

Danuta Urbaniak-Zajęc

Jacek Piekarski

Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy

WYBRANE ZAGADNIENIA



 WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Danuta Urbaniak-Zajęc

Jacek Piekarski

Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy

WYBRANE ZAGADNIENIA



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2022

Danuta Urbaniak-Zajęc (ORCID: 0000-0001-7031-744X)
Jacek Piekarski (ORCID: 0000-0001-9535-9144) – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

Autorstwo rozdziałów: Jacek Piekarski – 1.1, 1.3, 2.1, 2.2
Danuta Urbaniak-Zajęc – 1.2, 2.3, 3.1–3.6

RECENZENCI

Dariusz Kubinowski, Krzysztof Rubacha

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Krzysztof Lindstedt

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Weronika Szychowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/fot.mateusz

© Copyright by Danuta Urbaniak-Zajęc, Jacek Piekarski, Łódź 2022

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.10644.22.0.K

Ark. wyd. 18,9; ark. druk. 16,625

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

ISBN 978-83-8220-911-2

e-ISBN 978-83-8220-912-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

Spis treści

Wprowadzenie.....	7
Rozdział 1	
Perspektywa krytyczna w rekonstrukcji warunków tworzenia wiedzy.....	11
1.1. Metodologia w naukach o wychowaniu – status dyscyplinarny i społeczne warunki dyskusji.....	11
1.2. Od powszechności do partykularności metody w badaniach naukowych.....	32
1.3. Krytyka metodologiczna jako praktyka tworzenia wiedzy (dziedziny problemowe – próba rekonstrukcji).....	42
Rozdział 2	
Perspektywa uczestnicząca – próba rekonstrukcji.....	87
2.1. Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny.....	87
2.2. Wrażliwość badawcza i etyczna w perspektywie uczestniczącej (uwagi o statusie obserwatora, świadka i sprawcy).....	111
2.3. Rekonstrukcja drogi zawodowej – (auto)opis w specyficznym kontekście.....	144
Rozdział 3	
Praktyki badawcze – próby rekonstrukcji.....	163
3.1. Empiryczna rekonstrukcja uwarunkowań satysfakcji zawodowej i sytuacji trudnych w wypowiedziach absolwentów pedagogiki (z wykorzystaniem obiektywnej hermeneutyki).....	163
3.2. Ilość – jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium rozróżniania badań empirycznych.....	184

3.3. Triangulacja i mieszanie metod ilościowych oraz jakościowych – oczekiwania i wątpliwości.....	193
3.4. Rekonstrukcja własnego projektu badawczego jako sposób na wzrost świadomości metodologicznej.....	205
3.5. Budowanie typów jako droga generowania teorii – wybrane rozwiąza- nia.....	215
3.6. O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych.....	224
Zakończenie.....	243
Bibliografia.....	247

Wprowadzenie

Książka, której lekturę proponujemy Czytelniczkom i Czytelnikom, wyrasta z naszego zainteresowania metodologicznymi problemami tworzenia wiedzy w pedagogice jako dyscyplinie zakorzenionej w szeroko pojętej dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych. Dokumentuje drogę badawczą, która zarówno wiąże się z naszym systematycznym udziałem w instytucjonalnych inicjatywach badawczych podejmujących problemy metodologiczne¹, jak i ilustruje jeden ze sposobów podejmowania zagadnień metodologicznych, który kształtuje się w łódzkim środowisku pedagogów o społecznej proweniencji – pedagogów społecznych. Przedstawione dalej opracowania – w znacznej części już prezentowane w różnym czasie i w różnych rodzajach publikacji – nie tylko ilustrują systematyczny charakter wysiłków związanych z podejmowanymi zadaniami badawczymi, lecz także skłaniają do zastanowienia się nad swoistością ukazywanych problemów i proponowanych sposobów ich rozwiązywania. Kwestie te we wstępie warto zasygnalizować.

W prezentowanej publikacji skupiono uwagę na problemach, jakie rodzą się w sytuacji rekonstruowania praktyki badawczej z intencją jej doskonalenia w przekraczaniu napotykaných przeszkód poznawczych. Rekonstruowanie tej praktyki, szeroko rozumianych warunków jej projektowania, realizowania oraz waloryzowania osiągniętych rezultatów, tradycyjnie stanowi jedno z istotnych zadań metodologii. W opracowaniu tym przypisano mu jednak szczególne znaczenie, uznając, że krytyczna rekonstrukcja procesu badawczego stanowi czynnik rozstrzygający o jakości wszelkich praktyk badawczych, gdyż może być uznawana zarówno za ich źródłowy warunek, jak i tworzywo. Ta ogólna przesłanka, wyrastająca z podzielanego przez nas przekonania, jest w tej książce wielorako ilustrowana i komentowana. Sposób jej rozumienia wiąże się jednak z rozległym katalogiem ogólnych zagadnień, które wyznaczają swoistość proponowanej perspektywy, wyczułają na

¹ Do takich stałych inicjatyw wypada zaliczyć Seminarium Metodologii Pedagogiki (SMP), odbywające się systematycznie pod auspicjami Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP).

problematiczność tradycyjnie akceptowanych rozwiązań, a także ukazują złożoność oraz konieczną fragmentaryczność realizacji podjętego zamysłu.

Rekonstruowanie praktyki – będące przecież zawsze jakimś sposobem jej przetwarzania i formowania – można opierać na różnych ujęciach praktyczności wiedzy i sposobach pojmowania samej praktyki. Ta ostatnia jest bez wątpienia jedną z najbardziej problematycznych i doniosłych kategorii teoretycznych, z jakimi można się spotykać na gruncie różnych dziedzin nauki. Należy więc już we wstępie zaznaczyć, że w przedstawianym opracowaniu bazujemy na szerokim jej rozumieniu, które nawiązuje do współczesnych ujęć formacji. Można powiedzieć lapidarnie, że w myśl tego ujęcia w badawczych praktykach zarówno jest wytwarzana społeczna rzeczywistość, jak i jest kreowany poprzez to sposób jej poznawczego ujmowania. Takie rozumienie praktyki zdaje się najbardziej trafne dla wskazywania dziedziny krytycznej, metodologicznej rekonstrukcji (jest dalej szerzej omawiane i argumentowane) i wyraźnie różni się od zwykle przyjmowanych rozwiązań. Praktyka nie jest tu bowiem jedynie obszarem, dziedziną, zasobem czy też obiektem aktywności, ale staje się bazową kategorią ujmowania zjawiska formacji i autoformacji. Dzięki temu otwiera też interesującą, jak sądzimy, przestrzeń do rozważania problemów metodologicznych.

Problemy te dotyczą różnych dziedzin oraz warunków podejmowania aktywności badawczej. W ich krytycznej charakterystyce staraliśmy się zachować wspólną perspektywę, zogniskowaną co najmniej wokół czterech idei, które zyskały potwierdzenie i ugruntowanie w przebytej wspólnie drodze badawczej. Skłoniły do respektowania towarzyszących temu przekonań o podłożu antropologicznym – wszak to ludzie robią badania, a nie metodologia i metody. Perspektywa ta posiada pewne wspólne i podzielane przez nas właściwości. Jest wizją społecznie zaangażowaną, w której pozostawanie w stałej relacji, związanej z obecnością innej osoby, ujawniającej się w różnorodnych wytworach jej działalności, jest traktowane jako podstawa budowania wspólnoty myśli i doświadczenia. Krytyczna rekonstrukcja staje się wówczas dziedziną nieustannego eksperymentowania w poszukiwaniu możliwości rozwiązywania problemów poznawczych. Problemy te bywają wytwarzane w powstających relacjach, zaś ich dostrzeganie i rozwijanie wymaga stałej gotowości do uznawania racji przyjmowanych przez innych nawet wówczas, gdy wiąże się to z koniecznością porzucenia wstępnie przyjmowanej opcji badawczej czy też stanowiska.

Kolejną właściwość przyjętej perspektywy to zdecentrowanie poznawcze jako stały element praktykowania wiedzy. Jest ono konsekwencją otwartości na rodzące się w relacjach zmiany i niespodzianki, czemu towarzyszy następną cechą przedstawianej tu badawczej praktyki – gotowość do autoformatywnego kształtowania własnego uczestnictwa w praktyce. Ostatnią z własności jest krytycyzm metodologiczny. Dalej jest on rozpatrywany głównie w kontekście kształtowanej kulturowo dyspozycji do krytyczności, którą starano się nie tylko postulować, poddawać analizie i opisowi, lecz także respektować.

Zasygnalizowanie właściwości podzielanej perspektywy badawczej może być pomocne w całościowej recepcji zawartości książki, a także stanowi uzasadnienie dla przyjętej struktury prezentowania szczegółowych opracowań.

Przedstawiamy je w następującym porządku. W rozdziale pierwszym (*Perspektywa krytyczna w rekonstrukcji warunków tworzenia wiedzy*) zamieszczono rozważania o charakterze najogólniejszym, w których sygnalizowane właściwości przyjętego stanowiska badawczego ukazano na tle ogólnej charakterystyki stanu i problemów związanych z pojmowaniem i praktykowaniem metodologii w naukach o wychowaniu. Zgodnie z opisem przyjętej perspektywy szczególną uwagę poświęcono statusowi krytyki metodologicznej w tych dyscyplinach oraz określeniu kulturowych warunków jej uprawiania. W drugim rozdziale (*Perspektywa uczestnicząca – próba rekonstrukcji*) przedstawiono ogólne własności opisywanej perspektywy oraz krytycznie oświetlono podmiotowe zaangażowanie, związane z „sensowną obecnością” badacza w praktyce badawczej. zilustrowano także możliwości wykorzystania przedstawionej propozycji dla analizy autoopisów aktywności badawczej, jakie są wytwarzane i wymagane w różnych instytucjonalnych praktykach (autoreferaty, prezentacje dorobku itp.) W rozdziale trzecim (*Praktyki badawcze – próby rekonstrukcji*) zamieszczono przykłady krytycznych rekonstrukcji różnorodnych praktyk składających się na warsztat badawczy, wykorzystywane w procesie prowadzenia badań empirycznych. Ukazano tu w krytycznej perspektywie zarówno problemy towarzyszące wyborowi modelu badań, jak i kłopoty rozpoznawane w realizowaniu metody typologicznej, formułowaniu hipotez czy też przygotowywaniu projektu badawczego. W trzech podrozdziałach przywołano fragmenty interpretacji materiału badawczego, będące w pierwszym rzędzie egzemplifikacją sygnalizowanych problemów metodologicznych, ale również przykładem stosowania metody badawczej (obiektywnej hermeneutyki). Warunkiem jej sensownego użycia jest zrozumienie założeń uzasadniających rozwiązania metodyczne, a także adekwatnych do „jej możliwości” okoliczności stosowania. Ta metoda analizy – na mocy przyjmowanych założeń filozoficzno-teoretycznych – jest ukierunkowana na rekonstrukcję struktur znaczeń konkretnej praktyki życiowej. Zwracamy na to uwagę, ponieważ zarysowana tu „metodologia rekonstrukcyjna” ma odniesienia do różnych sposobów ujmowania praktyki badawczej. Na poziomie najbardziej ogólnym odnosi się do praktyki badawczej traktowanej jako jedna z praktyk społecznych. Rekonstrukcja na tym poziomie identyfikuje przede wszystkim zmieniające się warunki prowadzenia tej praktyki i dopiero wtórnie jej formy. Na poziomie bardziej szczegółowym odnosi się do konkretnych projektów badawczych, traktowanych jako wynik sumy decyzji podejmowanych przez ich autorki/autorów.

Zawartość książki oczywiście nie wyczerpuje tematyki, jaką można wiązać z badaniami rekonstrukcyjnymi. Zarówno przebyta w tym zakresie droga, jak i przyjęte rozstrzygnięcia wydają się jednak warte zaprezentowania pomimo przyczynkowości oraz fragmentaryczności. Przedstawione w publikacji analizy

ukazują bowiem problematyczność licznych przekonań, które bywają przyjmowane w sposób bezdyskusyjny, przez co sprzyjać mogą różnego rodzaju samoograniczeniom poznawczym. Krytyczna rekonstrukcja praktyki badawczej skłania do przemyślenia statusu samej metodologii w dziedzinie nauk o wychowaniu, a także sprzyja zastanowieniu nad stosowanymi w nich metodami badawczymi. Pytanie o to, w ramach jakich koncepcji metodologii warto poddawać refleksji metody (i jak je rozumieć) jako główne tworzywo praktyki tworzenia wiedzy, pozostaje wciąż godne uwagi i krytycznego namysłu. Problemy poruszone w prezentowanej pracy w naszym przekonaniu także są warte dalszej dyskusji.

Jacek Piekarski
Danuta Urbaniak-Zając

ROZDZIAŁ 1

Perspektywa krytyczna w rekonstrukcji warunków tworzenia wiedzy

1.1. Metodologia w naukach o wychowaniu – status dyscyplinarny i społeczne warunki dyskusji¹

Wszelka wypowiedź o statusie dyscyplinarnym metodologii w naukach o wychowaniu jest naznaczona ryzykiem **szczętkowości, teoretycznego uprzedzenia, historycznej relatywności oraz swoistego partykularyzmu** wynikającego z typu własnych doświadczeń badawczych. Decydując się – mimo to – na zasygnalizowanie wybranych problemów metodologii w naukach o wychowaniu, kierowano się głównie charakterem opracowania, w którym problem teoretyczności pedagogiki jest stawiany w niezwykle rozległym kontekście tworzenia się przestrzeni badań i kształcenia w naukach społecznych. Skłania to do poruszenia kwestii odmienności tradycji, szkół i nurtów myślenia o pedagogice, wychowaniu i naukach o wychowaniu w sposób umożliwiający identyfikację choćby wybranych zagadnień z perspektywy możliwości ich porównywania i dalszego wspólnego rozwijania. W ślad za tym główne pytanie, któremu zostaną poświęcone dalsze uwagi, można sformułować następująco – **jakie warunki dyskusji metodologicznej dostrzegane w ramach przyjętej perspektywy warto rozważać jako podstawę inicjowania wspólnej debaty i jej rozwijania w badawczej praktyce?** Zapowiedź ta sugeruje, że w opracowaniu zawarto raczej wstępną tematyzację podejmowanych dalej zagadnień, możliwą w sytuacji

¹ Rozdział został przygotowany na podstawie: Piekarski (2012, s. 31–35; 2013, s. 13–33).

inicjowania dyskusji, nie zaś ich wyczerpujące omówienie, nieco szerzej przedstawiane w innych, także wcześniejszych analizach (w szczególności: Piekarski, 2010, 2009a i 2009b).

W pierwszej części zaznaczono najogólniejsze przesłanki opracowania i związane z nimi zastrzeżenia. W dalszej kolejności są sygnalizowane **problemy metodologiczne i teoretyczne**, obecne w aktualnej dyskusji metodologicznej w Polsce, dostrzegalne ze społecznej i historycznej perspektywy. W ich dopełnieniu ukazano także niektóre społeczne warunki tworzenia wiedzy oraz jej **właściwości**, które zdają się godne rozważenia w sytuacji ujawniającej się tendencji do budowania ogólnej, wspólnej przestrzeni badawczej.

Taka struktura opracowania umożliwi w podsumowaniu zaprezentowanie podstawowych **elementów przyjętej perspektywy teoretyczno-metodologicznej** oraz ukazanie dostrzeganych za jej sprawą problemów metodologii jako szeroko pojętej praktyki badawczej i edukacyjnej. Metodologia niesie bowiem w sobie obligację do stałego obmyślania i dokumentowania wszelkich aspektów składających się na proces tworzenia wiedzy oraz jego rezultaty. Nie jest też powołana jedynie do inscenizowania zdolności radzenia sobie z wszelkimi rodzącymi się na tej drodze problemami. Może być przy tym traktowana jako przesłanka teoretycznego ujmowania i precyzowania tych trudności oraz poszukiwania narzędzi ich rozwiązywania.

Przesłanki i zastrzeżenia terminologiczne

W opracowaniu oparto się na szerokim rozumieniu metodologii. Pojmuje się ją jako dyscyplinę traktującą o miejscu nauki w systemie ludzkiej wiedzy, wynikach poznania naukowego oraz procesach badawczych, za pomocą których te wyniki są uzyskiwane. Wężziej ujęty **zakres metodologii**, ograniczony do analizy procesów badawczych – metod poznania naukowego – pozostaje swoisty w każdej z dyscyplin wiedzy (przyjmuję za Markiem Sikorą, 1997). W dyscyplinach traktujących o wychowaniu jego ustalenie pozostaje oczywiście wysoce problematyczne, podobnie jak związek metodologii z charakterem całości tworzonej w nich wiedzy, dlatego też warto wspomnieć zarówno o czynnikach konstytuujących pojmowanie dyscyplinarnej swoistości, jak i o rozumieniu wiedzy, uwzględnionym w niniejszym opracowaniu. W ich interpretacji oparto się na trzech przesłankach:

- 1) dziedzinę nauk o wychowaniu traktuje się **jako element przekazu kulturowego**, co oznacza, że dyscyplinarnie definiowana wiedza pedagogiczna jest pojmowana jako element kultury, tworzący właściwą dla siebie praktykę oraz zawierający wytwory tej praktyki. Wizerunek wiedzy dyscyplinarnej postrzega się jako nieustannie się kształtujący i domagający się

interpretacyjnego namysłu², w którym wypada uwzględnić także uwarunkowania społeczne;

- 2) w przyjętej perspektywie istotne jest przekonanie o **komunikacyjnym charakterze** wszelkich **zjawisk wychowawczych**, a w konsekwencji teza, że proces komunikowania leży u podłoża zmian dokonujących się także w obrębie dyscypliny. Tworzenie się wiedzy jest też odnoszone do komunikacyjnej praktyki, pojętej raczej jako zadanie interpretacyjne niż ustalony i niepodlegający dyskusji element teoretycznego wyposażenia dyscypliny. W przypadku myślenia o **wychowaniu jako praktyce motywowanej sensem i spełniającej się w jego dziedzinie** tego rodzaju praktyka interpretacyjna wyrasta także z osobistego zaangażowania;
- 3) eksponuje się w niej **formatywny aspekt przedkładanej wiedzy** i jej hipotetyczny charakter jako praktyki rekonstrukcyjnej³. Dzięki takiemu ujęciu można się zastanawiać nad tym, jak treść przekazu historycznego w określonych społecznie warunkach kształtuje horyzont współczesności, znajdując zastosowanie do określonej sytuacji interpretatorów (Gadamer, 1993, s. 290–291).

Wiedzę pojmuje się tu nie tyle jako **treść indywidualnej świadomości**, ile raczej **podzielany zespół treści (kulturowych), rozważanych z uwagi na ich społeczne funkcjonowanie**. Ujawnia się ona w treści „czynności społecznych związanych z uprawianiem, przechowywaniem i udzielaniem innym różnych rodzajów wiedzy” (Szacki, 1984, s. 17). Takie ujęcie kieruje uwagę na **społeczne podłoże przemian** dokonujących się w znaczeniu tych czynności, precyzowanym w różnych koncepcjach i orientacjach metodologicznych, a dopełnianym się w społecznej praktyce. Odnajdywane w tej praktyce reguły można odnosić do dziedziny **pracy badawczej, stanowiącej także określony rodzaj praktyki społecznej, w której sens czynności jest prawdopodobnie dookreślany przez te właśnie reguły, istotne dla jakości tworzonej wiedzy**. Jak podaje za Wolfgangiem Welschem Zdzisław Krasnodębski, „warunkiem przypisania osobie jakiegoś sensownego działania, zachowania, u którego podłoża leży jakaś racja (*reason*) jest, po pierwsze, istnienie odpowiedniego kontekstu społecznego, systemu reguł, po drugie zaś, posiadanie przez działającego pewnej wiedzy na temat tego kontekstu” (Krasnodębski, 1986, s. 227–228)⁴. Przebieg czynności

² Jak stwierdza Hans-Georg Gadamer, „Uzyskanie świadomości pewnej sytuacji jest jednak w każdym przypadku zadaniem o swoistym stopniu trudności. Pojęcie sytuacji oznacza przecież, że nie znajdujemy się na zewnątrz niej i dlatego nie możemy mieć o niej żadnej przedmiotowej wiedzy (...) Rozświetlenie tej sytuacji nie daje się przeprowadzić do końca” (Gadamer, 1993, s. 286).

³ Do pracy rekonstrukcyjno-wyjaśniającej nasza refleksja dołącza zazwyczaj własny projekt, jest bowiem dziełem określonego podmiotu, dokonuje się w określonej historycznie formie kultury, typie edukacyjnej formacji interpretatora i związanych z nią doświadczeń.

⁴ Krasnodębski zauważa dalej, że „Wszelkie zachowanie, które jest sensowne (a więc wszelkie zachowania specyficzne dla człowieka) jest *ipso facto* kierowane przez regułę. Reguły *ex definitione* są intersubiektywne: bez kontekstu nie moglibyśmy rozstrzygnąć, czy ktoś działa według pewnej reguły, czy nie” (Krasnodębski, 1986, s. 226–227).

badawczych, rozstrzygnięcia dotyczące sposobu ich precyzowania i kierunkowania mogą też znajdować częściowe dookreślenie w opisie towarzyszących temu warunków i zjawisk społecznych.

Stan obecny – główne problemy

Sygnalizowane zastrzeżenia sugerują potrzebę wyróżnienia w opisie **zróżnicowania** teoretyczno-metodologicznego **dwóch zasadniczych wymiarów**:

- 1) zróżnicowania **ukonstituowanego społecznie (instytucjonalnie)**, którego wyrazem jest dyferencjacja instytucjonalnych wzorców uprawiania badań i instytucjonalna specjalizacja. Zróżnicowanie to ujawnia się m.in. w niezwykle różnorodności reguł tworzenia wiedzy oraz warunków akceptacji wytworów pracy badawczej. Wśród jej rezultatów obok teoretycznej – naukowej rozprawy czy też empirycznego studium znajduje się zapewne miejsce dla eseju, glosy, sprawozdania, raportu, opisu projektu i performansu;
- 2) **zróżnicowania w dziedzinie teorii i metodologii**, znajdującego uzasadnienie w różnorodnym **pojmowaniu czynności społecznych składających się na rozumienie procesu badawczego** oraz możliwą w ich kontekście praktykę interpretacyjną. Sprzyja ono zróżnicowaniu instytucjonalnemu, szczególnie wówczas, gdy silnie ujawnia się relatywistyczne nastawienie do tworzenia wiedzy, znamionujące fazę określaną jako czas **po przełomie – kryzysie reprezentacji i legitymizacji**. Utwierdza się w nim egzystencjalne i teoretyczno-metodologiczne przekonanie, że nie ma metody, która gwarantowałaby dostęp do prawdy, zaś „zarówno zwykli ludzie, jak i badacze są śmiertelnikami żyjącymi w erze relatywizmu” (Smith, Hodkinson, 2009, s. 403). W dążeniu do wiarygodnych wyników uwaga koncentruje się na rozpoznawaniu sensu każdej czynności badawczej. Pisanie, czytanie, opowiadanie (mówienie), włączanie się w zbiorowości, nawiązywanie relacji – czynności do niedawna niestwarzające szczególnych powodów do metodologicznego strapienia – po dogłębnym rozpoznaniu okazują się źródłem licznych problemów. W wyniku analizy uzyskują też względnie samodzielny status teoretyczny – stają się względnie odrębnymi **kompleksami teoretycznymi**, wymagającymi swoich i zróżnicowanych reguł interpretacyjnych.

Obydwa wymiary zróżnicowania okazują się istotne dla dyskusji o statusie dyscyplinarnym metodologii w naukach o wychowaniu.

Uwaga o zmianie historycznej

Aktualna dyskusja nad stanem wiedzy dyscyplinarnej – pedagogicznej – wskazuje na jej istotne przemiany. Dokonują się one także w dziedzinie metodologii innych dyscyplin – jeśli utrwalone w tym zakresie podziały zachowują w dniu dzisiejszym ważne znaczenie (debaty nad orientacją humanistyczną w naukach o wychowaniu dawno już straciły dyscyplinarną identyfikację – podziały pojawiające się w tym zakresie raczej eksponują wspólnotę problemów niż dyscyplinarne granice). Przyjmując, że to, co jest nam dane **w badaniu ludzkiej praktyki**, to właśnie **zmiana**, wypada zapytać, jak jest ona odnotowana **w świadomości samych badaczy** – jak ujawnia się w krytycznych debatach na temat przemian i stanu wiedzy pedagogicznej.

W opisie tych zmian jest podzielane przeświadczenie, że ogólna tendencja, ukierunkowanie przemian w dziedzinie teorii i metodologii, polega na **porzucaniu fazy ich ortodoksji**, przekraczaniu fazy heteronomii **w kierunku stanu heterogeniczności** – akceptowania różnorodności, w której „różnienie się” tworzy swoisty potencjał zmianotwórczy i nadzieję na pozytywną kreację (Teresa Hejnicka-Bezwińska). Tak opisywana zmiana historyczna podkreśla przekształcenia, dla których jest symptomatyczny **zanik kanonu** obowiązującego w uprawianiu wiedzy naukowej, co sygnalizuje liczne, ogólne problemy⁵. Przywołana tendencja zmiany nie rozstrzyga jednak o jej treściowym i jakościowym charakterze, sugerując raczej pojawienie się nowego problemu – „**problemu z różnorodnością**”.

Istnieją jednak próby scharakteryzowania obowiązującego w przeszłości kanonu uprawiania pedagogiki, w znacznej mierze potwierdzone treścią podręczników metodologii (pierwsze publikacje tego rodzaju powstały w Polsce w latach sześćdziesiątych XX w.). Przyjmowane w nich rozwiązania mieściły się w szeroko pojętym nurcie pozytywistycznym, upowszechnionym szczególnie w dziedzinie nauk społecznych, stanowiących główne odniesienie dla rozwijanej wówczas pedagogiki empirycznej. Podejście humanistyczne, nawiązujące do myśli niemieckiej (Wilhelma Diltheya, Maksa Webera) czy też społecznego pragmatyzmu – opierające się na ideach antynaturalizmu, interakcjonizmu, podmiotowości, postulacie rozumienia i traktowania wiedzy społecznej jako źródła samowiedzy (Szacki, 1981, s. 494–496) – pozostawało na uboczu zasadniczego nurtu badań. Pedagogikę ukierunkowywano na wprowadzenie innowacji, przypisując jej w głównej mierze zadania badawcze o intencji diagnostycznej – badawczo-rozpoznawczej (Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 146–147).

Sytuacja ta ma znaczenie także dla współczesnego wizerunku dyskusji metodologicznej w pedagogice. Jej aktualny stan charakteryzuje daleko posunięte zróżnicowanie instytucjonalne i tematyczne rozproszenie, połączone z **rozległym transferem** licznych koncepcji tworzonych współcześnie w różnych kręgach kulturowych i ośrodkach akademickich, co rodzi pytanie o możliwości **receptji**

⁵ Przeświadczenie o istnieniu jakiegokolwiek kanonu wiedzy nie musi oznaczać jego kompleksowej receptji, a tym bardziej jednorodnego respektowania.

upowszechnianych idei oraz zakres ich możliwych **aplikacji w badawczej praktyce**. Nie sposób odpowiedzieć na nie w sposób całościowy, wypada jednak zauważyć, że **dyskusja metodologiczna** w pedagogice, ukształtowana pod dużym wpływem nauk społecznych, w mniejszym stopniu była otwarta na dorobek nauk o kulturze, języku, literaturze (historii, etnografii, etnologii czy też antropologii). Sprzyjało to utrwaleniu się **użytecznego i metodycznego stosunku do metodologii**, który zdaje się kontynuowany. Ponadto przyjmowanie wzorcowych rozwiązań, zapożyczanych z dziedziny nauk społecznych, nie zawsze wspiera się na krytycznym rozważaniu towarzyszących temu racji i działań. **Pytanie o status teoretyczny** projektowanych i polecanych do praktykowania rozwiązań metodycznych, podobnie jak ich ugruntowanie w określonych koncepcjach nauki, **pozostaje często na uboczu**, podobnie jak tylko marginalnie ujawnia się w debacie metodologicznej specjalistyczna refleksja nad statusem nauki – metodologią nauk⁶. Dyskusja o teoretyczno-metodologicznym statusie pedagogiki posiada przy tym **niewielki poziom instytucjonalizacji**.

Narzucające się po wstępnych, historycznych uwagach stwierdzenie, że wszyscy **byliśmy pozytywistami** (odnoszone choćby do generacji wykształconej w pedagogice w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w.) wydaje się wysoce wieloznaczne. Poziom ugruntowania kanonu pozytywistycznego, skala jego admiracji oraz zakres twórczych aplikacji pozostają trudne do oceny – historyczne **przemijanie tego kanonu nie musi przecież oznaczać świadomego porzucenia, racjonalnego zakwestionowania, a tym bardziej metodologicznej i teoretycznej konwersji**.

Ogólny stan samowiedzy dyscyplinarnej w omawianym zakresie można też ogólnie opisywać jako „**kłopot z różnorodnością**”. Dobrze odzwierciedla go tematyka V Zjazdu Pedagogicznego, w której wyraźnie ujawniono rodzące się w związku z nim problemy – **niejasność pola epistemicznego, poczucie chaosu w dziedzinie teorii, językowe rozproszenie – zablokowanie komunikacji dyscyplinarnej** („Wieża Babel” – Malewski, 2005). Przełamaniu trudności we wszystkich tych aspektach nie sprzyjają też próby porządkowania stanu dyscypliny podejmowane z racji formalno-organizacyjnych, które niejednokrotnie przyczyniają się do przyrostu wieloznaczności (czy pedagogika należy do dziedziny nauk społecznych, czy humanistycznych?), co zdaje się dodatkowo utrwalać w świadomości reprezentantów dyscypliny przekonanie o umowności wszelkich – szczególnie administracyjnych – instytucjonalnych porządków.

Na tym tle tym bardziej warto wskazać niektóre dziedziny problemów, jakie pozostają dzisiaj tematami istotnych sporów, wokół których można organizować metodologiczną debatę.

⁶ Dotycząca np. typów nauk i ich odmienności metodologicznych (Grobler, 2006, s. 209–251).

Niektóre problemy metodologiczne

Mamy kłopot z prawdą. Systemy symboliczne i eksperckie ujawniające się w ludzkiej wiedzy pozostają niekiedy autonomiczne wobec codziennych praktyk i potrzeb (Giddens, 2001, s. 23–26). Problem prawdy łączy jednak praktykę codziennego życia z jakością prowadzonych badań oraz specjalistycznymi rozważaniami w dziedzinie metodologii nauk. Prawda jest nam w codziennym życiu potrzebna jak powietrze, choć zajmowanie się nią z łatwością pozostawiamy innym – specjalistom. Problem prawdy jest daleki od jednomyślnego, uzgodnionego rozwiązania, a same jej koncepcje okazują się głęboko zakorzenione w różnorodnych nurtach teoretyczno-metodologicznych i są wysoce odmienne (od deflacyjnej koncepcji „braku prawdy” Artura Fine’a, poprzez koncepcje prawdy jako reprezentacji, rozumienie jej jako idealnego stanu nauki, aż do pojmowania prawdy jako zakamuflowanej formy określania skuteczności sposobów radzenia sobie w świecie⁷). Koncentrując się na instytucjonalnym – społecznym wątku, warto zauważyć, że zagadnienie prawdy jest bezpośrednio włączane do dziedziny zjawisk społecznych (prawda bywa rozumiana jako relacja społeczna – Zygmunt Bauman). Wątpliwości **teoretyczne posiadają także swoje odniesienia do mechanizmów instytucjonalnych i tworzących się w nich reguł (i instancji) kwalifikowania przekonań w kategoriach prawdziwości.** Świadomość braku jednoznacznie wyróżnionej instytucjonalnej agendy – także indywidualnej lokalizacji – która może dostarczać w tej dziedzinie w pełni satysfakcjonującej perspektywy poznawczej, uwidacznia się także w stosunku do instytucjonalnie akceptowanej wiedzy, zaangażowanej w procesy badacze⁸, która zostaje naznaczona swoistym znamieniem wątpienia. W instytucjonalnej praktyce łatwiej niekiedy dać się przekonać, niż trwać w wątpieniu w prawdziwość zbiorowych przeświadczeń. Rodzi to problem **polityzacji prawdy – całkowitego utożsamienia jej z identyfikowanym stanem konsensusu w sferze sądów, wartości czy też przekonań, osiągniętym i podzielanym w określonym, lokalnym układzie społecznego odniesienia.** Odniesienie do prawdy jest ważną kategorią polityczną, co oczywiście nie musi oznaczać, że polityczność jest jedynym odniesieniem dla prawdy.

Warto dodać, że znacznie **rozszerza się zakres kontekstów, w których jest używana kategoria prawdy** – zdaje się ona podlegać wciąż zmieniającej się i **różnorodnej kontekstualizacji.** Ukazuje się nam jako prawda objawiona, biograficzna, spełnianie standardów autentyczności, zgodności historycznej, prawda estetyczna czy też prawda fikcji (Lalak, 2010, s. 301–307). Nie rozstrzygając więc ogólnych problemów, które narzucają się w związku z pytaniem o prawdę, warto zauważyć, że pomimo dostrzegalnego dystansu wobec posługiwania się tą kategorią, zachowuje ona znaczenie dla większości analiz metodologicznych.

⁷ Szerokie omówienie tej tematyki: Grobler, 2006, s. 299.

⁸ Wiedza, jak twierdzi K.O. Hondrich (także tezy naukowe), jest przyjmowana i akceptowana nie tylko dlatego, że została potwierdzona w wyniku określonej metodologicznie – np. empirycznie – strategii, ale **utrzymuje się tak długo, jak odpowiada kolektywnemu, egzystencjalnemu odczuciu** (Krzychała, 2007, s. 69; podkreśli. J.P.).

Ponadto radykalne rozstanie z prawdą można uważać za nieracjonalne, choćby w tym rozumieniu, że odbierałoby sens regule wątpienia, która stanowi zasadę wszelkiej, jak się zdaje, praktyki o nachyleniu badawczym. Nie zmienia to przekonania, że choć badacz obiecuje poprzez swą praktykę mówić prawdę, nie musi ona wyrażać jedynej prawdy, ale być jedną z możliwych kulturowo prawd.

Mamy kłopot z uniwersalnością wiedzy i jej mocą obowiązywania. Jest to kłopot szczególnie istotny w związku z narastającym przekonaniem zarówno o historycznej zmienności warunków tworzenia wiedzy, jak i lokalności jej ugruntowania w przestrzeni społeczno-kulturowej. Konceptje, w których porządek działania jest traktowany nie jako kontekst, ale zasadnicze podłoże kreowania wiedzy, wykazują w tym zakresie szczególną dynamikę. Jej przykład może stanowić krótka historia badań ewaluacyjnych, w których początkowe rozwiązania bazujące na rozpoznawaniu dużych prób, wsparte na różnych wariantach procedur eksperymentalnych (Campbell, Stanley, 1963), stworzyły argumenty przemawiające za teorią programów (Chen, Rossi, 1987) mającą charakter świadomie, **politycznie zaangażowanej praktyki zmianotwórczej**. W badaniach tych istotne okazało się ukierunkowanie aksjologiczne – odniesienia do koncepcji sprawiedliwości społecznej (House, 2009, s. 604–607), a jednocześnie poddano krytyce wcześniejsze rozwiązania – zasady przyczynowości (zmieniającą się w koncepcję lokalnego uwiarygodnienia) i aksjologicznej neutralności wiedzy.

Wykazano też słabość założenia, że wiedza tworzona w wyniku szeroko zakrojonych – narodowych projektów badań – może stanowić uzasadnienie dla równie szeroko projektowanych działań. Okazało się raczej, że **badania takie nie są zdolne wygenerować podzielanej, ogólnej teorii społecznej, która posiadałaby stosowną moc wyjaśniającą w odniesieniu do takich projektów. Wiedza bardziej zlokalizowana** jest bardziej trafna, szczególnie w zakresie ujawniania związków przyczynowych lokowanych w precyzyjnie określonym, lokalnym kontekście (House, 2009, s. 604–607), obszarze działań czy instytucji, w których są tworzone i realizowane społeczne działania. Nie rozwiązano jednak satysfakcjonująco problemu, jakim jest formułowanie na jej podstawie generalizacji mogących stanowić bazę teoretycznie trafnych uogólnień oraz podejmowania decyzji posiadających walor obowiązujący także w wymiarze ponadlokalnym.

Mamy kłopot z wiarygodnością badań – pewnością osądu. Problem wiarygodności badań można odnosić zarówno do pytania, **co to jest adekwatne badanie**, jak i stosowanych w tym zakresie **miar trafności ich wyników**. W odpowiedzi na pytanie, co jest uznawane za adekwatne badanie, stale doskonalili się kryteria oceny teorii, także w ramach utrwalonych już orientacji badawczych. Kathy Charamaz na przykład proponuje w ocenie studiów stanowiących rezultat rozwijania teorii ugruntowanej stosować takie kryteria, jak: **wiarygodność, oryginalność, doniosłość, użyteczność**, wskazując przy tym, że nawet tradycyjnie przyjmowane w tej koncepcji rozwiązania (np. stosowanie kategorii nasycenia)