

Danuta Urbaniak-Zajac

Uniwersytet Łódzki

Od metodologii normatywnej do metodologii będącej samowiedzą nauki

Uwagi wstępne

Ustalenie założeń epistemologicznych pedagogiki, które miałyby być podstawą dla konstruowania propozycji metodologicznych „[...] w miarę adekwatnych do aktualnego stanu edukacji oraz możliwości jej opisu i wyjaśnienia”¹, jest zadaniem bardzo ambitnym, a jednocześnie bardzo kłopotliwym. Trudności wynikają, z jednej strony, ze specyfiki pedagogiki, z drugiej zaś z przewartościowań, jakie dokonują się we współczesnej nauce i refleksji nad nią. Jak wiemy, pedagogika w Polsce uprawiana jest na wiele sposobów i dzieli się na wiele subdyscyplin, które mają swoje odrębne przedmioty zainteresowań (nie jest kwestią jednoznaczną, czy i w jaki sposób odnoszą się one do stanu edukacji). Z drugiej strony, w czasach post- (postmodernizmu, poststrukturalizmu itp.) również w metodologii nic nie jest już oczywiste: współwystępują z sobą różne modele tworzenia i oceny wiedzy naukowej. Obie trudności wywołują pytanie: Jaki charakter miałyby mieć formułowane propozycje metodologiczne, tzn. jakie intencje wiążą z nimi ich autorzy? Czy miałyby to być zalecenia (o jakim zakresie obowiązywania?), czy prezentacje możliwych rozwiązań, pozbawione roszczeń ogólności stosowania? Druga sytuacja wydawać się może mniej zobowiązująca, albowiem przedstawiana propozycja ma mieć zastosowania lokalne, czy nawet jednostkowe. Ale w istocie zmniejszenie poczucia odpowiedzialności jest pozorne: i w jednym, i drugim przypadku niezbędne jest uargumentowanie przyjmowanych rozwiązań, które wynika z przyjmowanych założeń. Gdy są one całkowicie odmienne, rodzi się niebezpieczeństwo nie tylko braku porozumienia między badaczami, ale i nieograniczonego relatywizmu.

Zaproponowany temat sugeruje przemianę statusu metodologii. Wynika on z lektur nowych publikacji, które prezentują różne koncepcje metodologiczne i rozwiązania badawcze, co z konieczności sprzyja relatywizacji dotychczas obowiązujących reguł. A tym samym słabnie tradycyjna rola metodologii, polegająca na normowaniu procesów badawczych. Rodzi się pytanie o jej ewentualnie nową rolę. Rozważając to zagadnienie, rozpocznę wypowiedź od sygnalnego przypomnienia kontekstu, w jakim zrodził się ten normatywny wymiar

¹ Z ulotki informującej o tematyce konferencji „Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne”, zorganizowanej 14.11.2011 r. w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

metodologii. Następnie na podstawie analizy wybranych treści podręczników z zakresu metodologii badań pedagogicznych (czy też adresowanych do pedagogów) spróbuję pokazać, jaką postać wymiar ten przyjął w pedagogice. W części trzeciej zasygnalizuję kryzys współczesnej metodologii. Na koniec zgłoszę postulat, który niestety nie jest rozwiązaniem problemu relatywizmu metodologicznego.

Kontekst normatywnej metodologii

Normatywny wymiar metodologii był w znacznym stopniu konsekwencją przypisanego jej zadania: zajmowania się racjonalną rekonstrukcją czynności badawczych, która miała służyć określeniu warunków racjonalności wiedzy naukowej zarówno w odniesieniu do jej przedmiotu (o co warto pytać), jak i sposobów jego poznawania (jak udzielać odpowiedzi, czyli jak dochodzić do uzasadnionych twierdzeń). W efekcie sformułowane zostały kryteria oceny wytworów naukowych pozwalające przede wszystkim na odróżnianie nauki od nie-nauki. Można postawić pytanie: Czy ta „racjonalna re-konstrukcja” była – jak sugeruje nazwa – rzeczywiście efektem obserwacji realnej nauki czy raczej wyrazem wyobrażeń filozofów? E. Mokrzycki opowiada się za tym drugim rozwiązaniem i zwraca uwagę na specyficzne zamknięcie filozofów w ramach własnego myślenia. Przykładem tego jest specyfika zwrotu filozofii ku historii, będąca efektem recepcji pracy T. Kuhna *Struktura rewolucji naukowych*. Przywołany przez Mokrzyckiego E. Mc Mullin uważa, że był to zwrot ku historii filozofów, a nie historyków. Decyduje o tym sposób, w jaki uprawiano historię nauki:

Tym, co niepokoi historyków nauki, jest fakt, że publikacje te [filozofów – D.U.-Z.] często pozorują teksty historyczne. Posługują się one wielkimi postaciami z przeszłości nauki jak manekinami w przedsięwzięciu, które przypomina analizę historyczną, ale nią nie jest: postaciami tymi manewruje się tak, by pasowały do poglądów filozoficznych, które same w sobie mogą być cenne, ale których te postacie nie wyznawały, a przynajmniej nie ma podstaw (biorąc pod uwagę kryteria historyków) do twierdzenia, że je wyznawały (E. Mokrzycki, 1980, s. 35).

Warto również przypomnieć, że filozoficznej rekonstrukcji poddawał się jedynie kontekst uzasadnienia, natomiast kontekst odkrycia uznano za niepodlegający systematyzacji². Dla tego kwestie powstawania problemów badawczych i hipotez oddano w pacht psychologii twórczości. Trzymając się konwencji językowej, można by wyróżnić jeszcze kontekst zastosowania, który w tradycyjnym (pozytywistycznym czy neopozytywistycznym) modelu nauki w ogóle nie był brany pod uwagę. Wyróżnia się wprawdzie nauki stosowane, których dorobek – jak sugeruje nazwa – ma być stosowany w praktyce, ale nie towarzyszy temu pytanie o konsekwencje relacji nauka – praktyka życia społecznego dla sposobów uprawiania nauki. Nauka w tym podejściu traktowana jest – zgodnie z tradycyjną ideą wywodzącą się z myślenia oświeceniowego – jako dziedzina autonomiczna, wyspecjalizowany system działań ukierunkowanych na poznawanie świata, które przebiegają zgodnie z określonym rygorem (sprawdzona metoda badań). Dlatego też ich wytwory (twierdzenia, prawa, teorie) uznaje się za obiektywne odwzorowanie rzeczywistości (por. S. Kamiński, 1992, s. 14–19), co uzasadnia wdrażanie ich w praktykę, aby ją poprawić, usprawnić itp. (więcej o relacji teoria –

² Rozróżnienie na „kontekst uzasadnienia” i „kontekst odkrycia” jako pierwszy zaproponował w 1938 r. H. Reichenbach.

praktyka zob. D. Urbaniak-Zajac, 2001). Teorie składają się z systemu zdań porządkowanych według praw logiki, są więc niezależne od przygodnych zdarzeń społecznych. (Logika nie rozwiązuje oczywiście prawdziwości przesłanek, czyli dla badań empirycznych podstawowe jest pytanie o zasady korespondencji między zdaniami a światem empirycznym.) W tej perspektywie nauka rozumiana jest jako kwintesencja ludzkiej racjonalności i ten szczególny status sprawia, że zasadniczo **sama stanowi o swoim rozwoju**.

Zalecenia metodologiczne w podręcznikach dla pedagogów

Czy metodologii w pedagogice również przypisano funkcję normatywną? W czym się wyrażała? Źródłem odpowiedzi na to pytanie jest przegląd podręczników poświęconych metodologii badań pedagogicznych. W Polsce pierwsze podręczniki z tego zakresu pojawiły się pod koniec lat 60. XX w., ale najbardziej owocne były lata 70. Warto zauważyć, że te wczesne opracowania nie miały konkurencji niemal do końca XX w. Nowe opracowania opublikowane zostały dopiero na przełomie wieków, ale te wcześniejsze są nadal powszechnie używane, zwłaszcza przez studentów³; poza tym część nowych publikacji powiela treści starych. Można więc przyjąć, że treści zawarte w pierwszych podręcznikach budowały świadomość metodologiczną kilku pokoleń pedagogów i być może nadal ją kształtują.

Autorom pierwszych podręczników zależało – jak sformułował to Z. Zaborowski – na „[...] uściśleniu badań i nadaniu im bardziej współczesnej formuły”, ponieważ badaniom empirycznym prowadzonym w pedagogice brakowało „[...] dostatecznej orientacji i znajomości współczesnej formuły badań empirycznych” (1973, s. 5). W tym czasie nowoczesną formułę reprezentowało przyrodoznawstwo. Pierwsza praca z zakresu metodologii pedagogiki opublikowana po II wojnie światowej nosiła tytuł *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie* (W. Zaczyński 1967). Uzupełniona o dodatkowe treści, wydana została rok później pod tytułem już jednoznacznie wskazującym adresatów: *Praca badawcza nauczyciela* (W. Zaczyński 1968). W książce tej – poza eksperymentem i obserwacją, którym była poświęcona praca wcześniejsza – W. Zaczyński bardzo skrótowo scharakteryzował wywiad (utożsamiany momentami z ankietą) i techniki analizy dokumentów. Ich przywołanie wynikało z przekonania⁴, że:

Metoda eksperymentalna jest niewątpliwie najlepsza, chociaż nie nadaje się do badania wszystkich procesów nawet w obrębie tej samej dyscypliny naukowej (1967, s. 79).

Mimo że Zaczyński dopuszczał inne metody, to przypisywał im zdecydowanie drugorzędny charakter, bo

³ Dwa z wcześniej wydanych podręczników, rozszerzone o nowe treści, są wciąż wznawiane: *Zasady badań pedagogicznych* T. Pilcha (współautorką trzech ostatnich wydań jest T. Bauman) oraz *Metody badań pedagogicznych* M. Łobockiego, które w uzupełnionej wersji noszą tytuł *Metody i techniki badań pedagogicznych*.

⁴ Eksperyment uważany był przez Zaczyńskiego za najlepszą metodę badawczą również ze względu na przypisywaną szkole – czy też pracy w szkole – specyficzną cechę (także nauczyciel postrzegany był w specyficzny sposób): „Nauczyciel-praktyk i zarazem badacz, rozwiązujący określone problemy na terenie **szkoły eksperymentalnej** odczuwa potrzebę wiedzy metodologicznej, gdyż w pełni uświadomienia sobie to, że wyniki podjętego trudu zależą od właściwych metod i organizacji badań” (1968, s. 9; wyróżnienie D.U.-Z.).

Dopiero zastosowanie eksperymentu w badaniach naukowych pozwala na uzyskanie nieodpartych dowodów co do związków powszechnych między zdarzeniami (1967, s. 79).

A więc celem pedagogicznego poznania naukowego jest poszukiwanie prawidłowości, wykrywanie

[...] związków i zależności między składnikami procesu wychowania po to, by na podstawie ustalonych prawidłowości formułować wskazania praktyczne co do doboru treści, metod, środków, form organizacyjnych wraz z zasadami samego działania wychowawczego (1968, s. 13).

Tak rozumiane zadanie pedagogiki H. Muszyński określił za pomocą terminów technicznych:

Pedagogika jako nauka praktyczna zajmuje się wykrywaniem zależności sprawczych, w których rolę zmiennych niezależnych spełniają działania wychowawcze, zaś zmiennymi zależnymi są określone cele wychowawcze (1970, s. 191).

Ten sposób rozumienia formalnego celu badań empirycznych w pedagogice odnaleźć można w innych podręcznikach, również wydawanych współcześnie⁵.

Warto zauważyć, iż pogląd taki reprezentują zazwyczaj autorzy, dla których źródłem inspiracji czy punktem odniesienia w ich własnej pracy jest metodologia psychologii. Perspektywę tę charakteryzuje nacisk na odkrywanie prawidłowości i w związku z tym uznawanie eksperymentu za najważniejszą metodę badawczą, której niezbędnym elementem jest pomiar traktowany jako najbardziej obiektywny sposób określania wartości badanych zmiennych i związków między nimi. Pedagodzy sytuujący się w tym nurcie mierzą za pomocą baterii różnych testów postępy uczniów oraz ich cechy indywidualne.

Ale poza psychologią źródłem inspiracji metodologicznych w pedagogice jest również socjologia. Z jej dorobku korzystali i korzystają zwłaszcza pedagodzy społeczni, zainteresowani analizą środowiskowych uwarunkowań procesu wychowania czy warunkami uczestnictwa społecznego człowieka. Przypomnę, że w latach 70. XX w. ukazały się dwa podręczniki mieszczące się w tym nurcie: *Metodologia pedagogiki społecznej* pod redakcją R. Wroczyńskiego i T. Pilcha (1974), zawierająca m.in. artykuł A. Kamińskiego *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, oraz *Zasady badań pedagogicznych* T. Pilcha (1977). Zwracam uwagę na te opracowania, ponieważ co najmniej niektórzy publikujący w nich autorzy dostrzegają nieadekwatność modelu badań wywodzącego się z przyrodoznawstwa wobec przedmiotu pedagogiki, ale mimo to zasadniczo stosują się do reguł tego modelu.

R. Wroczyński przyczyny niepowodzeń **terenowych badań pedagogicznych** (nie wyjaśniając, w czym się wyrażają) upatruje w

[...] dość mechanicznym przyjmowaniu wzorów metodologicznych socjologii [...] [a przecież procesy] które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych (1974a, s. 7).

⁵ Na przykład J. Gnitecki tak określa strukturę hipotezy w badaniach pedagogicznych: badacz-pedagog, „[...] formułując hipotezę, przypisuje nieznanne jeszcze skutki (Y) znanym działaniom (Dz), czyli $Y = f(Dz)$, lub nieznanne jeszcze działania (X) znanym skutkom (S), czyli $f(X) = S$, lub też znane działania (Dz) znanym skutkom (S), czyli $S = f(Dz)$ ” (2007, s. 326).

Ta swoistość wyraża się głównie w indywidualizacji i dynamice rozwoju psychicznego człowieka oraz w specyfice celu poznania pedagogicznego: identyfikacji czynników pozwalających na wywoływanie pożądanych zmian. Stąd też w

[...] centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe [...]. Badania przekrojowe mają szersze zastosowanie jedynie w niektórych działach pedagogiki, jak polityka oświatowa, pedagogika porównawcza itp. (1974a, s. 26).

Tym samym Wroczyński sugeruje, iż dla pedagogiki bardziej specyficzne winny być metody jakościowe. Proponuje „metodę charakterystyk indywidualnych” stosowaną przez J.H. Pestalozziego (który przedstawił charakterystyki 37 wychowanków zakładu w Neuhoft, oparte na ich dokładnej obserwacji) oraz metodę obserwacji uczestniczącej, którą stosowali F. Engels (*Położenie klasy robotniczej w Anglii*) i badacze radzieccy. Warto zwrócić uwagę na sposób argumentacji, którym posługuje się Wroczyński, ponieważ stosunkowo często stosowany jest on także przez innych autorów. Czynnikiem przemawiającym za daną metodą jest to, że była w przeszłości stosowana przez uznany autorytet (nie jest przy tym istotne, czy badacze radzieccy byli autorytetem, czy też zostali przywołani tylko po to, by zadowolić cenzurę). Pojawiające się dodatkowe uzasadnienie jest bardzo skromne: w pedagogice poza badaniami przekrojowymi należy prowadzić też inne badania, bo każdy człowiek jest psychicznym indywidualum.

Adekwatność metod jakościowych wobec przedmiotu pedagogiki postuluje również A. Kamiński. Przypomnę, że zaproponował on jednoznaczne odróżnienie metod i technik badawczych. O ile techniki są wspólne wszystkim naukom społecznym, to metody winny być specyficzne dla poszczególnych dyscyplin, jeśli chcą być odrębnymi naukami. I tak dwie spośród opisanych przezeń metod w badaniach pedagogicznych: studium indywidualnych przypadków oraz pedagogiczna monografia instytucji, mają charakter jakościowy. Wyraża się to w ograniczonej wielkości próby badawczej, w jej niereprezentatywności, a tym samym w braku możliwości formułowania uogólnień o zasięgu wykraczającym poza badaną zbiorowość. Nie zostało precyzyjnie określone, czy w ramach tych metod zaleca się stosowanie technik standaryzowanych czy swobodnych: zalecane wywiad, obserwacja, analiza dokumentów mogą być wszak prowadzone w różny sposób. Brak konkretnych wskazań wynika ze sposobu rozumienia przez autora metody, która winna być zależna od problematyki badawczej, plastyczna, uległa wyobraźni badacza.

Siła metody badawczej polega na intuicji badacza konstruującej ze znanych modeli metod badawczych najbardziej właściwy dla danego przedmiotu badań i danej problematyki badawczej (A. Kamiński, 1974, s. 55).

Gdyby tę wypowiedź Kamińskiego rozpatrywać bez kontekstu, to można by powiedzieć, że zaproponowane rozumienie metody jest właściwe wielu reprezentantom współczesnych badań jakościowych i normatywny wymiar proponowanej przezeń metodologii jest bardzo słaby. Kiedy jednak przywoła się inne wypowiedzi Kamińskiego, a także inne teksty zawarte w przywołanym podręczniku, to jednoznaczność powyższej oceny zdecydowanie słabnie. Na przykład struktura procesu badawczego zalecana pedagogom, którą omówił T. Pilch (1974), właściwa jest klasycznemu empiryzmowi odnoszonemu do nauk przyrodniczych, a nie np. badaniom hermeneutycznym, które mogłyby stanowić alternatywę metodologiczną⁶.

⁶ Przyjmuję, że czytelnicy opracowania znają podstawy metodyki badań empirycznych, dlatego ich nie omawiam. Istotne jest, iż cechą pozytywistycznego modelu badań empirycznych jest linearność

Sam Kamiński propagował pomiar jako sposób obiektywizacji danych; sam np. opracował „[...] możliwie prosty w użyciu pomiar miejskich rodzin” (1980, s. 110). Pomiar miał stanowić również istotny element metody monografii instytucji, o czym przekonuje w przywoływanym już podręczniku I. Lepalczyk (1974, s. 153). Wiele przykładów pomiaru zaprezentowano w książce *Elementy diagnostyki pedagogicznej* zredagowanej przez I. Lepalczyk i J. Badurę (1987).

Należy zwrócić uwagę, że charakterystyka metod jakościowych koncentrowała się na wymiarze techniczno-organizacyjnym (mała, celowo dobrana próba badawcza, niestandardyzowane techniki gromadzenia danych, brak statystyki przy opracowywaniu danych). Natomiast zalecany sposób organizacji procesu badawczego, którego te metody są elementem (wybór zmiennych, wskaźników, formułowanie hipotez), oraz eksponowanie obiektywizmu poznania (czemu najlepiej miał służyć pomiar) jako najważniejszej cechy badań świadczą o tym, że zasady konstytuujące cały proces pochodzą z modelu przyrodoznawstwa, czy – jak dziś mówimy – modelu pozytywistycznego. Istotne jest, iż struktura tego modelu, a zwłaszcza jego filozoficzne założenia, nie były przedmiotem refleksji pedagogów. Mówiąc ogólniej, kwestie epistemologiczne były poza obszarem ich zainteresowania, o czym wprost informował Kamiński⁷. W efekcie autorzy podręczników ograniczyli zakres kompetencji metodologii pedagogiki do zagadnień warsztatowo-metodycznych. Wszelkie zalecenia przedstawiane były jako oczywiste rozwiązania, które nie wymagają argumentacji. Uwaga koncentrowała się na organizacyjno-metodycznym wymiarze procesu badawczego. Dominował pogląd, że „Dalszy postęp badań [...] jest uzależniony od doskonalenia warsztatu badawczego i narzędzi badawczych” (R. Wroczyński, 1974a, s. 45). Postęp ten uznawano za jedyną drogę „[...] faktycznego rozwoju naukowej wiedzy pedagogicznej” (H. Muszyński, 1967, s. 6).

Brak refleksji epistemologicznej i potrzeby argumentowania zalecanych czynności badawczych wynikał prawdopodobnie z silnej dominacji jednej perspektywy epistemologicznej, tworzącej ramy normalnego – w rozumieniu Kuhna – uprawiania nauki. (Ta perspektywa była adekwatna do dominującej wówczas ideologii politycznej, co dodatkowo wzmacniało jej znaczenie.) Ale brakowi refleksji nad całością modelu towarzyszyły jednak wypowiedzi o specyfice przedmiotu zainteresowań badawczych pedagogiki. Specyfika ta wyrażała się w złożoności, zmienności, jednostkowości (niepowtarzalności osobników i grup) oraz w zadaniach pedagogiki (wywoływanie ukierunkowanych zmian). I ze względu na specyfikę przedmiotu uznano, że w badaniach pedagogicznych nie ma przymusu podporządkowywania się wszystkim regułom modelu przyrodoznawczego.

W efekcie w praktyce badawczej pedagogów pojawił się wyraźny brak konsekwencji. Z jednej strony, głoszono twarde reguły wynikające z pozytywistycznego modelu nauki, z drugiej zaś dokonywano ich praktycznej relatywizacji, uzasadnianej bliżej niescharakteryzowaną specyfiką przedmiotu badań. Na przykład prowadzono pomiary badanych stanów rzeczy (jako sposób na obiektywizację poznania), ale najczęściej bez standaryzacji skal pomiarowych (zob. np. I. Lepalczyk, J. Badura, 1987); formułowano hipotezy, ale bez określenia

procesu i redukcja kompleksowości badanych zjawisk (przez wybór zmiennych i wskaźników), a celem formalnym jest poszukiwanie prawidłowości, co uzasadnia założenie stałości związków między zmiennymi. Cechą badania hermeneutycznego, które również traktują jako rodzaj badania empirycznego, jest kołowość poznawania i interpretacja, prowadząca do zrozumienia, które nie opiera się na prawach statystycznych.

⁷ A. Kamiński stwierdził, że jego artykuł „[...] nie ma ambicji epistemologicznego wglądu w metodologię pedagogiki empirycznej jako w zespół środków służącym badaniom naukowym. [...] uwaga zostanie skoncentrowana na podstawowej terminologii metodologicznej” (1974, s. 52).

warunków ich przyjęcia lub odrzucenia (D. Urbaniak-Zajac, 2009); badano indywidualne sytuacje życiowe, ale z zaleceniem ich obiektywnej oceny; ukuto także pojęcie pomiaru jakościowego (R. Wroczyński, 1974b, s. 125–133).

W mojej opinii ten specyficzny brak rygorystyki badawczego wcale nie zmniejszył specyficznych konsekwencji wynikających ze stosowania w pedagogice modelu pozytywistycznego, natomiast rozmiękczenie procedur spowodowało, że niemal każde rozwiązanie badawcze stawało się dopuszczalne bez konieczności teoretycznie uzasadnionej argumentacji. Tym samym formalnemu obowiązywaniu zasad, które miały organizować proces empirycznego poznania, towarzyszyła liberalna praktyka badawcza. W sumie sprzyjało to rozwijaniu się w pedagogice uproszczonego empiryzmu i apriorycznemu wartościowaniu (ocena bez argumentacji, np. hipotezy są niezbędne w procesie badawczym) czynności i metod badawczych, a tym samym „rytualizacji wiedzy metodologicznej” (termin J. Piekarskiego, 2010, s. 169). To znaczy traktowano obowiązki jej przywoływania jako zewnętrznego – wobec realnego procesu poznawczego – wymogu-rytuału, który jest elementem kultury naukowej, bez osobistego rozumienia merytorycznej zasadności tego przywołania.

Kryzys współczesnej metodologii

Powyzsza ocena mogła zostać sformułowana, ponieważ przyjęty został określony punkt odniesienia – model pozytywistyczny, scharakteryzowany tylko pośrednio, jako konsekwencja założenia, iż kwestie podstawowe znane są czytelnikom. Można więc było postawić pytanie, w jaki sposób ten model realizowany był/jest w badaniach pedagogicznych, a także czy i w jakim zakresie metodologia spełniała/spełnia w nich funkcję normatywną. Staralam się pokazać, że te normatywne roszczenia modelu były osłabiane przywoływaniem specyfiki przedmiotu badań pedagogiki, wymagającego podejścia innego niż przyrodoznawcze. Ale jak formułować oceny, gdy nie ma jednego punktu odniesienia obowiązującego choćby relatywnie, gdy potencjalnych punktów odniesienia jest wiele, a w dodatku są one niezgodne albo nawet sprzeczne z sobą? Na podstawie jakich przesłanek formułować zalecenia metodologiczne?

Z taką sytuacją mamy do czynienia obecnie, co – ujmując skrótowo – jest efektem powiązanych z sobą **kryzysu reprezentacji** i **kryzysu legitymizacji** w nauce. W klasycznym empiryzmie, który traktował indukcję jako sposób dochodzenia do praw naukowych, przyjmuje się, że poznający podmiot, który dysponuje sprawnymi zmysłami, wolny od wszelkich wartości, a tym samym neutralny poznawczo, odzwierciedla podmiot taki, jaki on jest. Czyli zdania obserwacyjne, a pośrednio zdania ogólne tworzące teorie, reprezentują rzeczywistość (jak to się dzieje, określają teorie korespondencji). Ale już pod koniec XVIII w. I. Kant doszedł do wniosku, że jest odwrotnie: to nie przedmiot determinuje treść poznania, lecz podmiot jest warunkiem przedmiotu, a kategorie porządkujące wrażenia zmysłowe są warunkiem doświadczenia (np. W. Sady, 2000). O ile Kant, przyjmując istnienie zdań syntetycznych a priori, uważał jeszcze, że poznanie zawiera element konieczności, a więc jest zrelatywizowane gatunkowo, a nie osobniczo, to konceptualiści i konstruktywiści już tak nie uważają. Mówiąc najkrócej, efekt poznania jest konstrukcją, której postać zależy od wielu czynników⁸.

⁸ Kryzys reprezentacji nie został przeze mnie opisany, a jedynie zasygnalizowany. Więcej zob. np. M. Sikora (1999); N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (2009).

W tym kontekście stawiane jest właśnie pytanie: Co reprezentują teorie naukowe? Równie problematyczna jest kwestia uzasadniania twierdzeń i oceny ich jakości, nie dysponujemy bowiem powszechnie podzielanym kryterium prawdy. W związku z tym stosuje się różne sposoby uzasadniania, ale żaden nie jest uniwersalny i każdy może zostać zakwestionowany. Ten stan rzeczy powoduje wyraźną zmianę priorytetów w nauce, tzn. zmianę celów. M. Sikora zauważa, że obecnie „[...] w nauce widzi się nie tyle wiedzę, ile praktykę, za pomocą której można interweniować w świat po to, by go zmienić” (1999, s. 197). Ta wypowiedź odnosi się do nauk przyrodniczych. Podkreślam to, ponieważ w pedagogice jesteśmy przyzwyczajeni, że poznanie naukowe powinno realizować również cel praktyczny, dostarczać wiedzy dla poprawy praktyki. Jak dalece jednak różnią się formy współczesnego rozumienia praktycznego znaczenia badań empirycznych w naukach społecznych od tradycyjnego rozumienia, które polega z reguły na przedłożeniu listy rekomendacji dla praktyki, pokazują artykuły zawarte w opracowaniach zredagowanych przez N.K. Denzina i Y.S. Lincoln (2009) oraz H. Červinková i B.D. Gołębnik (2010). Zarówno przebieg procesu badania, jak i jego wyniki mają w pierwszym rzędzie służyć wywołaniu pożądanej zmiany społecznej, a efekt poznawczy uznawany jest pośrednio lub bezpośrednio za drugorzędny. W tym sensie drugorzędny, że problematyka badań zostaje dedukcyjnie wyprowadzona z określonej teorii, ale nie po to, by tę teorię sprawdzić, narażając na odrzucenie, lecz tworząc za jej pomocą obraz świata, uznawany za istniejący. Tego typu badania prowadzone są przez reprezentantów tzw. badań krytycznych (np. G.E. Marcus, M.M.J. Fischer, 2010), a zwłaszcza przez zwolenników tzw. paradygmatu partycypacyjnego (O. Fals Borda, 2010; P. Reason, W.R. Torbert, 2010).

Te nurty badawcze są efektem krytyki założeń i niezrealizowanych możliwości oświeceniowego modelu nauki. Podnoszona jest przywoływana już wątpliwość, że nie wiadomo, jaka jest relacja między światem empirycznym a wypowiedziami na jego temat. A jednocześnie ogląd sposobów stosowania wiedzy tworzonej dotychczas przez nauki społeczne pokazuje, że wyraźnie służy ona tym, którzy zajmują dominującą pozycję społeczną. Czyli wiedza naukowa nie reprezentuje świata, lecz go konstruuje, a konstrukcje te nie są neutralne, lecz czemuś i komuś służą. Zwolennicy perspektywy krytycznej chcą, by służyły dobrej sprawie: by udzielały głosu „[...] ludziom relegowanym dotychczas na marginesy społeczeństwa” (M. Angrosino, 2010, s. 34), oraz by głos ten nie był zniekształcany przez założenia teoretyczne, metodologiczne i kulturowe, którymi kierują się badacze. Reprezentanci badań partycypacyjnych postulują „[...] «zwrot działaniowy» ku badaniom nas samych, działających w powiązaniu z innymi” (P. Reason, W.R. Torbert, 2010, s. 117). Za metodę badań naukowych zaczyna być uważany performance, a wiersz czy instalacja jest równie uprawnionym sposobem prezentowania wyników badań jak tradycyjny artykuł. Można oczywiście nie akceptować takich propozycji i w inny sposób, odwołując się do innych kryteriów oceny ważności, prowadzić własne badania, czyli dokonać innego wyboru.

Zakończenie

Istota problemu sprowadza się do braku uniwersalnych kryteriów ten wybór uzasadniających, a tym samym metodologia nie może już pełnić swej tradycyjnej normatywnej funkcji. Jaka więc jest jej rola? Być może za główne zadanie metodologii warto przyjąć prowadzenie **obserwacji** nauki (S. Moser 2004, s. 10–12), dzięki czemu stałaby się swego rodzaju samowiedzą nauki. Obserwacja ta może być prowadzona co najmniej na dwóch

poziomach. Pierwszy to autorefleksja badaczy nad uwarunkowaniami i przebiegiem ich indywidualnych procesów badawczych. Jeśli każdy proces badawczy jest zbiorem decyzji, to warto podejmować je jak najbardziej świadomie. Drugi poziom to analiza i interpretacja koncepcji metodologicznych i rozwiązań badawczych stosowanych przez innych badaczy, analiza warunków ich zasadności i możliwości. Przykładem takiej analizy jest niniejsza wypowiedź; można wskazać jeszcze wiele innych przykładów, np. artykuły J. Piekarskiego *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej* (2010) czy M. Chomczyńskiej-Rubachy *Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji* (2010). Wiem naturalnie, że zgłoszona propozycja nie jest wcale nowatorska i przywołuje stare pytania: „Skąd wiesz to, co wiesz?” albo „Jaką drogą doszłaś/doszedłeś do tego, co wiesz? Jest to, mówiąc ogólniej, zadanie identyfikowania warunków tworzenia wiedzy. Przy czym dziedziny, w jakich współcześnie umieszcza się te warunki, wynikają z modelu nauki innego niż tradycyjny, w którym traktowana jest ona jako wyspecjalizowany, autonomiczny system działań ukierunkowanych na poznawanie świata. Obecnie nauka coraz częściej traktowana jest jako jedna z dziedzin kultury, a tym samym jako jedna z praktyk społecznych (np. J. Piekarski, 2010). Jak każda praktyka, rządzi się wprawdzie swoimi prawami (ale nie są to tylko prawa logiki), a jednocześnie podlega wpływom innych praktyk. Jej wytwory zaś nie mają jedynie autonomicznej wartości, lecz podlegają również zewnętrznej ocenie i mogą okazać się przydatne albo nie.

Posługując się językiem ekonomiki rynku, można by więc powiedzieć, że współczesna pedagogika, korzystając z zasobów teoretycznych i metodologicznych, może przedkładać bogatą ofertę efektów poznania, przygotowaną w różny sposób (czyli z zastosowaniem różnych orientacji metodologicznych i różnych metod). Problem polega na tym, iż przyjmuje się, że odmienność sposobów dochodzenia do poznania powoduje nieporównywalność wyników. A więc metoda traktowana jest jak bariera. Teza o niewspółmierności i nieporównywalności jest logicznie wyprowadzona z określonej koncepcji paradygmatu, zakładającej spójność aspektów ontologicznego, epistemologicznego i aksjologicznego. Czy można ją sprawdzić empirycznie? Chodzi mi o to, że traktowanie metodologii jako samowiedzy nauki nie rozwiązuje w istocie żadnego problemu, lecz może jedynie relatywizować wszelkie założenia, także to przywołane wyżej. W efekcie wzrasta samoświadomość poznawcza dyscypliny, ale pytanie, jak adekwatnie do przedmiotu prowadzić badania – pozostaje kwestią wyboru, w którym być może najważniejszą rolę pełnią czynniki społeczne i biograficzne (J. Piekarski, 2007).

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. M. Brzozowska-Brywczyńska (tłum.). Warszawa.
- Cervinkowa, H., Gołębiak, B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2010). *Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). *Metody badań jakościowych*. T. 1–2.
- Fals Borda, O. (2010). *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwania*. M. Lavergne (tłum.). W: H. Cervinkowa, B.D. Gołębiak (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.

- Gnitecki, J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 2: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań.
- Kamiński, A. (1974). *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Lepalczyk, I. (1974). *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Lepalczyk, I., Badura, J. (red.) (1987). *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa – Łódź.
- Marcus, G.E., Fischer, M.M.J. (2010). *Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej*. I. Kolbon (tłum.). W: H. Cervinkowa, B.D. Gołębnik (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Mokrzycki, E. (1980). *Filozofia nauki a socjologia*. Warszawa.
- Moser, S. (2004). *Konstruktivistisch Forschen? Prämissen und Probleme einer konstruktivistischen Methodologie*. W: S. Moser (red.). *Konstruktivistisch Forschen. Methodologie. Methoden. Beispiele*. Wiesbaden.
- Muszyński, H. (red.) (1967). *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Wrocław.
- Muszyński, H. (1970). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa.
- Piekarski, J. (2007). *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej – perspektywa biografii*. W: J. Piekarski. *U podstaw pedagogiki społecznej*. Łódź.
- Piekarski, J. (2010). *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerancją*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków.
- Pilch, T. (1974). *Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Reason, P., Torbert, W.R. (2010). *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*. W: H. Cervinkowa, B.D. Gołębnik (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Sady, W. (2000). *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*. Wrocław.
- Sikora, M. (1999). *Kręgi kompetencji nauki: od wiedzy obiektywnej do praktyki laboratoryjnej*. W: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.). *Kręgi kompetencji i perspektywy poznawcze*. Kraków.
- Urbaniak-Zajac, D. (2001). *Teoria i praktyka – kilka uwag o stosowaniu wiedzy naukowej*. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński (red.). *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Łódź.
- Wroczyński, R. (1974a). *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Wroczyński, R. (1974b). *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Zaczyński, W. (1967). *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie*. Warszawa.
- Zaczyński, W. (1968). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa.

Streszczenie

Autorka przypomina, że metodologia, której celem jest racjonalna rekonstrukcja czynności badawczych, określa kryteria pozwalające odróżnić wytwory naukowe od nienaukowych, pełni więc funkcję normatywną. Autorka dokonała analizy pierwszych podręczników z za-

kresu metodologii badań pedagogicznych, chcąc sprawdzić, czy i w jakim zakresie realizowały normatywną funkcję metodologii. Okazało się, że metodologia sprowadzona była w nich do wymiaru metodyczno-technicznego (bez argumentacji filozoficzno-teoretycznej), a normatywny charakter pozytywistycznego modelu badań relatywizowany był przez odwoływanie się do specyfiki przedmiotu badań pedagogicznych.

W dalszej części opracowania autorka zauważa, iż pozycja metodologii zmieniła się wraz z nasilaniem się w nauce kryzysu reprezentacji i kryzysu legitymizacji. Zwolennicy najbardziej radykalnych stanowisk stwierdzają, że nie wiadomo, co reprezentują twierdzenia naukowe ani co je uzasadnia. Czyli wiedza naukowa nie reprezentuje świata, tylko go konstruuje, a konstrukcje te nie są neutralne, lecz czemuś/komuś służą. Dlatego zaangażowane badania społeczne nie powinny opisywać świata, tylko go zmieniać. Pojawia się tu pytanie: Jaką funkcję w tych warunkach może pełnić metodologia?

Summary

The authoress reminds that methodology, which purpose is rational reconstruction of science activity, defines criteria which allow to distinguish science creation from non-science creation, so it fulfills normative function. The authoress carried out analysis of first textbooks in special education methodology, wanting to find out, if and in which scope they fulfill normative function of methodology. It appears that in those textbooks methodology was come down to methodical-technical dimension (without philosophical-theoretical argumentation) and normative character of positivistic research model was weakened by appealing to the specific character of research subject.

In further part of the article the authoress notices that position of methodology changed with intensity of representative science crisis and legitimization crisis. Supporters of most radical standpoints state that one does not know what represents science statements and one does not know what justifies them. So science knowledge does not represent the world, but science constructs it. And those constructions are not neutral, but they serve a purpose to somebody or something. That is why the committed social science should not describe the world, but change it. There occurs a question: What function may the methodology fulfill in these conditions?