poznania naukowego (racjonalności naukowej, badania naukowego oraz wytworów działalności naukowej np. w odróżnieniu od poznania potocznego), możemy poszukiwać typologii form krytyki naukowej. Autor hasła encyklopedycznego (Kryszeński, 2000–2005, s. 90) wyodrębnił następujące jej formy:

¹ Te cechy przypisane zostały nauce m.in. w pracy Jana Marii Bocheńskiego (1988).

- **krytyka filozoficzna** – jej celem jest osądzenie dzieła w kontekście przyjmowanych założeń filozoficznych (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych);
- **krytyka empiryczna** – skoncentrowana jest na zgodności danych zgromadzonych i wykorzystywanych z ustalonymi w nauce faktami (może to być weryfikacja źródeł, falsyfikacja hipotez);
- **krytyka teoretyczna** – dotyczy wyboru i doboru teorii naukowych, które zostały wykorzystane do skonstruowania koncepcji badań oraz wyjaśniania i interpretacji osiągniętych wyników badań;
- **krytyka logiczna** – kryterium dla tego typu osądzania i oceny stanowi poprawność logiczna wnioskowania, definiowania pojęć, przechodzenia od danych i informacji do konstruowania wiedzy i inne;
- **krytyka metodologiczna** – stosowana jest wtedy, „gdy analiza i ocena dzieła naukowego dotyczy poprawności zastosowanej procedury metodologicznej (metod tworzenia pojęć, uzasadniania twierdzeń)” (Kryszewski, 2000–2005).

Szczególnym przypadkiem posługiwania się krytyką naukową są procedury stosowane do orzekania o samodzielności naukowej uczonych, które w naszym systemie wiążą się z nadawaniem stopnia doktora habilitowanego.

Krytyka naukowa w procedurze nadawania stopnia doktora habilitowanego

Moje doświadczenie jako wieloletniego członka rady naukowej jednostki organizacyjnej, która miała pełne uprawnienia akademickie, oraz funkcje pełnione w procedurach habilitacyjnych skłaniają mnie do sformułowania kilku uwag o charakterze hipotetycznym. Chciałabym m.in. zwrócić uwagę na to, że procedura habilitacyjna budziła i budzi w Polsce od wielu lat duże kontrowersje. Projekty „kontynuacji – zmiany” znajdują różne uzasadnienia, ale faktem jest, że od kilku lat mamy do czynienia z nową procedurą habilitacyjną. Doświadczenie związane ze zmianą tej procedury zostało opisane i zinterpretowane w pracy Bogusława Śliwerskiego (2017), który w latach 2013–2016 przewodniczył Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów, a w latach 2011–2012 pełnił funkcję wiceprzewodniczącego tej sekcji. Ta perspektywa poznawcza pozwoliła na ujęcie porównawcze obydwu procedur, pokazanie procesu zmiany oraz sformułowanie postulatów dotyczących praktyki związanej z nową procedurą nadawania stopnia **doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki**.

Wyrazem kontynuacji wydaje się to, że podstawą pomyślnie zakończonego procesu habilitacyjnego była i jest ocena dorobku naukowego habilitanta. Większe znaczenie w nowej procedurze habilitacyjnej przypisuje się jednak innym osiągnięciom, które wymienione zostały w rozporządzeniu ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 1 września 2011 roku (Dz.U. Nr 196, poz. 1165). Nowa procedura jest jednak bardziej transparentna. Dokumenty udostępnione w internecie (na stronie jednostki organizacyjnej prowadzącej postępowanie habilitacyjne i w Biuletynie Informacji Publicznej CK) pozwalają poznać prezentację dorobku habilitanta przedstawioną w autoreferacie oraz treść recenzji. W ocenie dorobku naukowego, a szczególnie podstawowego osiągnięcia naukowego, recenzenci wykorzystują różne formy krytyki naukowej (filozoficzną, empiryczną, teoretyczną, logiczną, metodologiczną), obiektem mojego zainteresowania będzie jednak forma krytyki metodologicznej.

Bez szerszego uzasadnienia pozostawiam uznanie krytyki metodologicznej za zawierającą najważniejsze kryteria konieczne do dokonania oceny dzieła wskazanego przez habilitanta jako podstawowe osiągnięcie naukowe. Ujawniam jednak te przyjęte, które są następujące:

- 1) sformułowanie tematu i konteksty wskazywane przez temat;
- 2) ugruntowanie pracy w określonej tradycji dyscypliny naukowej (pedagogiki);
- 3) ugruntowanie wytworzonej wiedzy w określonej dziedzinie wiedzy (nauk humanistycznych – nauk społecznych);
- 4) określenie typu badań (ugruntowanego w naukach: humanistycznych – społecznych – stosowanych);
- 5) rekonstrukcja i ocena programu badań (koncepcji teoretyczno-metodologicznej);
- 6) związek między koncepcją badań a wynikami badań wraz z oceną wiarygodności przedstawionej wiedzy;
- 7) oryginalność i znaczenie wyników badań dla rozwoju dyscypliny naukowej (lub określonego typu praktyki edukacyjnej);
- 8) ogólna ocena dzieła jako podstawowego osiągnięcia naukowego w postępowaniu habilitacyjnym.

Dodać tylko można, że ogólna ocena (konkluzja) powinna znajdować uzasadnienie w tej części recenzji, która ją poprzedza.

Ocena osiągnięcia naukowego wskazanego przez habilitantkę jako podstawowe osiągnięcie naukowe

Przedstawiona w tej części krytyka metodologiczna dotyczy konkretnej pracy wskazanej przez habilitantkę jako podstawowe osiągnięcie naukowe. Nie podaję imienia i nazwiska autorki, chociaż nie jest ono chronione

tajemnicą ani utajnione, ale chcę odwrócić uwagę czytelnika od personaliów i skupić refleksję na problemie oceniania podstawowego osiągnięcia habilitacyjnego oraz znaczenia krytyki metodologicznej w całym postępowaniu habilitacyjnym. Chciałabym też dodać, że pełniłam w tej procedurze funkcję recenzentki i w przedstawionej krytyce metodologicznej wykorzystuję recenzje przygotowane na użytek tej procedury. Nie jest to jednak dosłowne przytoczenie fragmentu czy fragmentów mojej recenzji. Formułując kolejne pytania (i moje odpowiedzi na nie), będę starała się pokazać etapy przybliżania się do ostatecznej konkluzji.

Na jakie konteksty wskazuje tytuł pracy?

Jako podstawowe osiągnięcie naukowe habilitantka wskazała pracę zatytułowaną *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Odwołując się do fragmentu pracy Sztompki (przytroczonego wcześniej), skłonna byłabym określić ten tytuł jako ezoteryczny. Ezoteryczność w sformułowaniu tematów, celów badań oraz problemów badawczych łączy się często z pozorowaniem naukowości, a zatem recenzujący rozprawę powinien być zobowiązany do szczególnej staranności w przeprowadzeniu krytyki metodologicznej.

Tytuł, a szczególnie wykorzystana w nim kategoria pedagogiki istotnej egzystencjalnie, sugeruje, że jest to praca, w której dobór i wybór problemów egzystencjalnych znajdują uzasadnienie w egzystencjalizmie jako ważnym nurcie filozoficznym. Odwoływanie się do Tadeusza Gadacza na ponad 10 stronach pracy wydawało się potwierdzać tę intuicję. Niestety, autorka wykorzystала jego pisma dotyczące wyłącznie ulotności, umiejętności i zmienności życia w esejach wypełniających części II i III recenzowanej pracy (*W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*). Można zatem mówić o zainspirowaniu autorki esejami filozofa, choć nie wykorzystала ona fundamentalnego jego dzieła – *Historii filozofii XX wieku*. Píše on w niej tak:

Filozofię egzystencjalną, dla której centralną kategorią była kategoria egzystencji, należy odróżnić od tak zwanych problemów egzystencjalnych, które były podejmowane w filozofii już od samych jej początków. Rozpatrywał je zarówno Sokrates [...]. Słowo „egzystencjalizm” było równolegle używane przez neokantystów, dla których oznaczało „zależność tego, co logiczne, od tego, co egzystujące” [...]. Później było stosowane także przez tomistów, szczególnie neotomistów egzystencjalnych, jako przeciwieństwo terminu „esencjalizm” (Gadacz, 2009, s. 364–365).

Ten sam autor przypomina też, że problemy egzystencjalne podejmował nie tylko Sokrates, ale również wielu innych filozofów pytających o sens życia, cierpienia i samotności. Nie są to więc problemy dostrzeżone i zwerbalizowane po raz pierwszy w recenzowanej pracy.

Muszę w tym miejscu sformułować uwagę, że **tytuł pracy wprowadza czytelnika w błąd. Sugeruje bowiem, że kontekstem przyjmowanych założeń oraz odwołań będzie filozofia egzystencjalna (lub jej wybrane nurty i orientacje). Tymczasem w kilku esejach zebranych w tej pracy zostały opisane i zinterpretowane – w kontekście określonych tekstów kulturowych – wybrane problemy egzystencjalne**, takie jak nuda (rozdział X), lęk i samotność (rozdział XI), rozpacz, okrucieństwo i śmierć (rozdział XII).

Z punktu widzenia praktyki wartością pracy o „pedagogice istotnej egzystencjalnie” mógłby być głos w sprawie sporu między zwolennikami pedagogiki humanistycznej (realizującej głównie interesy rozumienia oraz interesy emancypacyjne) a zwolennikami redukcji pedagogiki do pedagogiki instrumentalnej, z której dominacją mieliśmy do czynienia w PRL-u. Tego jednak w pracy nie ma.

Tytuł nie pomaga recenzentowi w ustaleniu kontekstów. Dla określenia ich we wskazanej pracy o wiele większe znaczenie mają podziękowania (zapisane na trzech stronach), poprzedzające tekst książki, które ujawniają związki intelektualne i emocjonalne z twórcą/twórcami pewnej szkoły tworzenia narracji o pedagogice jako dyscyplinie naukowej. Moja recenzja nie odnosi się jednak do owej szkoły, ale do autorskiego dzieła wskazanego jako podstawowe osiągnięcie naukowe. Muszę zatem określić ugruntowanie tego, co zostało przedstawione w pracy. Wskazaniu tego ugruntowania będą służyły kolejne pytania.

W jakiej tradycji pedagogicznej jest ugruntowana praca przedstawiona do oceny?

Odpowiedź na to pytanie okazała się dość trudna, ponieważ jej autorka bardzo oszczędnie odnosi się do dorobku pedagogiki – z klasyków dziedziny odwołuje się tylko do Heleny Radlińskiej i Bogdana Suchodolskiego, ale nie są to odwołania bezpośrednie. Najczęściej odnosi się do efektów odczytania tych tekstów dokonanych przez Lecha Witkowskiego. Bardzo niewiele (mniej niż 10) jest odwołań do współczesnych pedagogów, wcale nie ma odwołań do reprezentantów pedagogiki z innych obszarów językowych. Skłania mnie to do wyrażenia **wątpliwości, czy praca ta daje się usytuować w nurcie pedagogiki jako dyscypliny naukowej**. Moja wątpliwość znajduje też potwierdzenie w bibliografii oraz indeksie nazwisk. Ten ostatni informuje, że w pracy liczącej około 300 stron odwołania do Lecha Witkowskiego występują na około stu, do Erika Eriksona (psychologa) – na 60, do Viktora Frankla (psychiatry i psychoterapeuty) – na 40 stronach. Z pedagogów największą liczbę odwołań uzyskała Monika Jaworska-Witkowska (na około 30 stronach). Duża liczba odwołań odnosi się do Heleny Radlińskiej, ale są one zapośredniczone przez odczytania Witkowskiego.

Na korzyść autorki przemawia jedynie logiczna konsekwencja ujawniająca się w tym, że krytyczna ocena polskiej pedagogiki stanowi uzasadnienie dla wyrażonej przez nią woli kreowania „pedagogiki zdolnej nie tylko rozpoznawać swoje ułomności, ale także głęboko krytycznie odnosić się do świata społecznego w jego dominujących formach i przejawach oddziaływania”. Takie przekonanie czyni z habilitantki przedstawicielkę nurtu polskiej pedagogiki krytycznej, o którym Rafał Włodarczyk mówił w wystąpieniu *Kolonizacja rodzimej pedagogiki ogólnej przez pedagogikę krytyczną*². Do problemu związków tej pracy z pedagogiką powrócę jeszcze, odpowiadając na następne pytania.

W jaką dziedzinę wiedzy wpisuje się recenzowana praca?

Nie rozstrzygając pytania o związek z tradycją pedagogiczną, można zastanowić się nad tradycją dziedzin wiedzy. Przypomnę, że w 2011 roku pedagogikę administracyjnie usunięto z nauk humanistycznych i włączono do nowej dziedziny wiedzy nazwanej naukami społecznymi (Śliwerski, 2017, s. 39–46)³, w której znalazły się takie dyscypliny naukowe jak nauka o bezpieczeństwie, nauka o obronności, nauka o mediach, nauka o polityce, nauka o polityce publicznej, nauka o poznaniu i komunikacji społecznej, pedagogika, psychologia i socjologia. To nowe usytuowanie nie oznacza jednak, że odcina się ona od swoich humanistycznych korzeni i dorobku. Prawo pozwala zatem na uzyskanie stopnia **doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki**. Nie przewiduje natomiast możliwości zapisu specjalności. W odniesieniu do recenzowanej pracy wszyscy członkowie komisji habilitacyjnej byli zgodni co do tego, że praca ta mieści się w tradycji nauk humanistycznych. Możemy zatem zadać następne pytanie.

W jaki typ tradycji metodologicznej nauk humanistycznych można i należy wpisać wskazaną pracę habilitacyjną?

Dariusz Kubinowski (2017, s. 23) w badaniach pedagogicznych wyróżnia:

- 1) badania pedagogiczne ugruntowane w naukach humanistycznych;
- 2) badania pedagogiczne ugruntowane w naukach społecznych;
- 3) badania pedagogiczne ugruntowane w naukach stosowanych.

² Wystąpienie na konferencji: „Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej w ujęciu porównawczym”, która została zorganizowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 27–28 września 2017 roku.

³ Zmianę tę opisuje szerzej Bogusław Śliwerski w rozdziale 1.5 cytowanej pracy.

Wśród badań ugruntowanych w naukach humanistycznych wyodrębnione zostały następujące zasadnicze typy badań:

- 1) dociekania filozoficzne;
- 2) badania istotnościowe (fenomenologiczne, hermeneutyczne);
- 3) studia teoretyczne;
- 4) badania historyczne (myśli pedagogicznej i wychowania/edukacji);
- 5) badania porównawcze;
- 6) studia kulturowe i edukacyjne (pedagogiczne badanie tekstów kulturowych);
- 7) analiza dyskursu;
- 8) dociekania metodologiczne;
- 9) dociekania metapedagogiczne.

Tytuł pracy, a dokładniej następująca jego część: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* [...], wskazuje, że w ocenie tego dzieła możliwe do przyjęcia są kryteria badań istotnościowych (fenomenologiczne, hermeneutyczne). Problem polega jednak na tym, że – jak starałam się tego dowieść – tytuł pracy wprowadza czytelnika w błąd, ponieważ sugeruje związek z egzystencjalizmem, a treść pracy dotyczy problemów egzystencjalnych. Potwierdzenie tego, że kontekstem dla całej pracy są problemy egzystencjalne (a nie egzystencjalizm jako nurt filozoficzny), znajdujemy we *Wstępie*, w którym autorka pisze:

Nie pisałam tej książki, gdybym nie miała poczucia, że mamy do czynienia z ogromnym dramatem rozwiązań, które *de facto* niszczą przyszłość egzystencjalną kolejnych pokoleń młodych Polaków dominującym w oświacie redukcjonizmem zawodowym i skupieniem na rolach pracowniczych oraz czysto praktycznych umiejętnościach. Jest to sprzeczne z wiedzą pedagogiczną i jej zapleczem z nauk społecznych.

Tymczasem także chcę wskazać na przyświecające mi teoretyczne podejście do egzystencji ludzkiej, ze szczególnym uwypukleniem nastawień pozwalających pogłębić refleksyjność pedagogiczną samej praktyki, choć wymaga ona najpierw rozmaitych uporządkowań w obszarze teoretyczności pedagogiki jako dyscypliny akademickiej. Trzeba dokonać także nowych odczytów klasyki i poszerzyć krąg inspiracji o nowe lektury.

Deklaracja autorki skłania zatem do tego, aby odstąpić od zakwalifikowania wyników jej badań jako istotnościowych fenomenologiczno-hermeneutycznych (zgodnie z tytułem dzieła)⁴. Cytowany fragment bowiem sugeruje, że raczej powinny to być badania, które przez Dariusza Kubinowskiego (2017, s. 23) są określane jako **studia kulturowe i edukacyjne (pedagogiczne badanie tekstów kulturowych)**.

Fragment ten pokazuje też, że:

- 1) źródłem motywacji i inspiracji do zainteresowania się problemami egzystencjalnymi młodych Polaków w systemie oświatowym jest określona diagnoza praktyki edukacyjnej;

⁴ Ten typ badań został opisany pod względem metodologicznym m.in. w pracach Krystyny Ablewicz.

- 2) braki i niedostatki praktyki edukacyjnej nie znajdują uzasadnienia i usprawiedliwienia w stanie pedagogiki i nauk społecznych;
- 3) zamiarem autorki jest jednak pogłębienie refleksyjności pedagogiki przez:
 - a) nowe uporządkowania w obszarze teoretyczności pedagogiki;
 - b) nowe odczytania klasyki i poszerzenie kręgu inspiracji o nowe lektury.

Przyjrzyjmy się zatem temu, jak te zamiary zostały w pracy zrealizowane.

Jakie elementy tworzą autorski program badawczy?

Autorka nie wyodrębniła części poświęconej przedstawieniu koncepcji teoretyczno-metodologicznej badań własnych. Skłonna jestem jednak uznać, że taką funkcję ma spełniać część pierwsza: *Przesłanki i ramy rozważań*. W kontekście mojej podręcznikowej wiedzy⁵ o metodologii badań pedagogicznych przedstawienie koncepcji badań własnych zawierają trzy pierwsze rozdziały części I. Są to: rozdział pierwszy, *Egzystencja i edukacja. Aspekty metodologiczne rozważań*, rozdział drugi, *Wprowadzenie do idei rezydualności w rozwoju psychospołecznym jako ontologii normatywności dla pedagogiki*, i rozdział trzeci, *Model cyklu życia według Erika H. Eriksona jako rama egzystencjalna dla pedagogiki z kontrapunktami*. W części pierwszej nie ma zatem zapowiadanego rozdziału, w którym zostałaby przedstawiona diagnoza praktyki edukacyjnej (edukacyjna/oświatowa) ze szczególnym uwzględnieniem problemów egzystencjalnych młodych Polaków.

W rozdziale pierwszym znalazły się natomiast przekonujące rozważania dotyczące egzystencji jako wyzwania pedagogicznego, jej uwikłania w proces socjalizacji i kształcenia oraz rozważania na temat złożoności wartościowania „w świecie myśli i działań pedagogicznych”. Autorka określa też swoje **zadanie badawcze** jako „**budowanie pedagogiki, która na wyzwania egzystencjalne patrzy przez pryzmat rozpoznawania zadań charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych**”. Deklaracja ta została zrealizowana w dwóch następnych rozdziałach. W drugim przedstawiono ideę rezydualności w profilu tożsamościowym Eriksona⁶, w trzecim zaś ujawniono efekty budowania nowej pedagogiki egzystencjalnej, której strukturę powinny wypełnić pedagogiki: nadziei, woli, wyobraźni, fachowości, wierności, troskliwości, twórczości oraz mądrości życiowej.

⁵ Np. przedstawionej w podręczniku pod redakcją Stanisława Palki (2010).

⁶ Dodać należy, że autorka nie posłużyła się bezpośrednim odczytaniem tej idei i teorii, ale odczytaniem idei rezydualności Vilfreda Pareto i teorii rozwoju tożsamościowego Eriksona przez Witkowskiego.

W omawianych rozdziałach nie ma jednak koncepcji metodologicznej badań. Pojawia się jedynie zapis o tym, że autorka pracy postrzega strukturę problemową postulowanej pedagogiki egzystencjalnej jako „uwikłaną w koło hermeneutyczne”, ale nie ma ani słowa o zastosowaniu hermeneutyki w badaniach pedagogicznych, w bibliografii zaś nie zostały uwzględnione teksty z zakresu pedagogicznej metodologii badań hermeneutycznych, np. Krystyny Ablewicz, Janusza Gniteckiego czy Bogusława Milerskiego. Autorka dostrzega też potrzebę stworzenia „nowej metodologii pedagogicznej i nowej świadomości humanistycznej”, stwierdzając, że „nie zostały dotąd w pełni ogarnięte”. **W tym momencie mogę wyrazić tylko żal, że w pracy nie odnotowałam autorskiego wkładu w budowanie „nowej metodologii badań pedagogicznych”.**

Przejdźmy zatem do ujawnienia związku przedstawionej koncepcji z tym, co stanowi treść pozostałych rozdziałów.

Jaką treść i formę mają pozostałe rozdziały?

Zacznę od zrekapitulowania ich treści. Kilka z nich rzeczywiście zawiera rozważania autorki na temat pedagogik, o których mówiła, że wypełniać powinny strukturę nowej pedagogiki egzystencjalnej. Omówione zostały następujące pedagogiki: przebaczenia, wstydu, cierpienia, sytuacji trudnych, samotności (zakończenie). **Opisane pedagogiki nie są jednak tymi, które zostały zapowiedziane w programie badawczym.** Istnieje zatem głęboka rozbieżność między deklaracją budowania pedagogiki egzystencjalnej, której strukturę wypełniać miało osiem pedagogik szczegółowych, a pięcioma pedagogikami (zupełnie innymi), które zostały opisane w trzech wymienionych rozdziałach i zakończeniu.

W pozostałych sześciu rozdziałach podjęto kilkanaście innych kwestii, które nie zostały zapowiedziane w programie badawczym, a ja nie chciałabym konstruować klucza do ich uporządkowania. Wspomina się tam m.in. o inspiracjach pracami: Frankla, Carla Rogersa, Mihály Csíkszentmihályia, Williama Szekspira, Jana Szczepańskiego, Tadeusza Frąckowiaka, Marcela Prousta, Tadeusza Gadacza, Krystiana Lupy, Ernsta Blocha, Teresy Borowskiej, Edwarda Stachury i Paula Tillicha. **Skonstruowanie pracy z esejów inspirowanych innymi tekstami kulturowymi z zakresu filozofii, literatury, nauki, sztuki i publicystyki skłania mnie do tego, aby również zaliczyć je do esejów.**

Są nimi, w moim przekonaniu, wymienione rozdziały. Zgodnie z podstawowymi zasobami leksykalnymi przyjmuję, że esejem nazywamy szkic literacki, krótką rozprawę ujmującą określony temat w sposób subiektywny. W ujęciu encyklopedycznym zespala on elementy literackie, naukowe i publicystyczne:

[...] nie fabularny gatunek literacki obejmujący względnie krótkie utwory prozą, o wyrażeniu zarysowanym podmiocie mówiącym [...]. Eseista nie powołuje do życia fikcyjnych światów, polem dla opisu jego inwencji jest reżyserowanie nowych układów z gotowych elementów. Składnikami dyskursu eseistycznego są różnorodne elementy: anegdoty autobiograficzne i historyczne, cytaty, streszczenia, interpretacje dzieł literackich, obrazów itp., refleksje, komentarze, głosy [...]. Poetyka eseju od początku pozostaje w opozycji do morfologii i stylu dyskursywnych tekstów specjalistycznych, stroni od rygorów krępujących wypowiedź naukową czy filozoficzną (*Wielka encyklopedia PWN*, 2002, s. 331).

Z definicji eseju wynika, że jest to forma wypowiedzi opozycyjna wobec tekstów specjalistycznych, np. naukowych czy filozoficznych. Niemniej lista wybitnych osób, które posługiwały się formą eseju, jest długa, a zasługi eseistów w upowszechnianiu kultury – ogromne. Z tego powodu sprawa przygotowania studentów i pracowników naukowych do posługiwania się tą formą stanowi ważne zadanie dydaktyczne. Sama w pracy ze studentami przywiązywałam wielką wagę do ćwiczenia tej formy wypowiedzi, o czym świadczy np. redakcyjne przygotowanie i wydanie pracy zawierającej najlepsze studenckie eseje (Hejnicka-Bezwińska, Leppert, 1996). Sama również je pisałam, ale nie były one moimi pracami promocyjnymi. Autorka recenzowanego osiągnięcia naukowego również wie, czym jest esej i jaki jest status tej formy wypowiedzi, ponieważ we wstępie do innego swojego dzieła, zatytułowanego *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasmem Mertonem* (2001), pisze tak:

Przedstawiona książka jest zbiorem esejów w większości publikowanych już w jakiejś postaci, choć rozproszonych po pracach zbiorowych, a stanowiących zarazem przejaw pewnej spójnej, jak mam nadzieję, troski o skupienie się na problematyce zarazem pedagogicznej i egzystencjalnej, w tym z wykorzystaniem inspiracji (Orzelska, 2001, s. 15).

To samo można by powiedzieć o książce wskazanej przez habilitantkę jako jej najważniejsze i podstawowe osiągnięcie naukowe. Wskazany zbiór esejów inspirowanych Mertonem wydaje się jednak bardziej spójny niż dzieło habilitacyjne.

Czy recenzowana praca spełnia warunki uznania wskazanego dzieła za podstawowe osiągnięcie naukowe?

Artykuł 16 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki (Dz.U. z 2016 r.) mówi, że podstawowym osiągnięciem naukowym w postępowaniu habilitacyjnym może być monografia naukowa, część pracy zbiorowej lub cykl publikacji powiązanych tematycznie.

Z całą pewnością można powiedzieć, że recenzowana praca nie jest częścią pracy zbiorowej. Habilitantka w autoreferacie twierdzi, że wskazane przez nią dzieło jest monografią naukową. Przedstawiona krytyka metodologiczna nie potwierdza tego przekonania. Prezentowana praca nie jest

monografią naukową w takim znaczeniu, jakie przypisywane było wcześniej rozprawom habilitacyjnym, ponieważ nie stanowi – jak wcześniej wykazałam – spójnej całości. Teza o braku spójności znajduje potwierdzenie w następujących stwierdzeniach krytyki metodologicznej.

1. Tytuł nie odpowiada zawartości recenzowanego dzieła.
2. Odwołania (potwierdzone danymi zawartymi w bibliografii oraz indeksie nazwisk) nie przekonują o osadzeniu intelektualnego dorobku habilitantki w pedagogice jako dyscyplinie naukowej.
3. Z powodu braku w pracy habilitacyjnej części poświęconej opisowi zastosowanej metodologii badań własnych nie mogłam przeprowadzić właściwej krytyki metodologicznej, więc zastąpiłam ją próbą rekonstrukcji tej tradycji badawczej, w którą można by wpisać koncepcję badań przedstawioną w rozdziałach I–III.
4. Przyjmując jednak, że w rozdziałach I–III został przedstawiony określony program badań (bez przedstawienia metodologii badań własnych), zawartość pozostałych rozdziałów nie jest realizacją tego, co zostało zaprojektowane.
5. Rozdziały IV–XII są esejami inspirowanymi tekstami kulturowymi różnych autorów, których fragmenty lub prawie całości były publikowane lub przedstawiane w innych okolicznościach.
6. Można zatem domniemywać, że autorka tej pracy próbowała istniejącym już w różnym stopniu przygotowania esejom nadać wspólny tytuł i uczynić z nich całość, dodając rozdziały I, II i III.

Co o takim zabiegu mówi prawo i praktyka postępowania habilitacyjnego?

We wcześniej już przywołanej pracy Śliwerski stwierdza, że podstawowym osiągnięciem naukowym może być nie tylko monografia naukowa i część pracy zbiorowej, ale także:

[...] cykl publikacji powiązanych tematycznie (które zostały przygotowane na z góry ustalony temat i ukazywały się w sposób, który można określić jako cykliczny; w tym przypadku recenzenci nie uznają za jednotematyczny cykl publikacji takiego ich zbioru, któremu autor *post factum* przypisał określony temat (2017, s. 72).

Ta interpretacja uzasadnia moją odmowę poparcia wniosku o nadanie autorce tego dzieła (wskazanego jako podstawowe osiągnięcie naukowe) stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

Zarzut uczynienia całości *post factum* (z cyklu wcześniej istniejących esejów, w których dokonana została pewna korekta oraz nastąpiła zmiana i dopisanie pewnych fragmentów) znajduje uzasadnienie w opisach

zjawiska „autoplagiatu”. Przyjęłam, że autoplagiat nie jest terminem prawnym i nie powinien skutkować tym, co plagiat. Z tego powodu w swojej recenzji mówię o zjawisku multiplikowania dorobku przez habilitantkę i podaję tego konkretne przykłady. Zamiast rozpatrywać to zjawisko w kategoriach prawnych czy etycznych, bardziej skłonna byłabym przypisać je niskiej świadomości teoretyczno-metodologicznej i błędom warsztatowym habilitantki, zgadzając się z tezą Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2007, s. 58–59), że rozwijanie kompetencji autokrytycyzmu i samowiedzy sprzyja osłabieniu tendencji do oszukiwania, co autorka przywołanej pracy nazywa paradoksem nieuczciwości. Dodać tylko można na usprawiedliwienie, że nadmierne podporządkowanie się (graniczące z afirmacją i uwielbieniem) autorki recenzowanej pracy jednemu autorytetowi nie mogło sprzyjać rozwojowi kompetencji oczekiwanych od badacza i wzrostowi jej świadomości teoretyczno-metodologicznej.

Kilka uwag zamiast zakończenia

Zacznę od przypomnienia, że na wniosek habilitanta centralna komisja ustala radę jednostki organizacyjnej, w której zostanie przeprowadzone postępowanie habilitacyjne, oraz wyznacza komisję habilitacyjną, w której skład wchodzi przewodniczący komisji, sekretarz komisji, trzech recenzentów i dwóch członków komisji. Recenzent jest jednym z siedmiu członków komisji i ma tylko jeden głos w głosowaniu w sprawie poparcia lub odrzucenia wniosku. Zadaniem komisji jest przygotowanie opinii w sprawie nadania lub odmowy nadania stopnia, która zostaje przekazana przewodniczącemu rady jednostki przeprowadzającej postępowanie habilitacyjne. Uchwałę w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego podejmuje w głosowaniu tajnym rada jednostki, której powierzono przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego, i jest to decyzja ostateczna, jeżeli owa jednostka nie ma ograniczonych uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Uchwała ta w ciągu 14 dni jest przekazywana Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów.

Autoreferat, recenzje oraz uchwała rady wydziału zawierająca opinię komisji habilitacyjnej są jawne, ponieważ zostają upublicznione na stronie internetowej uczelni przeprowadzającej postępowanie habilitacyjne oraz na stronie Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów. Pierwsze wnioski o wszczęcie postępowania w nowej procedurze habilitacyjnej zostały złożone w 2012 roku. Ich liczba z każdym rokiem wzrastała. Autor pracy o habilitacjach podaje, że do końca 2016 roku złożono ich 116, z czego 50 postępowań zakończonych zostało nadaniem stopnia doktora habilitowanego do końca 2016 roku (Śliwerski, 2017, s. 31).

Jako środowisko uczestniczących w postępowaniach habilitacyjnych mamy już pewne doświadczenia, którymi warto podzielić się z innymi, aby doskonalić praktykę dochodzenia do kolejnych stopni i tytułu naukowego.

Akceptując postulat Śliwerskiego: „Wędrówkę po awans zacznijmy od czytania prawa” (Śliwerski, 2017, s. 68), dodałabym, że warto też, aby uczeni planujący przygotowanie wniosku o wszczęcie postępowania habilitacyjnego przyjrzeni się bliżej praktyce recenzowania w warunkach jawności recenzji oraz łatwego dostępu do kilku dokumentów najważniejszych w tej procedurze (autoreferatu, recenzji i uchwały wraz z opinią komisji habilitacyjnej). Mam poczucie, że obowiązkiem recenzujących jest z kolei weryfikacja tego, jak to nowe prawo jest wykorzystywane w praktyce tworzenia, doskonalenia i respektowania standardów krytyki naukowej. Uzasadnienie dla ujawnienia kulis własnej pracy nad przygotowaniem krytyki metodologicznej w odniesieniu do konkretnego tekstu wskazanego jako podstawowe osiągnięcie naukowe wydaje mi się ważne z tego powodu, że pozwoliło ono na zrekonstruowanie kilku pytań, których postawienie okazało się konieczne, aby zrozumieć wartość recenzowanego dzieła i racjonalizować własne stanowisko w sprawie poparcia lub odmowy poparcia wniosku o nadanie stopnia doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Zaznaczam w tym miejscu, że mój pojedynczy głos nie musiał mieć znaczenia dla wyrażenia pozytywnej opinii komisji habilitacyjnej, na której podstawie rada naukowa podejmowała uchwałę o nadaniu stopnia.

Odwołując się do przedstawionego doświadczenia związanego z recenzowaniem, znajduję w nim potwierdzenie tezy, że jednym z niedociągnięć w pracy członków komisji jest brak zgody co do tego, które formy recenzowania są najważniejsze. Na początku artykułu wymieniłam pięć form krytyki naukowej. Wszystkie one są ważne, ale w postępowaniu habilitacyjnym najważniejszą i zupełnie podstawową formą krytyki wydaje mi się krytyka metodologiczna.

Uzasadnienia dla upomnienia się o przywrócenie należytego miejsca krytyce metodologicznej w postępowaniu habilitacyjnym upatruję też w kondycji współczesnej nauki. Odwołując się do wcześniej już wykorzystanej pracy Gromkowskiej-Melosik i wielu innych, znajduję potwierdzenie tezy o kryzysie nauki. Myślę jednak o szczególnym aspekcie tego kryzysu nauki jako zjawiska kulturowego, które związane jest z marginalizowaniem i lekceważeniem wszelkiej wiedzy eksperckiej, które skutkuje destrukcją związków nauki z praktyką społeczną. Jest to szczególnie ważne dla pedagogiki jako nauki teoretyczno-praktycznej – jak przekonuje Palka (2018) – i humanistyczno-społecznej nauki stosowanej – jak dowodzą Kubinowski i Chutorański (2017). Sygnalizuję te prace, ponieważ wydają mi się one bardzo przydatne w doskonaleniu działalności badawczej w pedagogice, jak również pomocne dla recenzentów odpowiedzialnych za kształtowanie racjonalnych kryteriów oceniania we wszystkich postępowaniach o nadawanie stopni i tytułu naukowego w zakresie pedagogiki.

Bibliografia

- Bocheński, J.M. (1988). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Paryż: Oficyna Liberałów.
- Gadacz, T. (2009). *Historia filozofii XX wieku (t. 2)*. Kraków: Znak.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hejnicka-Bezwińska, T., Leppert, R. (1996). *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kryszewski, W. (2000–2005). Krytyka naukowa (s. 90). W: *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 15. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2017). Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych (s. 15–24). W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubinowski, D., Chutorański, M. (red.) (2017). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moog, W. (1919). *Logik. Psychologie und Psychologismus*. Halle: Verlag von Max Niemeyer.
- Palka, S. (red.) (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Palka, S. (2018). *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Śliwerski, B. (2017). *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wielka encyklopedia PWN* (2002), t. 8. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

“Methodological critique” in assessing the postdoctoral achievements

SUMMARY

“Methodological critique” is a form of scientific critique along with philosophical, empirical, theoretical or logical critique. It does not require any special justification to recognize this form of critique as the most important, the most meaningful and most decisive in assessing the postdoctoral achievements. In the summary, I refer only to one legal argument that obtaining a postdoctoral degree is a kind of “pass”, entitling one to adjudicate on the scientific achievements of others and to appear in various roles related to awarding (or refusing to award) the academic degree of a particular person. In the chapter, I present some of the most important questions to which I was seeking answers, assessing the work indicated as the main scientific achievement. This unitary example seems to be a good illustration of the problems, controversies and dilemmas appearing when one is preparing an opinion for a meeting of the Postdoctoral Degree Awarding Committee. Uncovering your own reflection on a specific work can be a contribution to the discussion of the reviewer’s role in the postdoctoral degree procedure and the place and role of methodological critique in this procedure, especially when the author of the indicated achievement has not shown due diligence to reliably present and authenticate his/her research concept.

Keywords: science – para-scientific practices, main (basic) scientific achievement, scientific critique – methodological critique

ADAM RYBAK

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.11>

Zjawisko preferencji techniki sondażu w kontekście badań reprezentatywnych w schemacie mieszania technik¹

Preferencja techniki sondażu – przyczyny refleksji

Zmniejszające się z roku na rok wskaźniki realizacji próby sondażowej uważane były już w latach 70. XX wieku za poważny problem przy realizacji badań reprezentatywnych (Rossi, Wright i Anderson, 1983, s. 9) mimo zaledwie 30 lat historii ich szerokiego stosowania (Groves, 2011, s. 861). W Polsce po początkowym entuzjazmie względem nowej, wprowadzonej w latach 50. metody również rozpoczął się okres ciągłego spadku *response rate* – datujący się od czasu wprowadzenia stanu wojennego (Sztabiński, Żmijewska-Jędrzejczyk, 2012, s. 33). Trend ten utrzymał się, dziś coraz niższe wskaźniki realizacji badania utrudniają wyciąganie uprawnionych wniosków z sondaży – ze względu na to, że błąd wynikający z braków odpowiedzi jest najpewniej zasadniczym źródłem błędów pomiaru (Jabkowski, 2015). Choć głosy przedstawicieli środowiska badawczego wahają się, od tych, dla których jest to po prostu zwyczajny element pracy związanej z sondażem, po takich, którzy uważają to za możliwy początek końca dyscypliny, panuje jednak powszechna zgoda co do tego, że wysiłki na

¹ Artykuł ten oparty jest na niepublikowanej pracy magisterskiej obronionej przez autora w 2018 roku w Instytucie Socjologii UAM.

rzecz rozsądnego zwiększania udziału wylosowanych osób w badaniu są konieczne i pożyteczne.

Podejść do rozwiązania problemu spadającego *response rate* było wiele. Za najważniejszą i najbardziej znaną należy uznać w warunkach amerykańskich stworzoną i rozwijaną przez Dona D. Dillmana koncepcję *tailored design method*, nakazującą planowanie badania jako całościowego procesu, który uwzględnia jednocześnie wiele czynników wpływających z jednej strony na przewidywanie przez jednostkę korzyści z udziału w badaniu, z drugiej – na jej przekonanie o niewielkim rozmiarze kosztów (Dillman, Smyth i Christian, 2014). Kolejną ważną koncepcją jest Roberta Grovesa teoria *leverage-saliency*, skupiająca się przede wszystkim na roli ankietera mającego podejmować dynamiczne wysiłki dopasowania podejścia do osobistych psychologicznych skłonności potencjalnego respondenta poprzez retoryczne podkreślanie pewnych aspektów badania, a umniejszanie innych, co wymaga od niego socjologicznej wrażliwości (Grzeszkiewicz-Radulska, 2009). Z kolei w warunkach europejskich największą rolę odegrał prawdopodobnie Europejski Sondaż Społeczny, który poza głównym celem badawczym stawia przed sobą także cele metodologiczne. Dane z realizacji kolejnych jego rund są znakomitymi źródłami do wykorzystania podczas prowadzenia analiz przez europejskich i polskich metodologów.

Jedną z koncepcji, która wyrosła z analiz braków odpowiedzi w sondażach, ale z czasem rozszerzyła się także na inne pola – jak np. minimalizowanie błędów pomiaru – jest hipoteza o preferowaniu przez respondentów udziału w badaniu sondażowym za pośrednictwem konkretnej techniki (ang. *mode preference*). Po raz pierwszy pojawiła się ona w badaniu Grovesa i Roberta Kahna (1979, s. 88–90) przeprowadzonym niedługo po rozwinęciu się na szerszą skalę badań CATI – dlatego autorzy zainteresowani byli poszukiwaniem źródeł tego, że niektórzy respondenci mogą nie chcieć lub nie lubić uczestniczenia w sondażach telefonicznych. Zadawali oni w przeprowadzonych równolegle badaniach PAPI i CATI pytania zarówno o preferowaną przez badanych technikę, jak i konkretne przyczyny tej preferencji. Zauważyli takie powszechnie uznawane do dziś tendencje, jak wskazywanie jako preferowanej techniki, w której aktualnie się uczestniczy – silniejsze jednak dla sondażu ankietarskiego – być może ze względu na grzeczność, chęć nieurazenia ankietera. Warto wspomnieć, że jako główną przyczynę preferowania badania bezpośredniego respondenci wskazywali przyjemność płynącą z kontaktu z ankieterem, dla badania telefonicznego – szybki, niewymagający charakter oraz brak konieczności wpuszczania obcej osoby do domu, a dla ankiety pocztowej – brak pośpiechu, możliwość przemyślenia odpowiedzi na pytania.

Teorie udziału w sondażu i preferencji techniki

Zjawisko preferencji techniki przez respondentów wymaga umocowania teoretycznego, by możliwa była jego rzeczowa analiza – samo stwierdzenie, że badani prawdopodobnie preferują którąś z technik i chętniej zgodzą się na badanie, nie jest niewystarczające. Mimo że hipoteza ta jest w nauce obecna, jak było wspomniane, już od prawie 40 lat, to wciąż brakuje jej solidnej koncepcji pojęciowej i analiz empirycznych (Olson, Smyth i Wood, 2012, s. 612). Poniżej przedstawię teorie lub koncepcje obecne w literaturze i mające zastosowanie do rozważań nad wpływem techniki na udział w badaniu.

Choć Groves był tym, który jako pierwszy zwrócił uwagę na to zjawisko, to nie odgrywa ono szczególnej roli w jego systemie. Analizując sposoby zapobiegania brakom odpowiedzi w sondażach, sugeruje on możliwość modyfikacji badania (np. stosowania różnej długości kwestionariuszy albo wybiórczych zachęt materialnych) w stosunku do reprezentantów określonych kategorii społecznych możliwych do wyróżnienia na podstawie operatu, co do których zachodzi przypuszczenie, że np. wykazują bardzo niskie zainteresowanie tematem badania (Groves, Couper, 1998, s. 45). Rzadko i zdawkowo wspomina jednak o stosowaniu różnych technik w zależności od preferencji respondenta (Groves, Singer i Corning, 2000).

Także sama analiza cech społeczno-demograficznych respondentów mających mieć wpływ na partycypację – takich jak płeć, wiek, wykształcenie, dochód i stan cywilny, a także cechy z nimi powiązane, takie jak struktura i charakterystyka gospodarstwa domowego, związek tematu z cechami respondenta (np. wiek, obecność w kwestionariuszu pytań odnośnie do sytuacji osób starszych) czy doświadczenie w sytuacjach podobnych do sondażu (np. większe przyzwyczajenie do egzaminów wśród osób z wyższym wykształceniem) – nie jest dla niego sprawą centralną. Twierdzi on (1998, s. 31–41), że są one jedynie podstawą formowania się u respondentów pewnych dyspozycji psychicznych do reakcji na prośbę udziału w sondażu. Kwestia tych predyspozycji jest kluczowa ze względu na charakter decyzji, jaką podejmuje badany – zdaniem Grovesa zdecydowana większość osób nie ma wyrobionej opinii o udziale w sondażach, nie może odwołać się więc do stałej postawy ani też ocenić ogólnych korzyści i strat przez kalkulację wykorzystującą solidne informacje. Zamiast tego decyzja taka jest procesem heurystycznym, opartym na wrażliwości na poznawcze skrypty. Autor opiera się tutaj na koncepcji Roberta Cialdiniego (1984), wyróżniającego czynniki odgrywające w takiej sytuacji główną rolę. Są to przede wszystkim zasada wzajemności, autorytetu, zaangażowania, niedostępności dóbr, pragnienia słuszności i lubienia. Groves proponuje wykorzystanie ich w procesie projektowania i przeprowadzania badania, w dużym stopniu

podkreślając wspomnianą powyżej dynamiczną rolę ankietera. W takim ujęciu nie możemy traktować preferencji techniki przez respondenta jako sprawy uświadomionej, o którą możemy go zapytać. Jej związek z łatwymi do ustalenia cechami społeczno-demograficznymi prawdopodobnie istnieje, ale jest zapośredniczony. Pytanie dotyczy wtedy głównie tego, jakie elementy związane z daną techniką mogą spowodować pozytywną lub negatywną spontaniczną reakcję respondenta.

Inaczej Don D. Dillman (Dillman, Smyth i Christian, 2014), który problematykę *mode preference* uwzględnia obszernie, a także bierze udział w jej badaniach. Choć krytykuje on inne teorie, w tym autorstwa Grovesa, które uważa za zbyt „psychologiczne”, sam umieszcza proces decyzyjny przyszłego respondenta w centralnym miejscu rozważań. Opierając się na teorii wymiany, twierdzi, że decyzję o partycypacji wywołuje przekonanie jednostki o tym, że zyski osiągnięte w wyniku podjęcia działania przeważą nad kosztami. Autor czyni zastrzeżenie, że nie należy traktować tego jako zachowania w pełni racjonalnego w wąskim rozumieniu ze względu na to, że po pierwsze, istotny wpływ mają takie elementy jak altruizm, zasada wzajemności i zaufanie, po drugie natomiast – charakter zysków i strat jest nieprecyzyjny, opiera się częściowo na wierze i może być odłożony na nieokreśloną przyszłość. Jednak nie oznacza to, że nie możemy mówić o rozsądnym namyśle i wważeniu za i przeciw – nawet jeśli decyzja musi zostać podjęta bardzo szybko, jak w wypadku sondażu telefonicznego. Autor analizuje czynniki, które mają wpływ na poszczególne elementy decyzji – zyski, koszty i zaufanie – które trzeba uwzględnić w holistycznym planowaniu badania. Wśród sposobów zmniejszania strat badanego zwraca uwagę na interesującą nas kwestię – tego, jaka technika będzie sprawiała respondentowi największy kłopot, a jaka będzie najwygodniejsza. Choć nie oznacza to, że ludzie na co dzień analizują problem tego, czy wolą spotkanie z ankieterem, czy ankiety internetowe, to jednak spytani o preferencje mogą udzielić sensownej odpowiedzi, o której można przypuszczać, że będzie podobna do ich rzeczywistego zachowania.

Choć wielu badaczy nie tworzy tak całościowych koncepcji zachowań respondentów, to jednak na potrzeby swoich badań buduje robocze zbiory czynników, które mogą być determinantami preferencji techniki, tym samym sugerując, gdzie należy poszukiwać źródła tego zjawiska. Na przykład Roger Tourangeau, Lance J. Rips i Kenneth Rasinski (2000, s. 289–312), badacze wpisujący się w nurt *cognitive aspects of survey methodology*, który kładzie szczególny nacisk na badania procesów poznawczych zachodzących w trakcie udziału w sondażu, sugerują, że wpływ na preferencję techniki może mieć struktura gospodarstwa domowego – osoby mieszkające z innymi mogą niepokoić się, że inni domownicy będą podsłuchiwać trwający nawet w osobnym pomieszczeniu wywiad, tym samym naruszając ich poczucie prywatności. Różnicować preferencję może także odczuwanie

tematu badania jako drażliwego tylko przez część respondentów – można zasadnie przypuszczać, że rozmowa o innych kwestiach stanowi większy problem dla młodych kobiet niż dla starych mężczyzn – w takiej sytuacji osoby uważające temat za drażliwy preferować będą techniki bardziej bezosobowe (autorzy czynią tu słuszną uwagę, by nie humanizować w takim przypadku interfejsu badań drogą elektroniczną, umniejszy to bowiem pozytywny efekt – a jeśli w kwestionariuszu zamieszczone zostaną zdjęcia awatara ankietera czy nagranie jego naturalnego głosu, to może wystąpić efekt ankierski znany z badań bezpośrednich). Osoby wrażliwe na kwestię powagi instytucji sponsorującej badanie będą mogły być poddane lepszemu wpływowi przez zastosowanie technik mogących bardziej podkreślić ten element – czyli wywiadu bezpośredniego i pocztowego (np. pismo z oficjalną pieczęcią). Obciążenie poznawcze wywoływane przez narzędzie może być różne w zależności od kompetencji. Wpływ może mieć także zamożność – wolniejszy komputer czy łącze internetowe uprzykrza udział w internetowej ankiecie. Także skojarzenia wywoływane przez technikę – np. widzenie wywiadu bezpośredniego jako rodzaju pogawędki, ankiety pocztowej i elektronicznej jako egzaminu, a badania CATI jako odmiany sprzedaży/marketingu – może mieć różny wpływ na różne kategorie respondentów. Wreszcie pewne grupy wiekowe mogą zachowywać się zgodnie ze swoim stereotypowym postrzeganiem – np. emeryci będą się bali wpuścić obcą osobę do domu, za to będą stosunkowo podatni na sprzedaż telefoniczną.

Kieren Diment i Sam Garrett-Jones (2007, s. 411) zwracają uwagę na kwestię wciąż istniejącej różnicy w stosunku do używania internetu ze względu na płeć – bardziej pozytywne nastawienie mężczyzn – a także na wpływ sektora zatrudnienia – ci pracujący w branżach związanych z kontaktem z urządzeniami elektronicznymi będą mieli większą łatwość w udziale w sondażu tą drogą. Z kolei Santosh Verma i in. (2014, s. 73) zwracają uwagę na kwestie przynależności do mniejszości etnicznej, wieku i wykształcenia jako mających mieć wpływ na stosunek do używania nowych technologii w sondażach. Wreszcie Jolene Smyth, Kristen Olson i Morgan M. Millar (2014, s. 135–137) stawiają hipotezę, że wpływ na *mode preference* mogą mieć takie kwestie jak przyzwyczajenie i umiejętność korzystania z danego medium, obecność czynników zakłócających, np. dzieci – jeśli obecność ankietera jest wystarczającą wymówką do odseparowania się od reszty domowników, to jednostki wybiorą tę technikę; jeśli to niemożliwe, będą wolały kwestionariusze samodzielnie wypełniane. Istotną rolę może odgrywać kwestia tego, w jakim stopniu dana technika jest wymagająca – ankieter może ułatwiać zrozumienie pytań, z kolei poczta i internet dają czas na zastanowienie – należy tu brać pod uwagę wykształcenie respondenta, jego kompetencje językowe oraz dostępne mu zasoby pamięci roboczej. Na stosunek do preferowania lub nie wpływ mogą mieć poczucie

własnej wartości i potrzeba autoprezentacji – jeśli są wysokie, to wywiad ankierski wiąże się z wyższymi subiektywnymi kosztami badanego. Istotne są również potrzeba prywatności i preferowanie towarzystwa lub samotności. Wreszcie autorki zwracają uwagę na bardzo interesującą i w sytuacji ciągłego starzenia się społeczeństw zachodnich niezwykle istotną sprawę występowania związanych z wiekiem schorzeń wzroku i słuchu, które powinny mieć istotny związek z wyborem techniki – takiej, w której dane scharczenie będzie mniej przeszkadzać.

Przedstawienie poszczególnych koncepcji umożliwia zrozumienie, jakie czynniki mogą tkwić u podstaw preferowania przez respondentów jednych technik, a niechęci do innych, przyczyn przypuszczalnej trwałości lub nie takiej postawy, jej racjonalnej lub też czysto spontanicznej natury. Jednocześnie zarysowane zostają podstawowe rozróżnienia sposobów badania *mode preference*: poprzez postawienie respondenta w sytuacji wyboru techniki, spytanie go o preferencję w jej zakresie lub też analizowanie stopnia udziału respondentów z danej kategorii społeczno-demograficznej lub podobnej w badaniu sondażowym.

Czym jest *mixed-mode survey design*?

Praktyczne zastosowanie idei preferencji techniki wymaga użycia schematu zwanego *mixed-mode survey design*. Nie jest to jednak szczególny problem – badania realizowane w ten sposób są w wielu miejscach zachodniego świata obowiązującą normą, w Japonii natomiast właściwie nie zdarza się, by sondaż był przeprowadzany w inny sposób (de Leeuw, 2005, s. 235). W najogólniejszym rozumieniu sondaż przeprowadzony w schemacie mieszania technik to takie badanie, które w obrębie całego procesu – nawiązania kontaktu, zbierania danych, dostarczania zapowiedzi, przypomnień i ponagień – używa więcej niż jednego medium kontaktu z respondentem. Wąskie rozumienie natomiast dotyczy wyłącznie samego zbierania danych. W dalszej części będę odwoływać się do szerokiego rozumienia, chyba że zaznaczone zostanie inaczej.

Najwcześniejszą przyczyną stosowania schematu *mixed-mode* była chęć zmniejszania błędu pomiaru (Dillman i in., 2014) – zauważono wpływ ankietera na chęć odpowiadania na pytania społecznie wrażliwe – tematy uznawane przez respondenta za wstydlive albo silnie związane z prestiżem (respondent nie chciał pokazywać się z gorszej strony) – bądź niezgodną z rzeczywistością treść odpowiedzi na te pytania. Dlatego, by korzystać z zalet techniki wywiadu kwestionariuszowego – możliwości motywowania respondenta i tłumaczenia mu niezrozumiałych pytań, nadzorowania reguł przejścia – wprowadzono kwestionariusze do samodzielnego wypełniania,

dotyczące wyłącznie wrażliwych obszarów badania. Kwestionariusz taki był wręczany respondentowi, który wypełniał go przy ankiecie, ale nie pokazując mu swoich odpowiedzi – mógł więc czuć się bardziej anonimowy. Jest to rozwiązanie szczególnie często stosowane w dziedzinie sondaży dotyczących tematyki zdrowotnej. Idea mieszania technik pojawiła się wśród szerszego grona badaczy na początku lat 60. (Couper, 2011, s. 891–892), jednak proces jej upowszechniania był powolny, a sama analiza teoretyczna konsekwencji takiego podejścia do dzisiaj daleka jest od kompletności.

Większość analiz naukowych dotyczących sondaży *mixed-mode* skupia się na problematyce zmniejszania odsetka braków odpowiedzi (de Leeuw, Hox, Dillman, 2008, s. 302). Dążenie to może realizować się poprzez odwołanie do hipotezy *mode preference* (albo do jej bardzo osłabionej formy sugerującej, że z reprezentantami niektórych kategorii społecznych łatwiej jest się skontaktować za pomocą jednych mediów niż drugich) lub do założenia, że danie respondentowi wyboru techniki wywoła u niego poprawę nastawienia do sondażu/ankietera i pozytywną odpowiedź na prośbę o udział w badaniu. Może też dotyczyć wykorzystywania kombinacji różnych technik w różnych fazach badania – np. telefonicznych kontaktów przypominających o niewypełnieniu kwestionariusza pocztowego. Wreszcie dotyczyć może tak specyficznych kwestii jak podanie respondentom nieznającym języka kraju macierzystego numerów telefonów do ankiesterów wielojęzycznych, którzy z różnych przyczyn nie mogliby efektywnie uczestniczyć w badaniu terenowym. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie wszystkie badania dotyczące tej problematyki biorą pod uwagę skomplikowane zależności pomiędzy samą wielkością wskaźnika realizacji próby a rzeczywistym błędem braku odpowiedzi (por. Groves, 2006).

Kolejne zastosowanie *mixed-mode* może dotyczyć redukcji kosztów badania przez użycie tańszych technik badawczych przy jednoczesnej minimalizacji ułomności tych technik – np. używanie podwójnych operatorów łączących badania telefoniczne i bezpośrednie, co umożliwia dotarcie również do tych respondentów, którzy nie mają telefonów (choć dziś być może ciekawszym problemem jest łączenie jeszcze tańszych i szybszych sondaży internetowych z technikami uzupełniającymi, które umożliwią kontakt z osobami bez dostępu do sieci lub z deficytem kompetencji cyfrowych), stosowanie tańszej techniki w pierwszej fazie badania itd. Dodatkowo wpływ na koszty może mieć próba zmniejszania czasu trwania badania przez dopasowanie techniki do preferencji respondenta (por. Olson i in., 2012). Kwestie kosztów są jednak trudne do analizy, gdyż badacze niezbyt często podają je do publicznej wiadomości.

Wreszcie stosunkowo nowym zagadnieniem są badania dotyczące wpływu *mode preference* na jakość udzielanych przez respondenta odpowiedzi (por. Smyth, Olson i Kasabian, 2014a), które zostaną omówione

w dalszej części artykułu. Widoczne jest więc, że zastosowania tej techniki dotyczą redukcji wielu elementów całkowitego błędu pomiaru. Jednak ta skomplikowana konstrukcja badania rodzi również potencjalne ryzyko zwiększenia błędu. Ewentualne stosowanie łączonych operatów znacząco utrudnia analizę wielkości zmiany precyzji wnioskowania płynącej z odejścia od losowania prostego, za pomocą współczynnika DEFF (Jabkowski, 2015). Łączenie operatów może również powodować nakładanie się błędów płynących np. z ich nieaktualności. Obecnie najpopularniejszym przypadkiem stosowania tzw. *dual-frame* jest łączenie operatu (choć jest to sformułowanie nieco na wyrost, mówimy bowiem najczęściej o losowym generowaniu numerów z zastosowaniem kwot, a nie klasycznym doborze próby ze spisu) użytkowników telefonów stacjonarnych i komórkowych. Choć mamy tu do czynienia z zupełnie innymi operatami – telefony stacjonarne przypisane są do gospodarstwa domowego i wymagają drugiego stopnia losowania konkretnego respondenta, a komórkowe są zazwyczaj własnością konkretnej osoby (Jabkowski, 2015) – to w literaturze oba przypadki przyporządkowuje się najczęściej do jednej techniki – CATI, nie będą więc zajmować się tym problemem w niniejszym artykule.

Istotnym obszarem potencjalnych błędów jest również niejasność zjawiska nakładania się efektów konkretnych technik, których wpływ na pomiar stwierdzono (de Leeuw, 2008), a wreszcie kwestia „tłumaczenia” pytań pomiędzy technikami, tak by rzeczywiście w ten sam sposób mierzyły tę samą zmienną i by różnice w formie i sposobie prezentacji nie powodowały różnic w pomiarze. Tą kwestią zajmę się w dalszych częściach artykułu.

Możliwe układy technik na wszystkich etapach badania

Jak zostało wspomniane, łączenie technik sondażu dotyczy wszystkich etapów kontaktu z respondentem. Różne techniki mogą być zastosowane na różnych etapach, a także w obrębie jednego etapu może być stosowanych kilka technik – wtedy pojawia się kwestia kolejności ich użycia: równoczesnej bądź sekwencyjnej. Poniżej przedstawiono rozszerzoną koncepcję klasyfikacji układów *mixed-mode* w zależności od etapu badania autorstwa Edith de Leeuw i Joopa J. Hoxa (2008), uzupełnioną przykładami zastosowań w sytuacjach badawczych.

Pierwszą styczność z respondentem zapewnia kontakt zapowiedni – w technice, która zapewni założony efekt, zmieści się w planowanych kosztach i będzie możliwa do stosowania przy danym operacie/operatach. Kiedy technika ta różni się od techniki stosowanej np. na etapie zbierania danych, możemy już mówić o schemacie *mixed-mode*. Zastosowanie tańszej techniki jako zapowiedniej pozwala np. wykluczyć z próby nieistniejące

adresy przy technice pocztowej albo uzyskać informację zwrotną o śmierci czy trwałej wyprowadzce respondenta w sytuacji podania adresu/numeru kontaktowego – dzięki temu można już na wstępie doprowadzić do większej aktualności operatu. Zastosowanie eleganckich listów zapowiednich zaopatrzonych w emblematy poważnych instytucji badawczych pozwala zwiększyć zaufanie potencjalnego respondenta do badacza, tym samym zwiększając *response rate* (Tourangeau i in., 2000, s. 307). Odpowiednie dobranie treści listów zapowiednich do kategorii respondentów (możliwych do wyznaczenia na podstawie operatu), choć nie jest ściśle rzecz biorąc mieszaniem technik, jako elastyczne dopasowanie w obrębie jednej techniki również może przynieść dobre rezultaty. Edwards i in. (2014) w badaniu łączącym zbieranie danych techniką pocztową oraz za pomocą *web-push* (kontaktu pocztowego z linkiem internetowym – obie techniki stosowały więc jeden operat) porównywali wskaźniki odpowiedzi, w sytuacji gdy respondent z jednego z dwóch badanych stanów w USA dostawał list zapowiedni z logo uniwersytetu znajdującego się w obrębie jego stanu lub innego. Lokalne logo zawsze zwiększało *response rate*, w jednym ze stanów różnice były istotne statystycznie. Stosowanie najpierw tańszej metody nie jest jednak ani konieczne, ani nawet zawsze wskazane. Stephen R. Porter i Michael E. Whitcomb (2007) zbadali 3 tysiące absolwentów i 3 tysiące niedoszłych studentów jednej z amerykańskich uczelni. Ze względu na to, że zbierała ona dane o adresach pocztowych i elektronicznych wszystkich kontaktujących się, możliwe było zastosowanie mieszania technik na wszystkich etapach, ale samo zbieranie danych odbywało się tylko drogą internetową. W tym miejscu interesuje nas użycie go na etapie pierwszego kontaktu – zastosowanie pocztowego listu zapowiedniego zwiększyło wskaźnik odpowiedzi w każdym przypadku, analiza wariancji porównująca tę miarę w sytuacji użycia zapowiedni pocztowej i nieużycia żadnej wykazała istotną statystycznie różnicę. Możliwe jest także zastosowanie naraz kilku metod kontaktów zapowiednich, a tym samym – mieszanie technik w obrębie pierwszej fazy badania – Morgan Millar i Dillman (2011) w sondażu *mixed-mode* przeprowadzonym wśród studentów porównywali odpowiedzi w kategoriach osób, które proszono o wypełnienie ankiety internetowej, pocztowej lub dano im wybór, przy czym pierwszy kontakt odbywał się drogą pocztową. Dodatkowo wprowadzono równoliczną (700 osób) grupę czwartą, która otrzymała list zapowiedni jednocześnie drogą pocztową i elektroniczną. Autorzy uzasadniali to posunięcie tym, że z jednej strony kontakt pocztowy, który może przybrać poważną formę listu urzędowego z pieczęcią, tym samym zwiększając zaufanie, jest często trudniejszy do przeoczenia niż jeden z wielu e-maili w skrzynce i umożliwia zastosowanie bezpośrednich, bezwarunkowych zachęt gotówkowych, które są skuteczniejsze niż inne formy wynagradzania (Dillman i in., 2014). Z drugiej list elektroniczny umożliwia wygodniejsze przejście do ankiety internetowej,

bez konieczności dodatkowego uruchamiania urządzenia elektronicznego czy przepisywania adresu, nie obniża wskaźnika odpowiedzi przez konieczność zmiany medium kontaktu. Zastosowanie podwójnej zapowiedzi ankiety internetowej doprowadziło do wyższego wskaźnika odpowiedzi niż w pozostałych układach technik i były to różnice istotne statystycznie. De Leeuw wyróżnia dodatkowo etap *screeningu*, czyli pierwszego kontaktu z respondentem, który ma przede wszystkim sprawdzić, czy rzeczywiście znajduje się on w próbie oraz czy, kiedy i w jakiej formie chce uczestniczyć w badaniu. Nie będę opisywać perspektyw użycia mieszanych technik w obrębie tego etapu lub między etapami, gdyż cechy tego rozwiązania pokrywają się zasadniczo z omówionymi powyżej.

Po uzyskaniu kontaktu i ewentualnym umówieniu terminu następuje proces zbierania informacji. Możliwe są następujące konfiguracje mieszania technik:

- 1) równoczesne zbieranie danych od wszystkich członków próby za pomocą różnych technik;
- 2) sekwencyjne zbieranie danych od wszystkich członków próby za pomocą różnych technik;
- 3) zbieranie danych od poszczególnych członków próby za pomocą różnych technik (różne części kwestionariusza);
- 4) zbieranie danych od tej samej (mniej więcej) próby w różnych technikach w różnych punktach w czasie (czyli zmiana techniki panelu);
- 5) wreszcie możliwe, choć poznawczo niepewne, jest stosowanie różnych technik do różnych populacji w badaniach porównawczych.

W przypadku pierwszym należy wprowadzić dwa dodatkowe rozróżnienia. Po pierwsze, czy respondenci zostaną przydzieleni do techniki przez badacza, czy pozostawi się im wybór. Jeśli to badacz decyduje, to dodatkową kwestią jest uzasadnienie kryterium podziału. Pozostawienie wyboru wynika najczęściej z założenia albo o istnieniu w jakiejś formie preferencji techniki wśród respondentów, do której dopasowanie się miałyby poprawić jakość pomiaru w różnych aspektach, a o której nie mamy wcześniejszej informacji (np. z poprzedniej rundy sondażu albo z jakiegoś modelu teoretycznego), albo po prostu (w przypadku braku takiej refleksji) jest to forma pokazania respondentowi, że jest on ważnym, istotnym, decyzyjnym podmiotem (co jednostka w przeciwnym razie mogłaby chcieć osiągnąć np. przez odmowę udziału w badaniu) i tym samym wzbudzenie jego wdzięczności i zwiększenie motywacji.

Jakie są konsekwencje pozostawienia wyboru respondentom? Rebecca L. Medway i Jenna Fulton (2012) przeprowadziły metaanalizę 19 badań eksperymentalnych wykonanych od 2000 do 2011 roku, porównujących *response rate* dla sytuacji, gdy respondenci zostali poproszeni o wypełnienie ankiety pocztowej z sytuacją dania im wyboru (poczta) albo kwestionariusza internetowego. W 17 z 19 analizowanych badań danie respondentom

wyboru zwiększyło liczbę braków odpowiedzi – średnio o 3,8 p.p. Jednocześnie w grupach z wyborem średnia liczba osób wybierających ankietę internetową wynosiła 16,6% (mediana to odpowiednio 3,4 p.p. i 10,2%). Ważony iloraz szans dla całego badania mający za wartość odniesienia odpowiedzi w grupie „tylko poczta” wyniósł 0,87 przy poziomie istotności $p < 0,001$. Jednocześnie autorki zauważają, że wpływ innych zmiennych, takich jak istotność tematu dla respondentów czy zastosowanie zachęt materialnych, na wielkość różnicy między obiema grupami eksperymentalnymi we wszystkich badaniach był znikomy (Medway, Fulton, 2012, s. 741).

Widzimy więc, że zaoferowanie wyboru respondentowi niesie negatywne konsekwencje dla wskaźnika odpowiedzi. Należy jednak zaznaczyć, że niekoniecznie musi się to przekładać na wzrost błędu (Groves, 2006). Jednocześnie można przypuszczać, że zaoferowanie wyboru techniki będzie skutkowało idealnym dostosowaniem tej oferowanej do preferowanej. Na pozytywny wpływ takiej sytuacji na jakość pomiaru wskazują badania Smyth, Olson i Alian Kasabian (2014), natomiast Joseph W. Sakshaug, Ting Yan i Tourangeau (2010) podkreślają konieczność poszukiwania złotośrodku pomiędzy *response rate*, który najczęściej osiąga najwyższe wartości w badaniach ankierskich, a wiarygodnością odpowiedzi, która często może wzrastać w przypadku oferowania kwestionariuszy do samodzielnego wypełniania. Obydwa badania zostaną szczegółowo omówione później.

Z kolei narzucenie respondentom techniki przez badaczy może znajdować zastosowanie przede wszystkim w trzech sytuacjach. Po pierwsze, gdy na podstawie wyników badań na temat wpływu zmiennych społeczno-demograficznych na *mode preference* od razu kierują oni prośby o udział w konkretnej technice do kategorii możliwych do wyróżnienia na podstawie operatu lub możliwych do częściowego wywnioskowania z operatu – np. w przypadku próby adresowej wskazanie osiedli o homogenicznym składzie pod względem wykształcenia, rasy czy pochodzenia społecznego. Jest to łatwiejsze w przypadku bardziej rozwarstwionych społeczeństw, w których poszczególne klasy separują się od siebie, czy też dużych populacji źle zintegrowanych imigrantów, zamieszkujących możliwe do wyznaczenia getta – w warunkach polskich takie podejście miałyby zapewne ograniczone zastosowanie. Jakie badania możemy brać pod uwagę w przypadku zakładania nierównego rozkładu *mode preference* wśród różnych kategorii? Millar, O’Neil i Dillman (2009) przeanalizowali wyniki sondażu Lewiston-Clarkston Quality of Life Survey, przeprowadzonego w 2007 i 2008 roku na losowej próbie adresowej 2800 mieszkańców wskazanego w nazwie obszaru, który był badaniem łączącym technikę pocztową i internetową. Poszczególne grupy eksperymentalne odpowiadały w jednej z przydzielonych technik, a dodatkowo udzielały odpowiedzi na pytanie o preferowaną technikę. Poza deklarowaną preferencją tej ostatniej zmiennymi istotnie

różnicującymi populację respondentów i nierespondentów były wiek (starsza była populacja respondentów pocztowych), poziom wykształcenia (wyższy dla respondentów internetowych), w tej zbiorowości wyższy był także średni dochód. Wśród respondentów internetowych istotnie przeważali także mężczyźni i osoby zamężne. Diment i Garrett-Jones przeprowadzili sondaż na losowej próbie 1100 badaczy zrzeszonych w australijskim Cooperative Research Centre, dając im wybór pomiędzy ankietą pocztową a internetową. Znow wiek i płeć istotnie różnicowały zbiorowości osób preferujących daną technikę – internet częściej wybierali młodszy i mężczyźni. Natomiast zależność między preferencją a pozycją zawodową była nieliniowa – internet był częściej preferowany przez osoby zajmujące średnie pozycje w instytucjach.

Za szczególnie istotne należy uznać badania nakierowane na stwierdzenie (Haan, Ongena i Aarts, 2014) wpływu techniki na możliwość przeprowadzenia wywiadu z kategoriami respondentów, którzy ogólnie są uznawani za trudnych do skłonienia do udziału w badaniu lub nawet nawiązania z nimi kontaktu. Wskazany sondaż objął losową próbę adresową mieszkańców Holandii, przy czym grupy uznane za szczególnie problematyczne – mieszkańcy nowych osiedli (młode, zapracowane osoby), obszarów biedy (główny nacisk na imigrantów) i wielkich miast – zostały celowo nadreprezentowane w próbie. Istotne wyniki osiągnięto przy zastosowaniu kontaktu bezpośredniego z ankierem (poprzedzonego listem zapowiadającym) i daniu respondentom wyboru pomiędzy sondażem CAPI a wypełnieniem ankiety internetowej. Młodzi dorośli (poniżej 35 lat) oraz pracownicy pełnoetatowi wybierali badanie internetowe częściej niż bezpośrednio w znacząco większym stopniu niż reszta populacji. Z kolei badania (Verma i in., 2014), w których proszono 475 pracowników amerykańskich restauracji o udzielanie przez 12 tygodni informacji przez system Interactive Voice Response (odpowiadanie automatowi przez telefon, a więc badania kanałem słuchowym bez udziału ankiera), kwestionariusze internetowe lub pocztowe wykazały, że częstość wybierania internetu względem IVR spadała wraz z wiekiem; respondenci hiszpańskojęzyczni (w porównaniu z angielskojęzycznymi) i czarnoskórzy niełatynscy (w porównaniu z białymi niełatynoskami) oraz niemający wyższego wykształcenia wybierali częściej IVR niż internet – przy czym wszystkie formy kontaktu były dostępne w języku portugalskim, hiszpańskim i angielskim. Dodatkowo respondenci korzystający z kanału internetowego nieco częściej wypełniali kwestionariusze w zadanych terminach.

Wreszcie trzeci przykład, który z jednej strony pokazuje możliwe predyktory *mode preference* w populacji, a z drugiej odwołuje się do kolejnego sposobu wykorzystania sondażu *mixed-mode* z narzucaną respondentom techniką. W przeprowadzonym w 2008 roku sondażu telefonicznym Nebraska Annual Social Indicators Survey zapytano respondentów o preferowaną

przez nich technikę, w sytuacji gdyby chcieli w przyszłości ponownie uczestniczyć w badaniach (Smyth, Olson i Millar, 2014). Następnie skonstruowano wielomianowy model logistyczny przewidujący preferencję dla badań telefonicznych (49,2% respondentów), pocztowych (24,6%) bądź internetowych (19,7%). Skłonność do badań *face-to-face* wskazało zaledwie 1,7% respondentów, więc wykluczono ich z analizy. Prawdopodobieństwo wskazania techniki internetowej (w odniesieniu do telefonicznej) istotnie wzrastało wraz ze spadkiem wieku, było także wyższe dla osób z wyższym wykształceniem i deklarujących, że korzystają z internetu, natomiast istotnie spadało dla osób deklarujących niskie umiejętności korzystania z komputera. Z kolei wzrost prawdopodobieństwa (konkretnie – ryzyka względnego) wskazania ankiety pocztowej w stosunku do telefonicznej następował dla respondentek płci żeńskiej i osób deklarujących, że boją się kradzieży informacji na ich temat.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę czytelnika na powracający problem: czy efekt wieku jest efektem kohortowym, wynikającym z wychowywania się w środowisku sprzed rewolucji cyfrowej (ale w takim razie dlaczego działa on też na niekorzyść ankiety pocztowej?), czy też jest związany z jakimiś procesami następującymi wraz ze starzeniem się respondentów, np. spadkiem efektywności pamięci roboczej (por. Constantinidou, Baker, 2002; Kumar, Priyadarshi, 2013; Rybak, 2019) – albo też z nierównomiernym tempem pogarszania się działania zmysłów wzroku i słuchu (por. Piekarzewska, Wieczorkowski i Zajenkowska-Kozłowska, 2016 – w Polsce jednak zauważa się odwrotną tendencję: znacząco więcej respondentów w podeszłym wieku wskazuje na problemy ze wzrokiem niż ze słuchem)?

Jak zostało wskazane powyżej, drugim z głównych uzasadnień dla narzucenia respondentom techniki w schemacie równoczesnym jest uzyskanie od nich informacji na temat preferencji w poprzednim badaniu. Przy założeniu wiarygodności takiej odpowiedzi i stabilności preferencji może to przynieść korzyści dla wskaźnika odpowiedzi i jakości pomiaru przy jednoczesnym uniknięciu omówionych problemów płynących z dania respondentom bezpośredniego wyboru techniki. Kontynuacją omówionego powyżej badania NASIS był eksperyment (Olson i in., 2012) przeprowadzony w 2009 roku na respondentach, którzy wskazali dalszą chęć uczestnictwa w badaniach. Kolejna runda została przez badaczki potraktowana jako grupa eksperymentalna z techniką CATI (która to technika była przez nie traktowana jako zgodna z preferencją wszystkich osób, które wyraziły chęć udziału w badaniu za pośrednictwem ankietera ze względu na bardzo niskie preferencje dla innych technik ankierskich). Dodatkowo wśród chętnych z badania z 2008 roku wylosowano cztery grupy – do ankiety pocztowej i internetowej oraz dwie do tych technik zastosowanych w sekwencji. Istotny wpływ na poziom wskaźnika odpowiedzi miała zgodność techniki, której używał respondent do udzielenia odpowiedzi, z poprzednio

zgłoszoną preferencją. Dla całego badania iloraz szans udziału w badaniu preferowaną drogą wynosił 1,38 w stosunku do niepreferowanej i był to wynik istotny statystycznie na poziomie $p < 0,001$. W rozbiciu na poszczególne grupy istotny statystycznie wynik uzyskano dla techniki telefonicznej i internetowej, przy czym ankieta internetowa stosowana samodzielnie na osobach ją preferujących miała niższy *response rate* niż wszystkie inne techniki dla grup ich niepreferujących.

Trzecim uzasadnieniem dla narzucenia respondentom techniki badania jest sytuacja łączenia operatorów, która może wynikać z chęci zmniejszenia błędu pokrycia przy korzystaniu z operatorów niekompletnych, lub chęć ograniczenia kosztu badania przez dodanie do droższego w wykorzystaniu operatoru kompletnego drugiego operatora niekompletnego. W przeszłości, szczególnie w warunkach amerykańskich (Groves, Lepkowski, 1985), przeprowadzano badania telefoniczne na próbie wylosowanej ze spisów abonenckich bądź przy użyciu metody *random digit dialing* (obie drogi mają swoje zalety i wady) przy uzupełnieniu jej o respondentów niemających dostępu do łącza telefonicznego dobieranych z próby adresowej. Taka praktyka wymaga dodatkowo uwzględniania nierównego prawdopodobieństwa wylosowania jednostek ze względu na ich potencjalną obecność w jednym bądź obu operatorach (Groves i in., 2004). Rozwiązanie takie stało się bardziej problematyczne wraz z rozwojem sieci komórkowej (dla której nie istnieją spójne operaty ani sposoby geograficznej identyfikacji abonenta przez numer kierunkowy w przypadku doboru metodą RDD), który spowodował znaczny spadek penetracji telefonii stacjonarnej (Brick, Cervantes, Lee, Norman, 2011). Także w Polsce nastąpił znaczący spadek łącz stacjonarnych kosztem komórkowych (Czapiński, Panek, 2011, s. 301). Nie omawiam jednak tej problematyki ze względu na jej specyficzny charakter. W przyszłości dynamiczny rozwój łączenia operatorów może mieć podstawy, jeśli pojawią się kompletne spisy użytkowników internetu – mogłoby to nastąpić np. w sytuacji zwiększania się presji na kontrolę przez państwo wykorzystania sieci przez obywateli i zmniejszenie niektórych społecznie uciążliwych występujących w niej zjawisk przez minimalizację bądź likwidację anonimowości użytkowników. Także wzrost udziału urzędzeń mobilnych, które są zazwyczaj traktowane jako przedmioty bardzo osobiste i rzadko udostępniane innym użytkownikom, mógłby być podstawą do tworzenia spisu użytkowników ze względu na potencjalny obowiązek rejestracji i możliwość identyfikacji aktywności poszczególnych urzędzeń.

Głównym uzasadnieniem dla stosowania drugiego, sekwencyjnego układu technik jest zazwyczaj chęć zmniejszenia kosztów badania poprzez oferowanie respondentom na początek technik tańszych, przy zachowaniu porównywalnego z badaniem *single-mode* poziomu realizacji. Koncepcja pochodzi od Josepha Hochstima (1967), który porównał badania sekwencyjne rozpoczynające się najdroższą techniką ankierską,

najtańszą telefoniczną i umiarkowanie drogą pocztową. Jego wyniki wskazywały na całkowitą porównywalność wszystkich układów pod względem poziomu realizacji i wyników oraz istotne różnice po stronie kosztów. Jako że w podstawowej formie wszystkim respondentom oferuje się jedną technikę (choć oczywiście istnieją bardziej złożone formy, łączące schemat równoczesny z sekwencyjnym i docierające do różnych kategorii badanych za pomocą różnych sekwencji technik), rozwiązanie to w mniejszym stopniu dotyczy problematyki *mode preference*. Odniesienie występuje w sytuacji założenia, że populacje wczesnych i późnych respondentów mogą różnić się od siebie pod względem cech społeczno-demograficznych, co skutkuje u nich preferencją różnych technik i z kolei owocuje ich udziałem w pierwszej bądź drugiej fazie badania. W tym rozumieniu celem badania sekwencyjnego jest dodatkowo zmniejszenie błędu braku odpowiedzi wynikającego ze skrzywienia populacji odpowiadających w stronę preferujących jedną technikę (tą użytą w badaniu *single mode*) – co w sytuacji związku cech i *mode preference* respondentów jest realnym zagrożeniem. Dillman wraz ze współpracownikami z Instytutu Gallupa (2009) przeprowadził badanie sekwencyjne na próbie 8999 amerykańskich respondentów, których dane teleadresowe zostały zakupione u prywatnego dostawcy. Podzielił on ich na pięć grup eksperymentalnych stosujących różne układy techniki pocztowej, internetowej, CATI i IVR. Dodatkowo kontrolowano efekt *recency* – preferowania przez respondentów ostatnich usłyszanych odpowiedzi w badaniach technikami auralnymi – poprzez stosowanie różnej kolejności kafeterii. Przeciwnieństwem tego zjawiska jest *primacy effect*, czyli preferowanie pierwszych odpowiedzi w wynikach wizualnych. Wprowadzenie drugiej fazy badania spowodowało wzrost wskaźnika odpowiedzi od 22 do 37 p.p. – za wyjątkiem schematu poczta → CATI, który już w pierwszej fazie uzyskał 75-procentowy *response rate* i badanie telefoniczne podniosło go tylko o niecałe 8 p.p. Różnice w charakterystykach respondentów późnych i wczesnych na podstawie ich deklaracji były minimalne, za wyjątkiem zgodnej z wcześniej omówionymi badaniami nadreprezentacji mężczyzn w badaniach internetowych. Natomiast grupy respondentów i nierespondentów, których dane były dostępne na podstawie zakupionego operatu komercyjnego, istotnie różniły się od siebie. Jednakże nie można w pełni polegać na tej obserwacji, gdyż osoba rejestrująca się w komercyjnej bazie danych nie musiała być tą samą, która odpowiadała na pytania sondażowe. Można jednak przypuszczać, że za tym, który z członków gospodarstwa podaje swoje dane do rejestru, stoją jakieś zmienne ukryte determinujące jego charakterystykę również w innych wymiarach. Jedyna zmienna w operacie, która dotyczyła całego gospodarstwa – dochód na głowę – wykazała istotną różnicę między respondentami i nierespondentami jedynie

w schemacie IVR → CATI, czyli takim, który dotyczy podobnych technik, i to takich, w których respondent słyszy głos innej osoby

Układ trzeci dotyczy sytuacji stosowania kilku technik wobec jednego respondenta w trakcie jednego badania. Jego głównym celem jest zmniejszanie błędów wynikających z konieczności udzielenia odpowiedzi na pytania społecznie wrażliwe. Podstawowym rozwiązaniem tego problemu jest wspomniane wcześniej wręczenie przez ankietera badanemu kwestionariusza do samodzielnego wypełnienia dotyczącego części wrażliwej badania. Takie działanie wpływa pozytywnie na proces zbierania danych (de Leeuw i in., 2008, s. 306), możliwe są jednak metody bardziej wysublimowane, zapewniające respondentowi większe poczucie prywatności. Trzy główne z nich to eksperyment listy, eksperyment poparcia i metoda losowanych odpowiedzi (ang. *list experiment*, *endorsement experiment*, *randomized response*) (Rosenfeld i in., 2016). W pierwszej metodzie przedstawiamy dwóm losowo dobranym grupom respondentów listę wydarzeń czy opinii. Lista dla grupy eksperymentalnej zawiera element społecznie wrażliwy, a dla kontrolnej jest go pozbawiona. Prosimy respondenta o wskazanie jedynie określonej liczby opinii z listy, które podziela, albo wydarzeń, których doświadczył. Druga metoda stosuje losowe przydzielanie pytania o opinię na temat jakiegoś neutralnego działania z fragmentem mówiącym o poparciu go przez grupę, do której stosunek chcemy zbadać, bądź bez tego fragmentu. Trzecia polega na poproszeniu respondenta o wylosowanie (najczęściej za pomocą monety), na które z dwóch pytań odpowie lub też czy odpowie na pytanie wrażliwe, czy udzieli zdefiniowanej odpowiedzi – przy czym ankieter nie jest informowany o wyniku losowania. Analiza takich odpowiedzi możliwa jest za pomocą porównania rozkładów zmiennych dla poszczególnych grup przy użyciu modeli statystycznych. Zgodnie z wynikami przywołanego wyżej badania eksperymenty listy i poparcia najskuteczniej minimalizują względem sytuacji zadania bezpośrednio pytania wrażliwego wskaźnik braków odpowiedzi, natomiast metoda losowanych odpowiedzi najskuteczniej zmniejsza błąd pomiaru – jest jednak poznawczo najtrudniejsza dla respondentów.

Zmiana techniki w obrębie panelu jest jedynym zastosowaniem dla układu czwartego. W celu wzbudzenia początkowego zaufania respondentów pierwsza runda panelu może być przeprowadzona za pomocą techniki ankierskiej, podczas której zebrane mogą zostać informacje na temat możliwości kontaktu inną drogą (telefony, adresy e-mail). Przy zastosowaniu skutecznych metod motywowania respondentów do pozostania w panelu zmiana techniki całego badania może wiązać się w pierwszej kolejności ze znaczną oszczędnością. Istnieje jednak ryzyko, że błędy powodowane przez poszczególne techniki mogą się różnić i tym samym uniemożliwiać rozpoznanie, czy mamy do czynienia ze zmianą wartości badanej zmiennej w czasie, czy ze zmianą efektu techniki. Dodatkowo mamy

do czynienia z wynikającą z preferencji techniki możliwą niechęcią części członków panelu do jej zmiany i tym samym spadkiem ich liczby (por. Jäckle, Lynn i Burton, 2015). Nie będę omawiać układu (5) ze względu na jego wysoką problematyczność, a wręcz wątpliwości co do możliwości jego praktycznego zastosowania.

Ostatnim etapem badania, w którym możliwe jest mieszanie technik, są różne formy kontaktów ponagających i przypominających o udziale w nim. Ich celem jest skłonienie osób dotąd niechętnych do udzielenia odpowiedzi bądź też przypomnienie takiej możliwości tym, którzy o niej zapomnieli. Kontakty takie mogą również służyć zbieraniu pomocnych w szacowaniu rzeczywistego błędu braku odpowiedzi *paradata*, przykładowo przez przedstawienie jedynie metryczki do wypełnienia jednostkom niezgadającym się na udział w całym badaniu czy dokonanie opisu fizycznego stanu miejsca zamieszkania nierespondenta przez ankietera. Wreszcie kontakty takie mogą pośredniczyć w przekazaniu zachęt materialnych do zmiany decyzji. Według cytowanych wyżej badań Portera i Whitcomba (2007), którzy zbierali odpowiedzi internetowo, testując skuteczność różnych technik kontaktów i ponagleń, nie stwierdzono różnicy między stosowaniem kontaktów przypominających drogą internetową i pocztową – przy czym ta druga technika istotnie zwiększała koszty badania, wskazane było więc użycie wyłącznie pierwszej, jeśli była taka możliwość techniczna.

Koncepcje przekładu pytań kwestionariusza między technikami

W sytuacji stosowania kilku technik przede wszystkim na etapie zbierania danych istnieje konieczność wzajemnego dostosowania konstrukcji kwestionariuszy/scenariuszy wywiadu telefonicznego pomiędzy technikami. Jak zauważają Franciszek Sztabiński i Żmijewska-Jędrzejczyk (2012), jeśli mamy do czynienia ze schematem sekwencyjnym, w którym pierwsza technika jest uznawana za główną, a kolejna/kolejne za pomocnicze, to właściwym będzie dostosowanie konstrukcji do techniki podstawowej. Przykładowo jeśli główną techniką jest CATI, a pomocniczą wywiad kwestionariuszowy, wskazane być może użycie krótkiej kafeterii, odpowiedniej do charakteru wywiadów telefonicznych, niewykorzystującej jednak w pełni potencjału techniki ankierskiej (de Leeuw i in., 2008, s. 311).

W sytuacji równorzędnego potraktowania wszystkich używanych technik możliwe są zasadniczo trzy podejścia. Po pierwsze, optymalizowanie kwestionariusza dla każdej techniki z osobna, tzw. *mode-specific design*. Przykładem będzie użycie pełnej kafeterii Likerta w technice ankierskiej i dwustopniowego zadawania pytań w CATI. Polega ono na zapytaniu

respondenta najpierw o to, czy zgadza się z jakimś twierdzeniem, czy nie, a następnie o to, w jakim stopniu. Takie podejście zwiększa ryzyko wystąpienia efektu techniki i utrudnia możliwość formułowania wniosków na temat różnic między podgrupami respondentów, jeśli ich dystrybucja pomiędzy poszczególne techniki nie była jednakowa.

Drugim podejściem jest zaproponowany przez Dillmana *unimode design*. Polega on na

(a) zachowaniu jednolitej struktury pytań dla poszczególnych technik (zmiana struktury może zmienić bodziec); (b) redukowaniu liczby możliwych odpowiedzi (winny być takie same i włączone w treść pytania, także odpowiedź „Trudno powiedzieć”); (c) ustaleniu ekwiwalentnych instrukcji i reguł przejścia (jeśli byłyby bardzo skomplikowane, należy rozważyć restrukturyzację kwestionariusza w celu ich uproszczenia)” (Sztabiński i in., 2012, s. 45–46).

Przykładem jest (skądinąd właściwe również z punktu widzenia minimalizowania tzw. satisficingu) zastosowanie zestawu pytań „tak/nie” zamiast „zaznacz wszystkie odpowiedzi” w pytaniach dotyczących udziału respondenta w wymienianych aktywnościach czy podzielania wymienionych opinii – formuła „zaznacz wszystkie” bowiem jest niemożliwa do skutecznego zastosowania w technice CATI, poleganie na zapamiętaniu przez badanego wszystkich wymienionych odpowiedzi znacząco godziłoby w jakość zbieranych danych (Dillman, 2007, s. 234).

Wreszcie ostatnim podejściem jest to dążące do ujednolicenia nie jakichś form konstrukcji narzędzia, ale ich kognitywnego obrazu. De Leeuw (2005, 2008), opierając się na wynikach analiz badaczy z nurtu CASM, głównie Norberta Schwarza, dotyczących wpływu modalności komunikacji z respondentem na interpretację pytań, wskazuje na konieczność rozwinięcia badań dotyczących tego obszaru. Najprostszym przykładem *general mode design*, jak nazwała go autorka, jest kwestia uzyskania od respondentów informacji o dacie jakiegoś wydarzenia w standaryzowanym formacie. Zastosowanie znacząco odmiennego sposobu konstrukcji tego pytania w technice CATI i internetowej dało lepszy rezultat niż ich ujednolicenie formalne, nawet szczegółowo zaznaczające, jak uzyskana informacja powinna wyglądać.

Przewidywanie preferencji techniki respondenta

Najciekawszym potencjalnym obszarem rozwoju badań dotyczących metodologii sondaży *mixed-mode* wydaje się problematyka przewidywania preferencji respondenta tak, by możliwe było spożytkowanie pozytywnego wpływu odpowiadania w technikach preferowanych na wskaźniki realizacji badania i jakość pomiaru. Ze względu na to, że jak ukazują cytowane powyżej badania, zaoferowanie respondentom wyboru okazuje się mieć skutek odwrotny do zamierzonego – spadek częstości zgód na udział w sondażu

– konieczne wydaje się przeprowadzenie owych przewidywań przed właściwą fazą badania. Jako że wiedza o konkretnych respondentach posiadana przez badaczy przed kontaktem z nimi ogranicza się zazwyczaj do informacji zawartych w operacie, pożyteczne wydaje się oparcie przewidywań na zmiennych, które można wyprowadzić z niego bezpośrednio lub pośrednio.

Do pierwszej grupy zaliczę podstawowe informacje dotyczące płci, wieku i miejsca zamieszkania, druga zaś, potencjalnie szersza, może zawierać zmienne środowiskowe powiązane z charakterystyką miejsca zamieszkania respondenta. Są to przykładowo dane dotyczące przestępczości, zamożności czy gęstości zaludnienia, o których na podstawie badań (Groves, Couper, 1998, s. 177; Sztabiński, Sztabiński i Przybysz, 2007, s. 29–31) możemy wnosić, że mają istotny wpływ na skłonność do udziału w sondażu, w tym za pośrednictwem konkretnej techniki. Drugą grupę zmiennych możemy uzyskać np. poprzez połączenie danych z operatu z danymi urzędowymi, bazując na kodzie pocztowym respondenta. Przewidywanie na podstawie powyższych zmiennych możliwe jest m.in. poprzez zastosowanie modeli regresji logistycznej, które opierać mogą się w tym wypadku przede wszystkim na danych behawioralnych i deklaracyjnych, a więc informacjach o tym, które kategorie respondentów wybierały udział w konkretnej technice w przeszłych sondażach *mixed-mode* w schemacie równoległym oraz jak poszczególne kategorie respondentów odpowiadały na pytania o preferowaną technikę w sondażach wszelkiego typu. Należy zaznaczyć, że powyższe analizy należałoby wykonywać osobno dla obszarów (krajów) różniących się od siebie zarówno pod względem kulturowym, jak i jakości infrastruktury różnego typu. Należy bowiem przypuszczać, że na preferencję techniki wpływają np. takie czynniki jak gościnność czy jakość funkcjonowania usług pocztowych.

Jak skorzystać z wyników proponowanych przewidywań? Strategią niosącą największe korzyści zdaje się wyróżnienie na podstawie wartości przewidywanych przez modele prawdopodobieństw preferencji konkretnych technik tych grup respondentów, dla których przyjmują one wartości największe lub przekraczające arbitralnie ustalone minimum. Optymalna wartość owego minimum musi być ustalona metodą prób i błędów. Jako że technika wywiadu kwestionariuszowego jest *ceteris paribus* najskuteczniejsza w skłanianiu potencjalnych respondentów do współpracy (ale jednocześnie generuje największe koszty realizacji oraz pogarsza jakość pomiaru przez efekt ankierski), respondenci o niejasnych preferencjach powinni być przyporządkowani do tej właśnie techniki. W dalszej kolejności kierowano by do poszczególnych kategorii osób prośby o udział w badaniu od razu w technice, której preferencja byłaby najbardziej prawdopodobna. Jako podstawowego efektu przyjęcia powyższej strategii należałoby spodziewać się zmniejszenia kosztów realizacji badania przy zachowaniu wskaźników realizacji zbliżonych do sondaży *single-mode* wykonywanych przy użyciu techniki bezpośredniego wywiadu standaryzowanego.

Bibliografia

- Brick, J.M., Cervantes, I.F., Lee, S., Norman, G. (2011). Nonsampling Errors in Dual Frame Telephone Surveys. *Survey Methodology*, 37(1), 1–12.
- Cialdini, R. (1984). *Influence: The New Psychology of Modern Persuasion*. New York: Quill.
- Constantinidou, F., Baker, S. (2002). Stimulus Modality and Verbal Learning Performance in Normal Aging. *Brain and Language*, 82(3), 296–311.
- Couper, M.P. (2011). The Future of Modes of Data Collection. *Public Opinion Quarterly*, 75(5), 889–908.
- Czapiński, J., Panek, T. (2011). Social Diagnosis 2011: Objective and Subjective Quality of Life in Poland. *Contemporary Economics*, 5(3), 1.
- de Leeuw, E.D. (2005). To Mix or Not to Mix Data Collection Modes in Surveys. *Journal of Official Statistics*, 21(2), 233–255.
- de Leeuw, E.D. (2008). Choosing the Method of Data Collection (s. 113–135). W: E.D. de Leeuw, J.J. Hox, D.A. Dillman (eds.), *International Handbook of Survey Methodology*. New York: L. Erlbaum Associates.
- de Leeuw, E.D., Hox, J.J., Dillman, D.A. (2008). Mixed-mode Surveys: When and Why (s. 299–316). W: E.D. de Leeuw, J.J. Hox, D.A. Dillman (eds.), *International Handbook of Survey Methodology*. New York: L. Erlbaum Associates.
- Dillman, D.A. (2007). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method*. Hoboken: Wiley.
- Dillman, D.A., Smyth, J.D., Christian, L.M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed Mode Surveys: The Tailored Design Method (4th ed.)*. Hoboken: John Wiley Sons Inc.
- Dillman, D.A., Phelps, G., Tortora, R., Swift, K., Kohrell, J., Berck, J., Messer, B.L. (2009). Response Rate and Measurement Differences in Mixed-mode Surveys Using Mail, Telephone, Interactive Voice Response (IVR) and the Internet. *Social Science Research*, 38(1), 1–18.
- Diment, K., Garrett-Jones, S. (2007). How Demographic Characteristics Affect Mode Preference in a Postal/Web Mixed-Mode Survey of Australian Researchers. *Social Science Computer Review*, 25(3), 410–417.
- Edwards, M.L., Dillman, D.A., Smyth, J.D. (2014). An Experimental Test of the Effects of Survey Sponsorship on Internet and Mail Survey Response. *Public Opinion Quarterly*, 78(3), 734–750.
- Groves, R. (2006). Nonresponse Rates and Nonresponse Bias in Household Surveys: What Do We Know About the Linkage Between Nonresponse Rates and Nonresponse Bias? *Public Opinion Quarterly*, 70(5), 646–675.
- Groves, R.M. (2011). Three Eras of Survey Research. *Public Opinion Quarterly*, 75(5), 861–871.
- Groves, R.M., Couper, M.P. (1998). *Nonresponse in Household Interview Surveys*. New York: John Wiley Sons.
- Groves, R.M., Kahn, R.L. (1979). *Surveys by Telephone: A National Comparison with Personal Interviews*. New York: Academic Press.
- Groves, R.M., Lepkowski, J.M. (1985). Dual Frame, Mixed Mode Survey Designs. *Journal of Official Statistics*, 1(3), 263–286.
- Groves, R.M., Singer, E., Corning, A. (2000). Leverage-Saliency Theory of Survey Participation. *Public Opinion Quarterly*, 64(3), 299–308.
- Groves, R.M., Fowler Jr., F.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E., Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology (t. 2)*. Hoboken: Wiley.
- Grzeszkiewicz-Radulska, K. (2009). *Respondenci niedostępni w badaniach sondażowych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Haan, M., Ongena, Y.P., Aarts, K. (2014). Reaching Hard-to-survey Populations: Mode Choice and Mode Preference. *Journal of Official Statistics*, 30(2), 355–379.
- Hochstim, J.R. (1967). A Critical Comparison of Three Strategies of Collecting Data from Households. *Journal of the American Statistical Association*, 62(319), 976–989.

- Jabkowski, P. (2015). *Reprezentatywność badań reprezentatywnych: analiza wybranych problemów metodologicznych oraz praktycznych w paradygmacie całkowitego błędu pomiaru*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jäckle, A., Lynn, P., Burton, J. (2015). Going Online with a Face-to-Face Household Panel: Effects of a Mixed Mode Design on Item and Unit Non-response. *Survey Research Methods*, 9(1), 57–70.
- Kumar, N., Priyadarshi, B. (2013). Differential Effect of Aging on Verbal and Visuo-spatial Working Memory. *Aging and Disease*, 4(4), 170–177.
- Medway, R.L., Fulton, J. (2012). When More Gets You Less: A Meta-analysis of the Effect of Concurrent Web Options on Mail Survey Response Rates. *Public Opinion Quarterly*, 76(4), 733–746.
- Millar, M.M., Dillman, D.A. (2011). Improving Response to Web and Mixed-mode Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 75(2), 249–269.
- Millar, M.M., O'Neill, A.C., Dillman, D.A. (2009). *Are Mode Preferences Real?*. Pullman, WA: Social and Economic Sciences Research Center at Washington State University.
- Olson, K., Smyth, J.D., Wood, H.M. (2012). Does Giving People Their Preferred Survey Mode Actually Increase Survey Participation Rates? An Experimental Examination. *Public Opinion Quarterly*, 76(4), 611–635.
- Piekarzewska, M., Wieczorkowski, R., Zajenkowska-Kozłowska, A. (2016). *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r.*, Warszawa: GUS.
- Porter, S.R., Whitcomb, M.E. (2007). Mixed-mode Contacts in Web Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 71(4), 635–648.
- Rosenfeld, B., Imai, K., Shapiro, J.N. (2016). An Empirical Validation Study of Popular Survey Methodologies for Sensitive Questions. *American Journal of Political Science*, 60(3), 783–802.
- Rossi, P.H., Wright, J.D., Anderson, A.B. (1983). *Handbook of Survey Research*. New York, N.Y.–London: Academic Press.
- Rybak, A. (2019). Komunikacja oparta na kanale wizualnym i audialnym a jakość pomiaru sondażowego. W stronę nowego ujęcia hipotezy preferencji techniki przy wykorzystaniu koncepcji pamięci roboczej. *Przegląd Socjologiczny*, 68(3), 207–227.
- Sakshaug, J.W., Yan, T., Tourangeau, R. (2010). Nonresponse Error, Measurement Error, and Mode of Data Collection: Tradeoffs in a Multi-mode Survey of Sensitive and Non-sensitive Items. *Public Opinion Quarterly*, 74(5), 907–933.
- Smyth, J.D., Olson, K., Kasabian, A. (2014). The Effect of Answering in a Preferred Versus a Non-Preferred Survey Mode on Measurement. *Survey Research Methods*, 8(3), 137–152.
- Smyth, J.D., Olson, K., Millar, M.M. (2014). Identifying Predictors of Survey Mode Preference. *Social Science Research*, 48, 135–144.
- Sztabiński, F., Żmijewska-Jędrzejczyk, T. (2012). Mixed Mode Survey Design: problem efektu techniki. *Przegląd Socjologiczny*, 61(1), 31–63.
- Sztabiński, F., Sztabiński, P.B., Przybysz, D. (2007). Are Non-Respondents Similar to Respondents? Findings from the ESS-2004 in Poland. *ASK. Społeczeństwo, Badania, Metody*, 16(16), 25–54.
- Tourangeau, R., Couper, M.P., Steiger, D.M. (2003). Humanizing Self-administered Surveys: Experiments on Social Presence in Web and IVR Surveys. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 1–24.
- Tourangeau, R., Rips, L.J., Rasinski, K.A. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verma, S.K., Courtney, T.K., Lombardi, D.A., Chang, W.R., Huang, Y.H., Brennan, M.J., Perry, M.J. (2014). Internet and Telephonic IVR Mixed-mode Survey for Longitudinal Studies: Choice, Retention, and Data Equivalency. *Annals of Epidemiology*, 24(1), 72–74.

Mode preference hypothesis in the context of mixed-mode survey design

SUMMARY

The aim of this chapter is to show the state of knowledge in the field of mixed-mode survey design methodology, the known theoretical and practical issues in its use, and to highlight knowledge gaps on this subject. Inclusion of survey mode preference hypothesis in this context is particularly interesting because of possible positive effects of its proper implementation on increasing response rates and measurement quality and lowering survey costs. However, this phenomenon is still not deeply understood and lacks a well-developed theoretical context. This chapter connects it with a wider range of theories of survey participation and gathers the elements of possible future theory. In conclusion, it presents a possible strategy for the utilization of knowledge about participants' preferences concerning a mode in survey research.

Keywords: mixed-mode survey, representative research, survey mode preference, survey research methodology

Publikacja powstała w związku z VII Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które odbyło się w czerwcu 2018 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jego tematem przewodnim uczyniliśmy krytykę metodologiczną, spostrzegając, że leży ona u podstaw praktyk społecznych zachodzących w środowisku nauki, a także reagując na powszechnie dostrzegany problem, jakim jest słabość czy wręcz zanik krytyki metodologicznej w praktyce życia naukowego. Pytanie – czym jest współcześnie pojmowana krytyka metodologiczna – stanowiło najogólniejsze zagadnienie, na którym zamierzaliśmy oprzeć szczegółowe rozważania i całość dyskusji. Zdawaliśmy sobie sprawę ze złożoności sformułowanego tematu, licząc się z tym, jak kontrowersyjny jest obecnie ogólny wizerunek nauk społecznych – wyobrażenie ich funkcji, społecznego zaangażowania – oraz jak problematyczny staje się status podstawowych kategorii określających właściwości krytycznego myślenia metodologicznego (m.in. rozumienie samej metodologii, praktyki nauki czy jej metody). W przypadku dyscyplin wiedzy traktujących o wychowaniu – kształtowaniu ludzkiej praktyki – przeczuwane i dostrzegane wątpliwości miały i nadal mają szczególnie istotne znaczenie.

Redaktorzy

**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

 wydawnictwo.uni.lodz.pl

 ksiegarnia@uni.lodz.pl

 (42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

