

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-Zajac (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-Zajac – 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-Zajac, Jacek Piekarski, Łódź 2022

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

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.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

<https://doi.org/10.18778/8220-912-9>

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

## Spis treści

|                                                                                                                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Wprowadzenie.....                                                                                                                                                            | 7          |
| Rozdział 1                                                                                                                                                                   |            |
| <b>Perspektywa krytyczna w rekonstrukcji warunków tworzenia wiedzy.....</b>                                                                                                  | <b>11</b>  |
| 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                                                                                                                                                                   |            |
| <b>Perspektywa uczestnicząca – próba rekonstrukcji.....</b>                                                                                                                  | <b>87</b>  |
| 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                                                                                                                                                                   |            |
| <b>Praktyki badawcze – próby rekonstrukcji.....</b>                                                                                                                          | <b>163</b> |
| 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<br>– oczekiwania i wątpliwości .....     | 193        |
| 3.4. Rekonstrukcja własnego projektu badawczego jako sposób na wzrost<br>świadomości metodologicznej ..... | 205        |
| 3.5. Budowanie typów jako droga generowania teorii – wybrane rozwią-<br>zania .....                        | 215        |
| 3.6. O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych .....                                                 | 224        |
| <b>Zakończenie .....</b>                                                                                   | <b>243</b> |
| <b>Bibliografia .....</b>                                                                                  | <b>247</b> |

## 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 metodologiczne<sup>1</sup>, 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 napotykanych 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, wyculając na

---

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

problematyczność 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 społeczną 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 porzucania wstępnie przyjmowanej opcji badawczej czy też stanowiska.

Kolejna 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 następna cecha 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, wykorzystywany 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 dyskusji<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> 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 umożliwia 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. Wężiej 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 namysłu<sup>2</sup>, w którym wypada uwzględniać 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 rekonstrukcyjnej<sup>3</sup>. 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 dopełniającym 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)<sup>4</sup>. Przebieg czynności

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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 zbiorowość, 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 swych 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 problemy<sup>5</sup>. 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 (Radziejewicz-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**

<sup>5</sup> 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 założyć, 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 nauk<sup>6</sup>. 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 utrzymywać 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.

<sup>6</sup> 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 świecie<sup>7</sup>). 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 badawcze<sup>8</sup>, która zostaje naznaczona swoistym znamieniem wątplenia. W instytucjonalnej praktyce łatwiej niekiedy dać się przekonać, niż trwać w wątpleniu 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.

<sup>7</sup> Szerokie omówienie tej tematyki: Grobler, 2006, s. 299.

<sup>8</sup> 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** (Krzyszchała, 2007, s. 69; podkreśl. 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 świadome, **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 obowiązuający 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)

wciąż domagają się poszerzającego rozwijania (Charmaz, 2009, s. 737–739)<sup>9</sup>. Może to stanowić ilustrację teoretycznego specjalizowania się podejść badawczych w sytuacji ich stosowania w swoistej dziedzinie i określonym typie problematyki, rodzącej szczególne trudności i sposoby ich rozwiązywania.

Sam **proces konstruowania trafności jest włączany** do zagadnień walidacji badań, mającej w zasadzie charakter procesu społecznego określanego jako **społeczne konstruowanie trafności**<sup>10</sup>. Sprawdzaniu zasadności wiedzy służą też niezwykle rozbudowane typy praktyk. Wśród nich można dziś wyróżnić liczne odmiany sprawdzania trafności wniosków, np.: a) **trafność opisu** (konieczność sprawdzenia rzetelności relacji badawczych); b) **trafność interpretacyjną** (trafność relacji w stosunku do opinii osób badanych); c) **trafność teoretyczną** – dotyczącą zarówno kategorii pojęciowych użytych opisie, jak i budowanych przy ich pomocy wyjaśnień; d) **trafność uogólnień** – możliwość ich rozszerzania na niebadanych członków grupy (wewnętrzna) oraz przewidywania, jak badane zjawiska mogą przebiegać w odmiennych warunkach (zewnętrzna); e) **trafność wartościowań**, domagającą się krytyki sądów oceniających (Szkudlarek, 1997, s. 175–176; Maxwell, 1992, s. 288–300). Pojawia się także pojęcie **trafności emancypacyjnej** domagającej się oceny, jak dalece badania przyczyniają się do korzystnej zmiany sytuacji osób badanych. Ponadto obok a) trafności pomiaru (triangulacyjnego) oraz b) trafności pojęć (ich odpowiedniości do doświadczeń osób badanych) badania wymagają także oszacowania c) **trafności konfrontacyjnej** (uzgodnienia interpretacji badacza z opiniami osób badanych) oraz d) trafności **katalitycznej**, domagającej się oceny zmiany samorozumienia osób badanych i ich samoregulacji. Badanie ma bowiem służyć nie tylko tworzeniu nowej wiedzy, lecz także przyczyniać się do rozwiązywania problemów przez **samych badanych** (Szkudlarek, 1997, s. 176–177).

Stosowanie **kryterium trafności** przenosi się również na **analizę tekstu** i jego znaczenia w praktyce społecznej. Wskazuje się na możliwości dokonywania takiej walidacji w oparciu o trafność **sytuacyjną** (rodzaj głosu uzewnętrznionego w tekście – bezcielesny vs ucieleśniony, emocjonalny, reagujący), **rizomatyczną** (wielość głosów definiujących sytuację), **ironiczną** (sposób zaproszenie do dalszej interpretacji), czy też **refleksyjną** (wyrażana gotowość do kwestionowania roszczenia do trafności) (Reason, Torbert, 2010, s. 149).

Problem trafności badań – różnorodnie, jak widać, rozwiązywany – z pewnością okazuje się istotny również dla **oceny zaufania**, jakim można obdarzać uzyskiwane wyniki, autorów prac badawczych oraz reprezentowane przez nich

<sup>9</sup> Charmaz proponuje rozszerzenie kategorii „nasycenie” poprzez zastosowanie kryterium „interpretacyjnej wystarczalności”.

<sup>10</sup> Problem „społecznego konstruowania trafności” w badaniach jakościowych szerzej omawia także, w publikacji dostępnej na polskim rynku wydawniczym, Steinar Kvale, podnosząc trzy sposoby tego rodzaju walidacji wiedzy, odwołujące się do: a) jakości rzemiosła badawczego, jej b) trafności komunikacyjnej oraz c) trafności pragmatycznej (Kvale, 2004, s. 232–255, rozdz. *Społeczne konstruowanie trafności*).

instytucje. Ujawniane w badaniach przekonania nie tylko odzwierciedlają, lecz także kształtują społeczną praktykę – mieć osąd jakiejś rzeczy znaczy wiedzieć, jak wobec niej się zachować. Wspomniana wyżej zasada odnosi się jednak zarówno do spostrzeżeń trafnych, jak i nietrafnych.

**Mamy kłopot z rolą badacza – ze statusem wiedzy naukowej jako wiedzy niezaangażowanej.** Trafność sądu może też pozostawać czymś innym dla tych, którzy chcą mieć rację, czymś innym zaś dla tych, którzy pragną promowania pozytywnych zmian w społecznej praktyce. Świadomość uwikłania pracy badawczej w różnorodne odmiany praktyki sprawia, że **utrzymanie wizerunku „bezstronności wiedzy” staje się co najmniej tak samo kłopotliwe, jak wyliczenie odmian jej zaangażowania**, stronniczości czy też interesowności. Jakość tego zaangażowania zdaje się coraz bardziej ośrodkiem uwagi – także metodologicznej. W obrębie problematyki metodologicznej znajdujemy dziś studia nad strategiami osiągania sukcesu w zabieganiu o środki finansowe (Cheek, 2009, s. 549–622), a także analizy ukazujące **polityczne uwikłanie** procesu konstruowania kryteriów kwalifikacji badań (Smith, Hodkinson, 2009, s. 391–417). Sugerują one także zasadniczy konflikt, jaki rodzi się pomiędzy otwartością procesu badawczego na nieoczekiwany rezultat a koniecznością wstępnego sprecyzowania wszelkich związanych z nim oczekiwań. Sami naukowcy, jak dowodzą John K. Smith i Phil Hodkinson, włączają się przy tym w działania mające na celu „takie **zreformowanie badań, by stały się one bardziej rygorystyczne i użyteczne dla polityków**” (Smith, Hodkinson, 2009, s. 409, podkreśl. J.P.). Kryterialne koncepcje waloryzacji jakości tworzonej wiedzy stają się w takiej sytuacji dziedziną sporów wykraczających poza racje teoretyczno-metodologiczne, a przy tym wyraźnie artykułują interesy pewnych typów badań – wynikających z określonego stanowiska teoretycznego i politycznej praktyki.

Praktyka badawcza zdaje się coraz bardziej świadoma własnego zaangażowania w mechanizmy polityczne i biurokratyczne oraz rodzące się w nich interesy. Nie zmienia to również faktu, że z łatwością może się wpisywać w wizerunek społeczeństwa kontrolowanego (*audit society*) i kultury kontrolowanej (*audit culture*). Problem nie ogranicza się też jedynie do pytania, jak toczy się proces polityczny, w którym uczestniczymy praktycznie i w związku z tym moralnie (Smith, Hodkinson, 2009, s. 413). Jego znacznie zależy także od tego, jak jest rozpoznawane napięcie pomiędzy pojmowaniem polityki jako drogi osiągania dobra wspólnego a traktowaniem jej jedynie jako instrumentu uzyskiwania wpływu na rozdział ograniczonej puli dóbr.

We wspomnianym wcześniej historycznym monopolu określonej, jednej (pozytywistycznej) koncepcji nauki problemem był **syndrom metodologicznej inhibicji**<sup>11</sup>. Dzisiaj, w sytuacji dostrzegania stronniczości wiedzy i uprawnienia jej różnorodnych odmian, problemem staje się raczej **jakość krytyki i możliwości**

<sup>11</sup> Kategorię inhibicji metodologicznej wprowadził Charles W. Mills, charakteryzując przy jej pomocy problemy formacji wiedzy w okresie neopozytywizmu (Szacki, 1981, s. 766).

jej artykulacji, wyraźnie powiązana z dostrzeganym rodzajem praktycznego zaangażowania. **Niekrytykowalność** przestaje być jedynie problemem filozofii nauki, związanym z odczytywaniem reguły „wszystkie tezy nauki można krytycznie zakwestionować”. Może się stawać atrybutem praktyki interpretacyjnej ograniczonej własnym zaangażowaniem i podatnej na zawarte w niej elementy „strategii dyktatorskiej”<sup>12</sup>. W takiej praktyce niekrytykowalność zyskuje niekiedy status normy, zaś sam **postulat krytycyzmu może stawać się instytucjonalnie, środowiskowo i politycznie – relatywny**.

**Mamy problem z uczestniczeniem w zmianie metodologicznej.** Lokalność tworzonej wiedzy, różnorodność jej wytworów, wielorakość zaangażowania w różne typy praktyk, różnicowanie tradycji intelektualnych oraz koncepcji metodologicznych sprawiają, że poszukiwanie „wspólnoty problemów” pozostaje ważnym czynnikiem kształtowania badawczej praktyki – niezależnie od przyjmowanych w niej szczegółowych rozwiązań. Co warto podkreślić, wspomnianych wyżej kłopotów nie można z łatwością uchylić w żadnej, jak się zdaje, odpowiedzialnej badawczej pracy. Motywują one do poszukiwań, niezależnie od tego, jak trudno obstawać przy jakimkolwiek rozstrzygającym lub choćby podzielanym stanowisku. Tym bardziej warto dostrzegać także społeczne uwarunkowania towarzyszące inicjowaniu metodologicznych dyskusji. Zyskują one na znaczeniu szczególnie w sytuacji wzmożonego transferu różnych odmian wiedzy i metodologicznych inspiracji. Jakość ich recepcji, a tym bardziej aplikacji pozostaje prawdopodobnie w związku z jakością badawczej i społecznej praktyki, do której mogą być odnośzone. Jest to praktyka utrwalona i podtrzymywana także za sprawą zróżnicowanych czynników społecznych i mechanizmów wspólnotowych. Ich znacznie Ludwik Fleck zawarł w lapidarnym sformułowaniu: „**Patrzymy oczyma własnymi, ale widzimy oczyma kolektywu**” (Fleck, 2006, s. 312, podkreśl. J.P.).

### Spółeczne warunki dyskusji metodologicznej

Dostrzeganie społecznych uwarunkowań dyskusji toczących się w dziedzinie metodologii ma znaczenie nie tylko dla sposobu formułowania problemów – kłopotów metodologicznych. Uwarunkowania te okazują się także istotne dla objaśniania mechanizmów tworzenia się wiedzy dyscyplinarnej oraz waloryzowania jej wytworów. W sytuacji akceptowania różnorodnych sposobów konstruowania wiedzy refleksja teoretyczna i metodologiczna odwołuje się też od łatwej akceptacji jakiegokolwiek formy fundamentalizmu<sup>13</sup>. Pojawia się w niej raczej nowy problem

<sup>12</sup> Strategia dyktatorska (termin J. Giedymina) jest zarzucana właśnie pankrytycznemu racjonalizmowi, w którym przesłanka „otwartości na wszelką krytykę” nie może być skutecznie poddana krytyce, gdyż gdyby się taka krytyka dokonała, działałaby na rzecz potwierdzenia tej przesłanki. Paradoksalnie więc stanowisko tu przedstawiane (koncepcja W.W. Bartleja III) uzyskuje znamiona autorytarne i dogmatyczne (Kleszcz, 1998, s. 155–158).

<sup>13</sup> Do poznania można dochodzić równymi metodami, co odwołuje się od przekonań związanych z metodologicznym **fundamentalizmem**, a także jego odmiany **instytucjonalno-socjologicznej**,

– **minimum naukowości** (czy też minimum racjonalności), niezbędnego dla umożliwienia kontynuowania twórczości naukowej i zachowania jej roli w kulturze naukowej środowisk akademickich. Broniąc zasady racjonalności nauki, zawiera się w tym „minimum” ścisłość językową, przestrzeganie zasad logiki, krytycyzm oraz rozwiązywalność problemów (Kleszcz, 1998, s. 109–125). Należy jednak zauważyć, że spełnianie owego minimum rodzi bardzo rygorystyczne wymagania dla badawczej praktyki.

### Reguły tworzenia wiedzy pedagogicznej i ich warunki

Skłaniać może również do poszukiwania podzielanych **reguł tworzenia wiedzy**, które stanowiłyby wspólne odniesienie – swoistą przestrzeń zgody, w obrębie której daje się znaleźć miejsce także dla różnorodnych poszukiwań metodologicznych. Sprezycyzowanie takich reguł, choćby najbardziej ogólnych i oczywistych, ukazuje jednak, jak dalece również one są uwikłane w społeczny kontekst i kulturową zmianę

Wiedzę można rozważać z perspektywy **reguł określających jej ciągłość**. Tę ostatnią postrzegać można jednak raczej jako problem, choć wydaje się ważnym elementem wiedzy, niezależnie od tego, czy chcemy ją odnosić do wymiaru historycznego, instytucjonalnego, kulturowego czy biograficznego. W ciągłości wyraża się mechanizm zmiany, w którym wcześniejszy dorobek ulega swoistemu przekształceniu, nie tyle w efekcie prostego dodawania, ile właśnie istotnych transformacji i modyfikacji. Zmiany te są łatwo dostrzegalne z perspektywy historii nauki, posiadają też zarówno wymiar instytucjonalny, jak i personalny. Szeroko rozumiana idea ciągłości wiedzy leży zapewne u podłoża formułowania jakiegokolwiek wypowiedzi, tworzonych przecież z oczywistą nadzieją na podjęcie i kontynuację. Ciągłość narracji stanowi też odniesienie dla biograficznie ujmowanych procesów kreowania wiedzy, niezależnie od tego, w jak złożony sposób i one przebiegają.

Ciągłość wiedzy, jej obecność (w zmianie), sposób problematyzowania przeszłości i nawiązań do tradycji, mogą być także tłumaczone pojawianiem się szerszych mechanizmów podtrzymywania łączności z przeszłością. Problem ten pojawia się współcześnie szczególnie wyraźnie w związku z zagadnieniem **detradycjonalizacji – zaniku lub też śmierci tradycji**. W jej następstwie osłabieniu ulegają zarówno zakres, jak i jakość przekazu kulturowego stanowiącego o interpretacyjnych schematach rozumienia świata, wzorcach i wartościach oraz symbolicznych zasobach doświadczeń istotnych dla kształtowania indywidualnej i zbiorowej tożsamości. Zmienia się też radykalnie status tradycji rozumianej jako narzędzie budowania samowiedzy teoretycznej, umożliwiające uzyskanie

---

opartej na przekonaniu, że istnieją instytucje, które dysponują w zakresie poszukiwań metodologicznych wiedzą niepodlegającą dyskusji. Odmiany **fundamentalizmu technologicznego**, opartego na przeświadczeniu, że zrealizowanie zaleceń metodologicznych na podobieństwo przepisu przewidzianego w określonym modelu badawczym daje gwarancję osiągnięcia znaczącego poznawczego rezultatu, także nie znajdują zasadniczego uzasadnienia. Więcej na ten temat w podrzdziale 1.3.

pełniejszej wiedzy o różnych typach narracji historycznej, a także o współczesnych odmianach myślenia o edukacji. W tym kontekście mówiąc o „**porzuceniu**” wcześniejszych orientacji teoretycznych, zawsze warto pytać o to, **jak** zostały podjęte.

Wiedzę można ponadto rozpatrywać z perspektywy **reguł spójności (reguł uspójniania)**, dzięki którym także rozmaite jej odmiany można od siebie odróżniać i traktować jako względnie jednorodne całości. Używając sformułowania „reguły uspójniania”, jak czyni to Janusz Gnitecki, eksponuje się takie rozumienie spójności, dzięki któremu okazuje się ona czynnikiem konstytutywnym precyzowania i ujawniania różnic, nie zaś jedynie statycznym atrybutem typu wiedzy bądź metodologicznej odmiany jej tworzenia. Reguły, w świetle których określone koncepcje metodologiczne uzyskują **status odrębności**, są oczywiście niezwykle różnorodne, stanowią też gros treści podręczników metodologicznych. Są w nich normowane **metodyka postępowania** w badaniach (reguły działania badawczego), **zasady tworzenia wypowiedzi** naukowej – budowanie teorii, **sposoby wnioskowania**, a także możliwe warunki krytyki tworzonej wiedzy. Przyczyniają się one nie tylko do tworzenia dających się całościowo wyodrębnić odmian wiedzy, lecz także do jej trwania i możliwej transmisji.

Różnorodność tych reguł wywołuje dyskusję o kryteriach jakości wiedzy naukowej, w której pojawiają się zarówno opcja negująca możliwość ich zdefiniowania<sup>14</sup>, jak i rygorystyczne, kryterialne próby odróżniania jej od innych odmian wiedzy<sup>15</sup>. Problem ten znajduje odzwierciedlenie także w dyskusji nad **społecznymi, instytucjonalnymi warunkami zapewniania spójności wiedzy i precyzowania jej społecznych funkcji**. Sugeruje się współzależność pomiędzy instytucjonalnymi procesami a zdolnością nauki do tworzenia wartościowej teorii, która zależy m.in. od tego, czy profesjonalne organizacje naukowe potrafią odsunąć laików od wpływu na tworzenie wiedzy, konkurować z innymi instytucjami nauki, uzyskać kontrolę nad zasobami i prawomocnością określonych kierunków badań, wytworzyć scentralizowane zależności, redukować niepewność wiążącą się z wykonywaniem zadań badawczych oraz standaryzować orientacje poznawcze i kryteria definiujące problemy intelektualne (Sozański, 1998, s. 7–8). Przytoczone sformułowania bardzo jednoznacznie obrazują sposób, w jaki można ujmować powiązanie instytucjonalnych reguł z możliwościami tworzenia określonego typu wiedzy. Spójność wiedzy pojętej jako formacja społeczno-kulturowa pozostaje też w związku ze społecznymi procesami **instytucjonalizacji** stanowiącymi zarówno

<sup>14</sup> Jedno ze stanowisk przytaczanych przez Hammersleya (za: Nowak, 2006, s. 160).

<sup>15</sup> Tadeusz Sozański wskazuje tu następujące kryteria wiedzy naukowej: 1. intersubiektywną komunikowalność, 2. metodyczność czynności naukowych, 3. systematyzację terminów i twierdzeń, 4. niesprzeczność, 5. intersubiektywną uzasadnialność i testowalność teorii, 6. pewność wyrażającą się w wysokim poziomie uzasadnienia, 7. uniwersalność, 8. ogólność, 9. ścisłość, 10. wysoką zawartość informacyjną, 11. oszczędność i prostotę, 12. abstrakcyjność, 13. warunkowość, 14. kumulatywność – model rygorystyczny, gdyż leżące u ich podstaw wartości w przypadku jakiegokolwiek pominięcia pozbawiają prawa do posługiwania się pojęciem nauki (Sozański, 1998, s. 24).

o utrwalaniu się norm i reguł jej tworzenia, jak i o ich różnicowaniu. Objawia się także w **instytucjonalnej specjalizacji** – rozproszeniem – w którym określone odmiany myślenia, mówienia (języka) pedagogicznego uzyskują status odrębności.

Granice między dyscyplinami wiedzy są jednak przekraczane, co skłania do wyróżnienia kolejnej grupy reguł – **reguł translacji**. Wiążą się one z metodologicznymi zagadnieniami pogranicza dyscyplinarnego, które bywa wielorako rozumiane. Reguły te można też odnosić do rozległej praktyki, w której różnorodne typy wiedzy (teorii, koncepcji, narracji) są do siebie odnoszone, podlegając przy tym przekształceniom, uprawniającym ich do obecności w obrębie dającego się wyróżnić instytucjonalnego kontekstu. Zalecenia metodologiczne związane z tą praktyką są bardzo różnorodne; obejmują **zasady definiowania, wprowadzania nowych pojęć, konwencji terminologicznych**, poszerzania **zaplecza teoretycznego** o nowe twierdzenia itp. Poszukiwanie zasadniczej **wspólnoty pojęć** może nawet łączyć odmienne paradygmatycznie podejścia, co bywa podkreślane także we współczesnych interpretacjach z zakresu teorii nauki (np. w koncepcji Thomasa Kuhna<sup>16</sup>). Niezwykle ważne okazuje się też powinowactwo językowe różnych odmian wiedzy, tworzące się za sprawą różnorodnych praktyk. Ich najbardziej elementarną odmianą, pozwalającą na poszerzanie ustaleń językowych, jest z pewnością **zapożyczenie terminologiczne**, prowadzące niekiedy do **podobieństwa twierdzeń**, które także pojawiają się w języku różnych dyscyplin wiedzy. Odrębnym typem zbieżności międzydyscyplinarnych są **analogie założeń ogólnych**, wyznaczające warunki rozumienia **zespołów wypowiedzi**. Te ostatnie są podstawą dających się niekiedy wykazać głębokich analogii, wyrażających **podobieństwa struktur**, które porządkują różne nurty myślenia. Choć wspomniane sposoby wzajemnego nawiązywania do językowego repertuaru w dyscyplinach humanistycznych bywają trudne do jednoznacznego zidentyfikowania, ich ujawnienie tworzy zwykle nowy kontekst wiedzy, ugruntowanej w kręgu kulturowym bądź określonej tradycji filozoficznej. Tworzą one podstawy **transformacji wiedzy i są istotnymi czynnikami przekształcania się ich perspektywy poznawczej**.

Ostatnie grupa reguł – **reguły użycia wiedzy** – wydaje się istotna w dyscyplinach traktujących o wychowaniu, gdyż określa społeczne znacznie kształtowanej przez nie praktyki. Stosowalność, użyteczność, czy wręcz skuteczność jest też normowana licznymi zasadami metodologicznymi odnoszonymi do powiązania wiedzy z praktyką działania. Reguły użycia wiedzy: a) pozwalają identyfikować obszar działania (zawodowego) jako dziedzinę suwerennej aktywności, niezależnej od innych obszarów praktyki, b) umożliwiają waloryzowanie zadań oraz przebiegu działań zawodowych oraz c) uprawomocniają określony sposób konstruowania relacji z innymi osobami znajdującymi się w zasięgu określonego rodzaju oddziaływania. W każdym z wymienionych przypadków odsyłają do odmiennych problemów i różnych poszukiwań metodologicznych.

---

<sup>16</sup> Problemy z przekładem dotyczą zdaniem Kuhna zwykle jedynie niektórych pojęć i kategorii, co jest określane jako „niewspółmierność lokalna” (Sikora, 1997, s. 29).

Identyfikacja obszaru działania wiąże się z pytaniem o „**granice kształtowania**” traktowane **przedmiotowo** jako obszar względnie autonomicznych zastosowań określonych teorii. **Granice** te posiadają oczywiście **lokalizację instytucjonalną**, dzielą więc zarówno obszary spożytkowania wiedzy, jak i dyscypliny naukowe, prowadząc niekiedy do swoistego samoograniczania poznawczego. Waloryzowanie własnej instytucjonalnej praktyki i tworzenie się stosowanej dla niej wiedzy dokonuje się jednak w różnorodnych relacjach z innymi. Nie jest też wyłącznie procesem poznawczym – jest w równym stopniu procesem interakcji, wyrażającym się w społecznym wypracowywaniu nowych form i możliwości działania (Urbaniak-Zajac, 2003, s. 286). Pozostaje w związku z tym pod wpływem społecznych mechanizmów instytucjonalnej **specjalizacji i profesjonalizacji** działań pedagogicznych. Uzyskiwanie nowej wiedzy i możliwości działania, stanowiących o ingerowaniu w społeczną praktykę, jest także dziedziną „**profesjonalnego interesu**” i **podlega profesjonalnej reglamentacji**.

### Właściwości – jakości wiedzy i ich wybrane uwarunkowania

Zaproponowanie swoistego „minimum reguł”, w oparciu o które można tematyzować dyskusję metodologiczną, pozostaje w znacznej mierze zabiegiem formalnym. Poszukiwanie takich reguł w treści i mechanizmach tworzenia wiedzy może być oczywiście uznane za racjonalne, jednakże sposób, w jaki reguły te są spełniane w rozwiązaniach metodologicznych, pozostaje wysoce zróżnicowany i uwarunkowany licznymi czynnikami społecznymi oraz kulturowymi. Czynniki te zdają się określać nie tylko charakter praktykowanej teorii czy też metodologii, lecz także stosunek do osiąganých rezultatów poznawczych. Rodzące się na tym tle **pytanie o jakość wiedzy** staje się zarówno zagadnieniem metodologicznym, jak i ważnym problemem instytucji naukowych (Śliwerski, 2003, s. 21–30).

Spór o jakość wiedzy bywa w niektórych stanowiskach oddalany, w innych – wspomnianych wcześniej – rozwiązywany kryterialnie. Staje się też przedmiotem gorącej dyskusji jako spór toczący się wokół problemu jakości zaangażowania badań w społeczną – polityczną praktykę (spór o „jakość badań jakościowych”). Tym bardziej warto pokusić się o wyróżnienie tych atrybutów wiedzy, których spór ten zdaje się dotyczyć, oraz ukazać je na tle sygnalizowanych już częściowo wcześniej czynników zmiany społeczno-kulturowej.

Tabela 1. Właściwości wiedzy i społeczno-kulturowe konteksty procesu jej tworzenia

| Właściwości wiedzy<br>(odniesienia do treści<br>czynności) | Rodzaj procesu                                                        | Konsekwencje dla<br>przebiegu czynności                                                                                                | Sfera relacji – jed-<br>nostkowa indywidu-<br>alność vs kolektywne<br>uspołecznienie |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| prawdziwość<br>uniwersalność                               | specjalizacja<br>rozproszenie instytu-<br>cjonalne                    | rozproszenie<br>obiektywność<br>polityzacja prawdy                                                                                     | instytucjonalna                                                                      |
| sprawdzalność<br>pewność                                   | profesjonalizacja<br>ekspertyzacja                                    | ekskluzywność za-<br>ufania<br>limitowanie (minimali-<br>zowanie) ryzyka                                                               |                                                                                      |
| użyteczność<br>kreatywność                                 | biurokratyzacja zarzą-<br>dzania wiedzą<br>standaryzacja              | formalizacja reguł<br>(kryteriów) tworzenia<br>wiedzy<br>standardowe ujedno-<br>licanie – rytualizacja<br>procedur tworzenia<br>wiedzy | organizacyjna                                                                        |
| komunikacyjność<br>językowe ugrunto-<br>wanie              | mediatyzacja<br>detradycjonalizacja                                   | ikonizacja – zmiana<br>języka, skrótowość<br>przekazu<br>postpamięć zamiast<br>tradycji – ograniczenie<br>ciągłości wiedzy             | kulturowa                                                                            |
| powiązanie<br>z dobrem<br>etyczność                        | merkantylizacja<br>prywatyzacja przeko-<br>nań światopoglądo-<br>wych | instrumentalizacja<br>działań – urynkowienie<br>wiedzy<br>estetyzacja sfery<br>etycznej                                                | wspólnotowa                                                                          |

Źródło: opracowanie własne.

W ograniczonym – z konieczności – komentarzu<sup>17</sup> do tabeli 1 warto zauważyć, że wyliczone w niej atrybuty wiedzy mogą być odnoszone do rozmaitych wytworów pracy badawczej. Zachowują one jednak znaczenie niezależnie od tego, jak różnorodne szczegółowe problemy metodologiczne niesie ze sobą ich spełnianie. Wskazany w tabeli katalog procesów, składających się na przemiany w sferze

<sup>17</sup> Właściwości wiedzy szerzej omawiam w opracowaniu poświęconemu biografizacji badań (Piekarski, 2007b, s. 15–22). Do charakterystyki procesów towarzyszących przemianom wiedzy porócimy w dalszych rozdziałach.

organizacyjnej, instytucjonalnej, kulturowej i wspólnotowej (także sygnalizowane konsekwencje dla jakości praktyki badawczej), prawdopodobnie pozostaje ze wspomnianymi właściwościami wiedzy w wyraźnym związku. Sposób, w jaki współzależności te zostały określone, jest oczywiście dyskusyjny. Zakres dostrzeganych dzisiaj i wyróżnionych w tabeli elementów zmiany społeczno-kulturowej jest jednak godny artykułowania, gdyż wskazuje na możliwe powody różnicowania się zarówno wytworów wiedzy, jak i praktyk towarzyszących jej tworzeniu.

W ramach uzupełnienia do wcześniej zgłaszanych uwag można zauważyć, że procesy zmian i różnicowania wyraźnie zaznaczają się w płaszczyźnie instytucjonalnej. Wyrażają się w specjalizacji i instytucjonalnym podziale badawczej praktyki. Instytucjonalne rozproszenie i zróżnicowanie wyrażają się też w bogactwie reguł **sprawdzania wiedzy oraz akceptowania jej prawomocności (sprawdzalność i pewność)**. Zaznaczają się tu dwa zjawiska – **profesjonalizacja i ekspertyzacja**. Skutkują one społecznym różnicowaniem pól aktywności, w ramach którego odmienne dziedziny działania uzyskują społeczną autonomię – wymagają specjalnego procesu profesjonalnej socjalizacji, stają się społecznie ekskluzywne, wytwarzają swoiste formy wspólnej kultury, stałe ośrodki wymiany wiedzy, kodeksy etyczne itp.<sup>18</sup> **Profesjonalizacja**, określając reguły kształtowania kompetencji (profesjonalnych) wynikających z rozbudowanego procesu doskonalenia, w zasadniczy sposób ukierunkowuje również społeczne **zaufanie**, jakim można darzyć zarówno osoby, jak i reprezentowane przez nie instytucje.

Profesjonalizacji towarzyszy także proces **kształtowania się ról eksperckich – ekspertyzacja**. W zakres kompetencji ekspertów są włączane rozstrzygnięcia związane z **wdrażaniem wiedzy o wysokim poziomie złożoności, specjalistycznej swoistości oraz znaczeniu dla społecznego wizerunku profesji**. Przyczynia się ona do zmniejszania poczucia niepewności podejmowanych decyzji – **osłabia poczucie ryzyka związanego z nietrafnością posiadanej wiedzy lub niepewnością konsekwencji jej użycia**. Ekspertyzacji może jednak towarzyszyć – na co zwraca uwagę Anthony Giddens – proces „oduczania umiejętności”, który dokonuje się m.in. za sprawą „przywłaszczania” przez ekspertów „wiedzy życia codziennego” (Giddens, 2001, s. 31). Zaufanie do istniejących instytucji wiąże się też wyraźnie z wykorzenianymi rezultatami ich funkcjonowania – odrywaniem życia społecznego od tradycyjnych wzorców i praktyk.

**Zmieniają się również komunikacyjne warunki tworzenia wiedzy oraz jej podłoże językowe**. Wiedza ekspercka – nigdy w całości nieprzyswojona przez laików – ma oczywiście sens jedynie dzięki możliwości odniesienia jej do wspólnotowego doświadczenia, które dokonuje się w kontekście złożonych mechanizmów komunikowania. Wspomniana wcześniej **detradycjonalizacja zmienia nie tylko charakter tych procesów, lecz także przekształca ich symboliczne**

<sup>18</sup> Wymieniam jedynie niektóre właściwości profesji – najczęściej traktowane jako jej instytucjonalne wyróżniki.

**zasoby**<sup>19</sup>. Zmieniają się one również w związku z postępującą **biurokratyzacją, kreującą** formalne kryteria waloryzowania wiedzy, niezależnie od lokalnych tradycji i sposobów uprawiania naukowej twórczości. Za sprawą regulacji biurokratycznych są także precyzowane procedury, w świetle których można takie kryteria uznać za spełnione, co skutkuje **standaryzacją**, ujednolicającą zarówno praktykę tworzenia, jak i transmisji wiedzy (choćby w tym zakresie, w jakim spełnienie reguł i warunków formalnych staje się dziś czynnikiem umożliwiającym inicjowanie badawczej praktyki).

Przekazywanie i tworzenie wiedzy są nierozzerwalnie związane z kontekstem wspólnotowym i etycznym (wiedza jest dobrem), jej atrybuty warto więc również konfrontować z procesami zmiany kulturowej. Ujawniają się w niej dwa istotne zjawiska – **merkantylizacja** (urynkowanie relacji społecznych), a także postępująca **prywatyzacja przekonań** światopoglądowych. Jest w nich faworyzowany określony rodzaj dobra – dobro rynkowe – oraz swoista atmosfera socjalizacji do wiedzy – klimat indyferentnej bezstronności. Dzięki nim wiedza jest waloryzowana nie tyle w odniesieniu do sensu, unikalności czy ważności, ile głównie **rynkowej wymienialności**. Sprzyja to także **traktowaniu siebie jako towaru**, co dodatkowo sprawia, że wartość wymienna majoryzuje inne wartości, ograniczając ich stosowanie w stosunku do wiedzy jako istotnych kryteriów ocen, a wręcz eliminując dokonywanie takich waloryzacji<sup>20</sup>.

**Pluralizacja i prywatyzacja przekonań światopoglądowych** w kontekście zmieniającego się poziomu zaufania do wiedzy, powstawania jej zindywidualizowanych, lokalnych (instytucjonalnych) odmian, łączą się prawdopodobnie ze zmianami kulturowego podłoża pracy badawczej i jej etycznych podstaw. Słabości takiego ugruntowania zdają się leżeć m.in. u podłoża **estetyzacji sfery etycznej** pojawiającej się w sytuacji **braku tego, co będąc etyczne i wspólnotowe, jest autentyczne dla jednostki** (Dehnel, 2001, s. 49–72). Otwierają one drogę do zróżnicowanej indywidualnej twórczości naukowej, ale również dla upowszechniania się tolerantyzmu etycznego (Eilstein, 1994, s. 142–172)<sup>21</sup> i metodologicznego (PiekarSKI, 2010, s. 162–173), w którym samo dążenie do zabiegania o jakość wiedzy traci walor autentyczności oraz istotnej, podzielanej wspólnotowo obligacji.

<sup>19</sup> Istotną rolę w kształtowaniu tych zasobów odgrywa postpamięć. Katarzyna Kaniowska – w nawiązaniu do koncepcji Marianne Hirsch – opisuje ją jako „wiedzę o przeszłości, ale budowaną na empatycznym odtwarzaniu czyjegoś doświadczenia (...)”; jest to „pamięć drugiego pokolenia, które nie przeżywszy rzeczywistości ujętej pamięcią skazane jest na budowanie własnej tożsamości na podstawie nie-własnego doświadczenia przeszłości” (Kaniowska, 2004, s. 20).

<sup>20</sup> Dotyczy to także kategorii teoretycznych pedagogiki, waloryzowanych bardzo często w sposób „rynkowy” – właściwy podejściu ekonomicznemu – nie zaś w kategoriach sensu i ważności, swoistych dla interpretacji humanistycznej (kontrakty, oferty, rynek edukacyjny, usługi, kapitał itp.).

<sup>21</sup> Tolerantyzm etyczny znosi zobowiązanie, jak również poczucie powinności, dotyczące choćby częściowego propagowania i upowszechniania własnych przekonań i sposobów zachowania (Eilstein, 1994, s. 142–172).

Sygnalizowane wyżej związki – łączące wiedzę jako dziedzinę wytwarzaną i podzielaną kulturowo z mechanizmami społecznymi – są ujawniane w licznych jej opisach. Zaprezentowany katalog wzajemnych uwarunkowań tworzy wielorakie możliwości interpretacyjne. Warto zaznaczyć trzy sposoby odczytywania danych zawartych w tabeli 1.

Pierwszy – techniczny – każe traktować je jako źródło pytań dotyczących rekonstrukcji znaczenia określonych wytworów wiedzy. Problem ich jakości – związany z wyróżnionymi atrybutami – pozostaje dziedziną praktyki rekonstrukcyjnej i jej odniesienia do podzielanego zespołu przekonań, utwalonych w określonym typie teorii bądź dyskursu.

Można je również pojmować – w znaczeniu metodologicznym – jako wykaz zagadnień pozwalających na precyzowanie problemów, których rozwiązania się poszukuje.

W ostatnim ze znaczeń – teoretycznym – informacje zawarte w tabeli 1 mogą być traktowane jako podstawa stawiania pytań o zakres zmian dokonujących się w treści wiedzy w związku z jej społeczno-kulturowym uwikłaniem. Każda z dających się przyjąć opcji wyzwała inne pytania i możliwości badawczych poszukiwań.

## Podsumowanie

Uporządkowanie dyskusji teoretyczno-metodologicznej w jej całościowym, praktycznym wymiarze wydaje się niezwykle trudne. Podjęta próba sprecyzowania niektórych warunków różnicowania się tej dyskusji odwoływała się do trzech zasadniczych ujęć – określenia puli problemów, odniesienia do dzielanych reguł tworzenia wiedzy oraz poszukiwania wspólnych dziedzin waloryzowania jej jakości. Każde z nich w nieunikniony sposób ukazuje jednak, choć nieco inaczej, podobne problemy – zarówno różnicowania się teoretyczno-metodologicznego dyscyplin traktujących o wychowaniu, jak i ich społeczno-kulturowego ugruntowania. Ilustracja problemu nie stanowi oczywiście jego rozwiązania, można jednak w podsumowaniu zaryzykować pewne uogólnienia.

Pojęcie nauk o wychowaniu jako „wspólnej dziedziny praktyki badawczej” posiada umowny status. Wyrażają się w nim raczej intencja i postulat służące ukierunkowaniu wspólnych działań. Oparcie się w tych działaniach na jasno określonej, wyjściowej puli uzgodnień wydaje się jednak trudne do spełnienia. Raczej **warto rozwijać istniejące już perspektywy badawcze, włączając w nie katalog problemów dających się precyzować w oparciu o dostrzegane wątpliwości odnoszące się zarówno do racjonalności tworzonej wiedzy, jak i jej jakości.** W podsumowaniu wypada też wskazać minimalny zestaw teoretyczno-metodologicznych warunków, uzupełniając w ten sposób zarysowaną we wstępie perspektywę. Można ją określić jako „uczestnicząco-interpretatywną” i oprzeć się na czterech zasadniczych postulatach metodologicznych.

Jest ona perspektywą opartą na **decentracji, przez co wymaga od badacza, aby traktował siebie jako uczestnika zdarzeń przy jednoczesnym**

**zachowaniu zdolności do kontroli sposobu doświadczania praktyk, w których bierze udział.** Na tej drodze mogą być ujawniane **indywidualne i podzielane przez społeczność reguły** kreowania wiedzy, stanowiące rezultat stałego odnoszenia się do własnych doświadczeń. Potrzeba utrzymywania zdecentrowanego stanowiska i dokonywania związanych z nim rekonstrukcji jest szczególnie wyraźnie artykułowana we współczesnym, konstruktywistycznym paradygmacie – logika tworzenia wiedzy nie daje się przełożyć na jednoznaczny, sformalizowany algorytm, gdyż opiera się na praktykach domagających się własnej rekonstrukcji (Krzychała, 2004a, s. 10). Standardy praktyki badawczej powinny też być zwrotnie odnoszone do tych właśnie – własnych – rekonstrukcji (Krzychała, 2004a, s. 10), które umożliwiają oddalenie lub porzucenie jednego, uprzywilejowanego stanowiska czy też perspektywy. Model zaangażowania praktycznego, ujęty w postulatcie decentracji, może też znajdować zastosowanie do opisu różnych doświadczeń, rekonstruowanych w odmiennych społecznych kontekstach, formach komunikacji, narracji i historycznych sytuacjach<sup>22</sup>.

Perspektywa uczestnicząca jest też **perspektywą autokreacyjną – autformatywną. Reflektujące zaangażowanie**, niezbędne w sytuacji decentracji poznawczej, opiera się nie tylko na śledzeniu własnych doświadczeń, tak jak mogą być one udziałem innych, lecz także na konfrontowaniu ich sensu i wraz z własnym doświadczeniem. Tworzący się dzięki temu dystans może być pomocny w częściowym choćby odczytaniu dokonującej się zmiany. Oznacza on bowiem, że jest się zdolnym ustanawiać granicę między własną rolą (badacza) i grą z rzeczywistością, w której rozstrzygają się kwestie dotyczące poznawczego sensu wiedzy, możliwości jej kreacji i ostatecznego wyrazu<sup>23</sup>. Zaangażowanie tego rodzaju jest poddawane refleksyjnemu opracowaniu, w którym **zmianie podlega zarówno metodologiczna świadomość, jak i badawcza praktyka – gra**, jaką toczy badacz w nadawaniu poznawczego sensu własnym poszukiwaniom. Rzeczywistego procesu poznania nigdy nie kończy się, pozostając takim, jakim się było u jego początków.

Jest to również **perspektywa bazująca na postulatcie krytycyzmu**. Dotyczy on zarówno własnych narzędzi poznawczych – **zakłada stałą gotowość do zakwestionowania każdego z przyjętych punktów widzenia – jak i ich możliwych źródeł**. Wątpienie w ich prawomocność, gotowość do ich porzucania na rzecz doskonalszych wyjaśnień napotykanym zagadnieniom, otwiera na poszukiwanie rozwiązań choćby najbardziej niezwykłych, **krytycznie przełomowych**. Ich źródłem są nie tylko własne idee, lecz także – w równej mierze – perspektywy

<sup>22</sup> Decentracja o charakterze poznawczym może być rozpatrywana w różnych kontekstach teoretycznych – psychologicznym, socjologicznym oraz kulturologicznym (język). W każdym z nich posiadać też może odmienne rozwinięcie treściowe. W polskich podręcznikach podkreśla się psychologiczną genezę tej zasady (J. Piaget), choć można wskazywać także na jej inne odniesienia (Rubacha, 2003, s. 62–63).

<sup>23</sup> Warto zaznaczyć, że „gra” może też uzyskiwać prymat nad świadomością, co jest wyraźnie eksponowane w interpretacjach o charakterze hermeneutycznym (Rostecka, 2006, s. 273–285).

identyfikowane u innych – krytycyzm oznacza otwartość i gotowość do pozostawania w dialogu.

Ostatecznie jest to również **perspektywa zaangażowana** – powstaje w relacjach z innymi i angażuje wszelkie wymiary tych relacji. Dotyka zarówno sfery intymności i przeświadczeń osobistych, jak i sposobu, w jaki są one podtrzymywane i konstruowane w dostrzeganych opozycjach – „intymność – sfera publiczna”, „ja – inni”, „my – oni” – oraz w czasowym porządku doświadczenia. Dopuszcza przez to nie tylko **zdystansowany wgląd** we własną aktywność, lecz także **swoiste eksperymentowanie z własnym** doświadczeniem, dzięki któremu tworzonej wiedzy jest nadawane zarazem osobiste ugruntowanie i społeczne uwiarygodnienie.

Zaproponowana perspektywa teoretyczno-metodologiczna nie rozwiązuje oczywiście problemów metodologicznych, które zostały wskazane w pierwszej części tego podrozdziału. Określa jednak zestaw warunków tworzenia wiedzy, które mogą sprzyjać ich rozwiązywaniu w sposób uwzględniający różnorodność niektórych podejść interpretacyjnych i istniejących w tym zakresie tradycji. Może też być pomocna przy rozwijaniu wspólnej metodologicznej dyskusji i badawczej praktyki.

Naszkicowanie powyższej perspektywy stanowi ponadto możliwą odpowiedź na historycznie obserwowalny proces, jakim jest **odstępowanie od modelu transmisji jednorodnej wizji wiedzy, ugruntowanej w jednym kanonie naukowości**. W sytuacji rozległego transferu różnorodnych odmian tej wiedzy, złożoności uwarunkowań jej recepcji i aplikacji, szczególnego znaczenia nabiera problem jakości praktyki badawczej związanej z odpowiedzialnym rozwijaniem różnych perspektyw **re/konstruowania wiedzy**. Są one dzisiaj niezwykle zróżnicowane zarówno z uwagi na naukową specjalizację, jak i liczne, wspomniane wcześniej, uwarunkowania społeczno-kulturowe.

Rola metodologa i metodologii pozostaje przy tym częściowo niezależnym, wyodrębnionym elementem całości procesu tworzenia wiedzy, odrębnym segmentem procesu kształcenia, w którego treści pozostaje zasadniczo oderwana od pojawiających się problemów i doświadczeń osób praktykujących badania. Jako społeczna rola jest też naznaczona istotną ambiwalencją – metodologa traktuje się albo jako „eksperta od sytuacji trudnych” – przywoływanego okazjonalnie, gdy przychodzi rozwiązać problem skonkretyzowany w określonym typie podejścia badawczego – albo jako „nieszkodliwego outsidera” (zafascynowanego „abstrakcyjną” dla innych kwestią – skąd wiadomo to, co wiadomo, i czy aby na pewno jest to słuszne). Sama koncepcja metodologii i jej ulokowanie w praktyce badawczej i edukacyjnej domagają się prawdopodobnie odrębnego przemyślenia i przedyskutowania możliwych w tym zakresie rozwiązań<sup>24</sup>. Dostrzeganie roli metodologii w budowaniu perspektywy poznawczej oraz jej znaczenia dla

<sup>24</sup> Pojawiają się próby odmiennego usytuowania metodologii, rodzące oczywiście nowe kwestie, ale także stwarzające nowe możliwości praktykowania badań. Na przykład zasada *service learning* (uczenie się w służbie społeczeństwu) ukazuje nowe reguły organizacji treści wiedzy, a także akademickich zajęć. Podkreśla ich powiązanie z charakterem społecznego doświadczenia

jakości wiedzy może oczywiście sprzyjać tworzeniu przestrzeni komunikacji oraz kreowaniu w niej wspólnej badawczej praktyki. Naturalnie o problemach teorii i metodologii nie wystarczy jedynie dyskutować – **metodologię trzeba wspólnie praktykować**.

## 1.2. Od powszechności do partykularności metody w badaniach naukowych<sup>25</sup>

Gdyby za Stefanem Nowakiem przyjąć wstępnie, że „metodologia to nauka o poprawnych sposobach postępowania w toku całego procesu badawczego” (Nowak, 1985, s. 14), to w centrum refleksji nad metodologią dyscypliny sytuują się owe – postulowane lub realizowane – sposoby postępowania, czyli metody. W ujęciu słownikowym metoda to „świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla osiągnięcia określonego celu; zespół celowych czynności i środków” (*Słownik*, 1988, s. 144). Takie znaczenie różnicuje metody z punktu widzenia celu postępowania. Jeśli jest on ogólny, tzn. wskazuje nadrzędny kierunek działania określonego typu oraz obejmuje dające się wyróżnić, podporządkowane mu cele szczegółowe, to i metoda prowadząca do realizacji celu ma charakter ogólny. Obejmuje normy i zalecenia, które wymagają konkretyzacji w procesie osiągania podporządkowanych celów szczegółowych. Owa konkretyzacja dokonuje się poprzez wypracowywanie metod szczegółowych. Tak dzieje się również na gruncie nauki: metody naukowe są zróżnicowane ze względu na ogólność celów, jakim służą.

Dla tego opracowania istotne jest rozróżnienie między metodą naukową a metodami badawczymi. Ta pierwsza obejmuje najogólniejsze normy lub zalecenia powiązane z nadrzędnymi celami nauki. Są im podporządkowane metody badawcze poszczególnych dyscyplin naukowych. Różnią się ze względu na specyfikę poznawanych przedmiotów i realizowanych celów szczegółowych, ale jednocześnie mają konstytutywne cechy wspólne. Stanisław Kamiński, przywołując Johna G. Kemeny’ego, stwierdza, że metoda „prezentuje to, co dla wszystkich typów poznania naukowego jest najbardziej wspólne” (Kamiński, 1992, s. 200). Za innym filozofem (Claude’em Bernardem) powtarza jeszcze: „Dobra metoda zapobiega błędom, a przyczynia się do rozkwitu wiedzy” (Kamiński, 1992, s. 200). Personalizacja metody nie jest tylko zabiegiem stylistycznym, lecz także wysuwa jej rolę na pierwszy plan, a badaczka/badacz to jej użytkownicy.

Mimo odchodzenia w praktyce badawczej nauk społecznych od powszechnej akceptacji tradycyjnych unormowań metodycznych (o czym dalej) stanowią

---

działających-badających podmiotów oraz ujawnianych w nim problemów praktyki, co w konsekwencji prowadzi do traktowania metodologii jako integralnej części całości wiedzy (Angrosino, 2009, s. 144–146).

<sup>25</sup> Korzystano z wcześniej opublikowanych artykułów: Urbaniak-Zajac (2019 i 2020).

one wciąż punkt odniesienia dla większości badań empirycznych w naukach społecznych, w tym w pedagogice. Warto więc przywołać okoliczności przyznania metodzie naukowej wyróżnionej pozycji oraz przesłanek dla jej opisowego ujęcia, a następnie jedną z pierwszych prób ograniczenia zakresu jej obowiązywania (koncepcja Diltheya). Mimo że próba ta w momencie zaprezentowania nie wywarła większego wpływu na metodę naukową, to jednak współcześnie, w zmienionych warunkach społeczno-kulturowych, stała się jedną z inspiracji dla tworzenia nowych metod. Patrząc na zmiany w praktyce badawczej nauk społecznych w długim przedziale czasu (skupiając się przy tym na podstawowym nurcie), można powiedzieć, że przebiega ona od stosowania jednej metody uznawanej za uniwersalną do stosowania wielu metod, legitymizowanych różnymi wizjami badanej rzeczywistości i możliwościami jej poznania. Przywoływanie zagadnień z przeszłości ma służyć rekonstrukcji warunków i dróg myślenia, sprzyjać poszerzaniu świadomości metodologicznej pedagogów. Ten typ świadomości Gnitecki określił jako „zdawanie sobie sprawy z założeń badawczych i wynikających z nich konsekwencji dla struktury procesu badawczego” (Gnitecki, 2007, s. 286); dodałabym jeszcze: nie tylko dla struktury procesu badawczego, lecz także dla konsekwencji dokonanych wyborów sposobów ujmowania rzeczywistości, co ma znaczenie dla specyfiki uzyskiwanych wyników.

### Pozytywistyczna wiara w jedność metody naukowej i jej konsekwencje dla badań pedagogicznych

Cechą nowożytnej nauki jest poznanie empiryczne, w którym źródłem inspiracji dla pytań badawczych jest „świat faktów”; ów „świat faktów”<sup>26</sup> jest także dziedziną weryfikacji odpowiedzi uzyskanych na te pytania. W takim ujęciu proces poznania naukowego przebiega w postaci łańcucha: fakty → teoria → przewidywanie → fakty (Brzeziński, 1980, s. 9). Źródła uzasadnienia takiego rozumienia badania naukowego tkwią w filozofii pozytywistycznej. Zwolennik tego nurtu August Comte, postulujący budowanie fizyki społecznej, wyróżnił trzy stadia rozwoju umysłu ludzkiego. Stadium pozytywne jest trzecim po stadium teologicznym i metafizycznym, kiedy to umysł „przerywa spekulacje nad nieujawnioną naturą rzeczy (...) zbiera fakty i faktom jest gotów się poddać (...)” (Kołakowski, 2003, s. 62). Naukowcy nie powinni więc prowadzić spekulacji myślowych nad ukrytą istotą rzeczy, niedostępną ludzkiemu doświadczeniu, lecz obserwować zjawiska empiryczne, nie ma bowiem realnej różnicy między „istotą” a „zjawiskiem”. Należy rejestrować to, co faktycznie ujawnia się w doświadczeniu. Poznający umysł **posługuje się obserwacją, eksperymentem i rachunkiem**, dążąc do wykrycia stałych i powszechnych praw, sterujących przebiegiem zjawisk. Poznanie naukowe powinno być przy tym praktycznie użyteczne. Znajomość praw pozwoli nie tylko

<sup>26</sup> Cudzyśłów oddaje dystans wobec określeń, których treść trudno dzisiaj jednoznacznie przedstawić.

wyjaśniać pojedyncze zjawiska, które już miały miejsce, lecz także kształtować przyszłość. „Jeśli formuła prawa pozwala nam skutecznie przewidywać i wpływać na zjawiska objęte jego treścią, nie troszczymy się o dokładniejsze opisy dla zaspokojenia czystej ciekawości” (Kołakowski, 2003, s. 66). Nie systematyczność czy dokładność poznania, lecz odkrywanie praw, pozwalających na **pozytywne wykorzystywanie** wiedzy naukowej dla poprawy warunków życia, miało stanowić nadrzędny cel badań zarówno świata przyrodniczego, jak i społecznego.

Pozytywizm „zadekretował” jedność metody naukowej: „(...) sposoby zdobywania wiedzy wartościowej są zasadniczo takie same we wszystkich dziedzinach doświadczenia i takie same są również etapy obróbki doświadczenia przez teoretyczną refleksję” (Kołakowski, 2003, s. 16). Ten sposób obejmuje nieuprzedzoną obserwację, eksperyment i pomiar. Taka metoda jest bardziej adekwatna wobec świata przyrody niż świata społeczno-kulturowego. Niemniej przez większą część XX w. reprezentanci dyscyplin społecznych, aspirujących do uznania ich za naukowe, starali się dostosować przedmiot swojego badania do wymogów takiej metody. Naukowość pedagogiki w Polsce po II wojnie światowej także starano się budować poprzez adaptację metodologii bardziej „naukowo dojrzałych” dyscyplin: psychologii i socjologii, przy marginalizacji znaczenia analiz właściwych humanistyce<sup>27</sup>. Niektórzy teoretycy dyscypliny podkreślali jednak, że procesy, „które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych” (Wroczyński, 1974a, s. 7). Zadanie wypracowania adekwatnych metod pozornie zrealizował Aleksander Kamiński. Przypomnę, że odróżnił on pedagogiczne metody badawcze (studium indywidualnego przypadku, sondaż diagnostyczny oraz pedagogiczną monografię instytucji) od powszechnie stosowanych w naukach społecznych technik gromadzenia danych empirycznych (obserwacji, wywiadu, ankiety itd.). Niemniej wysokie wartościowanie pomiaru, mającego obiektywizować analizę, w istocie sytuowało te metody w perspektywie pozytywistycznej. Co prawda Kamiński wyróżniał metody badawcze na podstawie poznawanego przedmiotu (studium indywidualnego przypadku – jednostkowe losy ludzkie; sondaż – zjawisko społeczne o znaczeniu wychowawczym; monografia – instytucja), to jednak zalecana struktura procesu badawczego, obejmująca m.in. operacjonalizację zmiennych i hipotez, prowadziła do odpowiedniego „preparowania” każdego przedmiotu, zgodnie z nadrzędnymi wymogami poznania naukowego (szczegółowe sposoby owego „preparowania” są przedstawione w wielu podręcznikach, np. Rubacha, 2008; Gnitecki, 2007; Pilch, Bauman, 2001). Proces specyficznego redukowania przedmiotu, wynikający z wymagań metody (zawężających jednocześnie jej możliwości), stał się widoczny dopiero w momencie pojawiania się na gruncie praktyki badawczej konkurencyjnego paradygmatu prowadzenia badań empirycznych. Jego dojrzewanie trwało długie lata – rozpo-

<sup>27</sup> Władysław Zaczęński w jednym z pierwszych podręczników metodologii dla pedagogów wymienia hermeneutykę jako drogę formułowania twierdzeń pedagogicznych, ale sytuuje ją w ramach pedagogiki normatywnej, a nie empirycznej, czyli poza modelem nauki (Zaczęński, 1967, s. 110–112).

częło się na przełomie XIX i XX w. zwrotem antypozytywistycznym, którego reprezentantem jest m.in. Dilthey. Ujawnienie się w praktyce społecznych badań empirycznych zmiany metodologicznej miało miejsce w latach siedemdziesiątych XX w. Zwracam uwagę na praktykę badań prowadzonych w różnych dyscyplinach naukowych, ponieważ w filozoficznych analizach i dyskusjach tematyka warunków poznawania i prowadzenia badań naukowych była podejmowana przez cały czas. Wyróżniona pozycji metody, i to metody określonej, skłania do postawienia pytania o okoliczności, które do tego doprowadziły.

### **Geneza wyróżnionej pozycji metody w poznaniu naukowym**

Z jednej strony wiadomo, że wiedza empiryczna jest stale rewidowana, a więc wiedza naukowa jest niepewna. Z drugiej strony przypisuje się jej wyróżnioną pozycję wśród innych rodzajów wiedzy. Z prowadzonych wcześniej rozważań wynika, iż jest to konsekwencją stosowania szczególnej metody. Zdrowy rozsądek podpowiada, że w każdej dziedzinie wartościowa jest taka metoda, która pozwala osiągnąć konkretny, zamierzony cel (co wyraża przywołane wcześniej językowe znaczenie słowa „metoda”). Przykładem takiej metody jest opracowany przez Aleksandra Wolszczana sposób identyfikowania planet poza Układem Słonecznym. Kiedy upublicznił metodę, za pomocą której odkrył pierwszą planetę, to we Wszechświecie „zaroiło 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. Na przykład celem stosowania Kwestionariusza Gotowości Przecistawiania się (Pasikowski, 2016) jest pomiar gotowości przeciwstawiania się. Czyli owa gotowość jest tym, co mierzy Kwestionariusz.

Z prowadzonych historycznych analiz wynika, że nadanie wysokiego statusu metodzie w nauce nie było konsekwencją uzyskiwanych za jej pomocą efektów. Z badań Marka Siemka (1989) wynika, że szczególną wartość metodzie naukowej nadała filozofia. Zauważa on, że pierwotna treść pojęć „nauka” i „naukowość” została ustalona przez filozofów przed powstaniem nowoczesnej nauki: „(...) cała klasyczna filozofia – przynajmniej już od Platońskiej *episteme* (...) pojmuje siebie zawsze jako «naukę», tak jak odwrotnie, «nauka» znaczy zawsze dokładnie to, co «filozofia»” (Siemek, 1989, s. 16). Kiedy nowożytna nauka zaczęła się wyodrębniać w oświeceniu jako nowy i specyficzny, empiryczny fenomen, to filozofowie odnieśli do niej swoje stare, filozoficzne, przed-naukowe 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, sytuując się „ponad” realnymi naukami szczegółowymi. Zajmowała się tym, czemu coraz bardziej specjalizujące się nauki szczegółowe nie poświęcały uwagi – budowaniem jedności nauki. Filozofia,

która utożsamiała się z nauką, jakiej obraz sama stworzyła, był scjentyzm. Ponieważ naukę uznano za kwintesencję mądrości i prawdy, istotną kwestią stało się wyznaczenie granicy między nauką a nie-nauką. Takie kryteria demarkacji przedłożyli pozytywiści, określając (zasygnalizowane we wcześniejszym fragmencie) reguły, których należy się trzymać, aby zadawać sensowne pytania i odrzucać źle postawione, oraz żeby gromadzić wartościową wiedzę (Kołakowski, 2003). Pozytywizm relegował metafizykę (a więc filozofię) z zakresu dociekań naukowych, a jednocześnie stworzył warunki dla skodyfikowania uniwersalnej, w intencji wolnej od założeń i w tym znaczeniu neutralnej, metody naukowej.

Szczególny status metody naukowej miał wobec tego pozanaukowe uwarunkowania; był konsekwencją zabiegania filozofii o zachowanie wyróżnionej pozycji wobec stopniowo instytucjonalizujących się dyscyplin naukowych. Filozoficzny obraz nauki przysłańiał realną naukę, w istocie zniekształcając jej obraz. Realizowana praktyka badań empirycznych nie rościła sobie nigdy pretensji do ostatecznego poznania, nigdy nie było jej obce działanie metodą prób i błędów. A jednak przez długie dziesięciolecia badania naukowe były przedstawiane 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, to wiara w moc nauki pozostała, wsparta przez pozytywizm, wiarą w moc naukowej metody. Pozytywizm prezentował naukę jako pozbawioną metafizyki, badającą wyłącznie fakty, co pozwoliło filozofii przyjąć pozycję zewnętrznego krytyka takiej „nauki”. Niejako położyło to kamień węgielny pod ogólną metodologię nauki, tworzonej przez filozofów i logików, którzy nie prowadzili badań empirycznych, mimo że ten rodzaj poznania był wyróżnikiem nauki nowożytnej.

### **Metoda nauk humanistycznych w koncepcji Diltheya**

W pierwotnej wersji tego tekstu napisałam, że Dilthey jako pierwszy zatroszczył się o naukowy status humanistyki, podważając regułę jedności metody naukowej. W zgodzie z tym kierunkiem interpretacji można powiedzieć, że zaproponował inny sposób prowadzenia badań naukowych. Takie ujęcie nie jest jednak trafne, czego dowodzą analizy Siemka dotyczące relacji między filozofią a – nabierającą coraz większego społecznego znaczenia – realną nauką. Reakcją na dostrzegane przez część filozofów ograniczenia pozytywizmu stała się „filozofia życia”, którą sytuowano jednoznacznie obok nauki. Budowała „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. Właśnie w nurcie filozofii życia mieści się koncepcja Diltheya odróżniająca nauki

humanistyczne<sup>28</sup> od przyrodniczych. Filozof ten, podobnie jak empiryści pozytywistyczni, wszelkie poznanie łączył z doświadczeniem. Niemniej ujmował je inaczej niż oni. Uważał, że jest zależne od ludzkiej aktywności – od życia, a owo życie rozumiał jako zespół przeżyć psychicznych człowieka, które są ze sobą powiązane i tworzą strukturę (Kuderowicz, 1987, s. 42). Dzięki temu człowiek może doświadczać nie tylko świata zewnętrznego – natury, lecz także samego siebie. Różnorodne doświadczenia ludzi są źródłem **przeżyć**, a te odzwierciedlają się w tworzonych przez nich **wytworach (ekspresjach)**. Można więc powiedzieć, że wytwory są swego rodzaju zapisem doświadczeń ludzkości, który może być przedmiotem odczytywania – **interpretacji**. Istotne jest, że przeżycia nie są efektem prostej determinacji zewnętrznej. Są wyrazem **aktywnego ustosunkowania się** człowieka do otaczającego świata. Warunkiem owego ustosunkowania, a także jego konsekwencją, jest **ocenianie** rzeczywistości, **nadawanie sensu** jej elementom.

O ile przyrodoznawstwo, identyfikując prawa natury, ma prowadzić do wyjaśnienia jej „działania”, co pozwala na jej wykorzystywanie zgodnie z potrzebami człowieka, o tyle przed humanistyką stoi zdaniem Diltheya zadanie o wiele istotniejsze. Dotyczy ono systematycznego odtwarzania sensu życia, refleksji nad jego warunkami, specyfiką itp. (współcześnie widzimy, że rabunkowe wykorzystywanie natury zagraża egzystencji człowieka, co wyraźnie wskazuje na zagubienie horyzontu jego działania). Sens jest poznawany dzięki rozumieniu, a *Geistwissenschaften* – nauki humanistyczne – (w dosłownym tłumaczeniu ‘nauki o duchu’) pracują nad wzrostem samorozumienia, samoświadomości ludzkości. Rozumienie naukowe jest niejako drugim, wyższym stopniem rozumienia elementarnego, które jest niezbędnym, ale i zwykle niedostrzeganym składnikiem życia codziennego. Jak zauważył Dilthey: „Rozumienie rodzi się przede wszystkim z potrzeb życia praktycznego. W tej sferze ludzie skazani są na pozostawanie ze sobą w kontakcie. Muszą dążyć do wzajemnego zrozumienia się. Jeden człowiek musi wiedzieć, czego chce drugi” (Dilthey, 1987a, s. 217). Wyższa, naukowa forma rozumienia jest niezbędna wówczas, kiedy rośnie niepewność – jej źródłem jest zwiększenie dystansu między ekspresją życia a jej rozumieniem, kiedy wytwór wyrażający przeżycie zrodzone w danym czasie i okolicznościach, jest interpretowany w innym czasie i okolicznościach. Zadaniem naukowego rozumienia okazuje się poza tym wykrycie „układu życia w tym, co dane”, a więc odtworzenie jakiejś regularności, ogólności.

Warto zauważyć, iż humanistyka budowana przez Diltheya na przełomie XIX i XX w. zachowuje ambicje poznawcze przyrodoznawstwa (Sojak, 2004, s. 201).

---

<sup>28</sup> Warto wspomnieć, że Dilthey sytuował nauki społeczne w humanistyce. W ramach nauk o duchu wyróżnił nauki o systemach kultury oraz nauki o organizacji społecznej. „Pierwsze opisują formy ludzkiej aktywności – zdolności twórcze i umiejętności ekspresji” (m.in. poetyka, gramatyka, retoryka, logika, teoria sztuki, teoria światopoglądu), drugie „zajmują się ludzkim postępowaniem, trwałymi związkami międzyludzkimi, dzięki którym jednostki łączą się w różnego typu całości społeczne (nauka o prawie, o państwie, etyka, pedagogika)” (Kuderowicz, 1987, s. 88). Oprócz nauk systematycznych Dilthey wyróżnił także nauki historyczne.

Rozumieniu nadawał on status analogiczny, czyli taki, jaki miała metoda naukowa w przyrodoznawstwie – ma ono prowadzić do pewnego poznania<sup>29</sup>. Zwrócił na to uwagę Gadamer, pokazując analogię między pytaniem Immanuela Kanta a pytaniem Diltheya. Pierwszy pytał o warunki możliwości poznania, a drugi o możliwości rozumienia (Gadamer, 1993). Materią rozumienia są ekspresje życia. „Występują one w świecie zmysłów, ale są wyrazem świata duchowego, umożliwiają nam zatem jego poznanie. Przez ekspresje życia rozumiem nie tylko wypowiedzi, których zamierzoną treścią jest jakiś sąd lub znaczenie, ale również i te, które i bez tego zamiaru są wyrazem życia duchowego i jako takie czynią je zrozumiałym” (Dilthey, 1987a, s. 214). Zamierzone i niezamierzone ekspresje przyjmują postać różnych wytworów i są uzewnętrznieniem przeżyć określonej jednostki. Drogą do ich zrozumienia przez inną osobę jest przeżycie odtwórcze (Dilthey, 1987b, s. 204–213). Mamy zatem do czynienia z ciągiem: **przeżycie – ekspresja – przeżycie odtwórcze**. Warto uświadomić sobie, że warunkiem odtworzenia przeżycia jest **wspólna płaszczyzna** podzielana przez osobę ujawniającą przeżycie w ekspresji i osobę tę ekspresję interpretującą, chcącą ją rozumieć. Należy podkreślić, że od sposobu ujęcia tego, co wspólne, jest uzależniony sposób ujmowania procesu rozumienia.

W pierwszym okresie twórczości Dilthey dużo uwagi poświęcał psychologii opisowej, którą przeciwstawiał psychologii eksperymentalnej, redukującej zjawiska psychiczne do prostych, elementarnych składników. Uważał, że psychologia opisowa jest najlepszą płaszczyzną integracji nauk o duchu, wykorzystuje „źródła pisane relacjonujące przeżycia osobiste wybitnych indywidualności, jak pamiętniki, listy, wyznania i zwierzenia z najintymniejszych, autentycznych odczuć” (Kuderowicz, 1987, s. 89). Już filozofowie współcześni Diltheyowi, Wilhelm Windelband i Heinrich Rickert, zwracali uwagę, że nadmierna koncentracja na psychologii niesie groźbę redukcji badań humanistycznych do opisu motywów działalności jednostek. Obawiali się także dominacji introspekcji lub „wczuwania się”, których rezultaty trudno oceniać (Kuderowicz, 1987, s. 91). W pracach późniejszych z jednej strony za podstawę humanistyki Dilthey uznał hermeneutykę, a z drugiej większe znaczenie przypisał idei **ducha obiektywnego**<sup>30</sup>. Postrzegał go jako „wspólnotę przeżyć i postaw charakterystycznych dla pewnego okresu dziejów, manifestującą się zarówno w działaniach jednostek, jak i w instytucjach społecznych i dziełach kultury” (Kuderowicz, 1987, s. 57). Przywołanie ducha obiektywnego, w odróżnieniu od eksponowania znaczenia psychologii opisowej, wydobywa na pierwszy plan to, co jest wspólnym dorobkiem danej społeczności w określonym czasie. „Duch” odzwierciedla to, co uniwersalne i powtarzalne, i w tym sensie zobiektywizowane. Interpretowanie wytworu (zmaterializowanej

<sup>29</sup> Richard Rorty zauważył, że po Kartezjuszu filozofia z refleksji mądrościowej przekształciła się w przedsięwzięcie ukierunkowane na pewność (Rorty, 1994, s. 60).

<sup>30</sup> „Duch obiektywny” jest pojęciem wprowadzonym przez Hegla dla opisu procesu racjonalizacji ludzkiego życia w dziejach (Tatarkiewicz, 1988, s. 214–215).

ekspresji przeżycia) w takiej perspektywie obejmuje także ujawnienie jego roli w danej epoce, funkcji kulturalnych i społecznych. Większą wagę zyskuje także pytanie o relacje między tym, co wspólne – ogólne – a tym, co indywidualne.

Odwołując się do tekstów Diltheya, można zatem ujmować rozumienie w sposób bardziej zsubiektywizowany albo bardziej zobiektywizowany. Jeśli na plan pierwszy jest wysuwana psychiczna konstrukcja człowieka, to wówczas zarówno przeżycie pierwotne, jak i odtwórcze mają przede wszystkim charakter doświadczenia psychicznego. To eksponuje indywidualność, co może być utożsamiane z subiektywnością. Jeśli natomiast za podstawę tego, co wspólne, uznaje się uczestnictwo w tej samej kulturze i życiu społecznym, to na plan pierwszy wysuwają się warunki życia człowieka, predestynujące do określonych przekonań i zachowań. Indywidualność jest efektem „wyborów” (z reguły nieświadomych) spośród tego, co podzielane z innymi.

W koncepcji Diltheya „rozumienie” jest jednocześnie procesem myślowym, celem postępowania badawczego i jego efektem. O ile w perspektywie pozytywistycznej metoda przyjmuje postać zbioru czynności, które można opanować i stosować w dowolnym kontekście, po odpowiednim spreparowaniu badanego przedmiotu, o tyle metoda Diltheya nie ma charakteru czynnościowego, lecz przedstawia warunki, w jakich rozumienie przebiega. Jej stosowanie jest sztuką (*Kunst*), a nie replikacją sprawdzonego wzoru.

Warto sobie uświadomić, że konsekwencją separacji filozofii życia od nauki było 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. Niemniej koncepcja *Geistwissenschaft* aż do końca lat sześćdziesiątych XX w. bardzo silnie warunkowała sposób uprawiania pedagogiki w Niemczech. W tym kraju nurt empiryczny (również eksperymentalny) tworzył jedynie wąski margines, nieakceptowany przez ówczesny – akademicki – pedagogiczny *mainstream*. Dopiero postulowana w 1962 r. przez Heinricha Rotha konieczność realistycznego zwrotu w badaniach pedagogicznych (*realistische Wendung*) zapoczątkowała, wzmocnione ruchami społecznymi 1968 r., dyskusje nad ograniczeniami historyczno-filozoficznej perspektywy badawczej, co w efekcie istotnie zwiększyło znaczenie badań empirycznych w pedagogice naszych sąsiadów (Lehrberger, 2009).

Omawiając kwestię przewrotu antypozytywistycznego, warto zwrócić uwagę, że nie miał on znaczenia dla zmiany ówczesnego obrazu nauki. Ograniczył tylko jej zakres do dyscyplin posługujących się metodą naukową, czyli prowadzących badania empiryczne zgodnie z regułami pozytywizmu. Humanistyka stosująca inną metodę stała się z definicji nie-nauką; jej przedmiotem nie był świat empiryczny (natura), lecz wytwory ducha ludzkiego, najczęściej – uznane za wartościowe – teksty. *Geistwissenschaftliche Pädagogik* nie badała realnych warunków

wychowania, lecz skupiała się na tym, jakie one powinny być, aby stało się możliwe realizowanie ideałów wychowania.

### Wnioski dla współczesności

Dilthey inaczej pojmował doświadczenie niż jest ono rozumiane w naukach pozytywnych; nie czynił jego źródłem wyłącznie bodźców zewnętrznych. Podstawą doświadczenia jest jego zdaniem życie w świecie, także tym tworzonym przez człowieka. Można więc powiedzieć, że badań naukowych przyjmujących reguły pozytywizmu od badań tych reguł nie respektujących nie musi odróżniać empiryczność poznania lub jej brak. Bardziej różnicująca jest pozycja podmiotu w procesie badawczym. Albo jest ona w tym sensie marginalna, że jest podporządkowany metodzie, albo jest podstawowa dla organizacji i przebiegu całości tego procesu. Warto dodać, iż Dilthey podkreślał znaczenie poznającego podmiotu także w badaniach nauk przyrodniczych: „Nauki przyrodnicze uzupełniają zjawiska czymś, **co myśl wnosi niejako do nich**, i chociaż właściwości ciał organicznych i zasada indywidualizacji w świecie organicznym opierały się dotąd takim zabiegom poznawczym, to przecież w naukach przyrodniczych zawsze jest żywy postulat takiego poznania” (Dilthey, 1987c, s. 194, podkreśl. D.U.-Z.). Ta myśl jest nośnikiem różnych założeń, których istnienie pomijała idea „nagich faktów”. Późniejsze analizy hermeneutyczne, prowadzone m.in. przez Gadamera (1993), przekonująco wykazały, że nie można wyeliminować przesądów, przewidziny poznającego podmiotu. Więcej nawet, są one warunkiem poznania. W tym kontekście całkowicie neutralny (jak chcą pozytywści) – czyli nic niewiedzący i nieczujący osobnik – nie byłby w stanie prowadzić badań, bo nie potrafiłby różnicować docierających do niego bodźców. Zmiana zapoczątkowana zwrotem antypozytywistycznym przyniosła zatem organizację procesu badawczego z metody na badaczkę/badacza.

Postulowane zrównanie znaczenia doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego stworzyło warunki dla rozszerzenia zakresu poznania empirycznego do tego stopnia, że współcześnie trudno wskazać jego granice. Większą zasługę na tym polu niż Dilthey mają jednak niemieccy uczeni tworzący opozycyjną wobec pozytywizmu socjologię rozumiejącą (w polskiej literaturze nazywaną też humanistyczną), Georg Simmel, Weber (także Florian Znaniecki), oraz socjologię fenomenologiczną – Alfred Schütz (Szacki, 2002, s. 436–492). To oni interesowali się tym, co powszechne, i co pozwala zrozumieć zwykłych ludzi, a nie tylko szukać przejawów obiektywizacji „ludzkiego ducha” w dziełach „wielkiego poety lub odkrywcy, geniusza religijnego lub prawdziwego filozofa” (Dilthey, 1982, s. 294). Dzisiaj za wartościowy materiał empiryczny uznaje się w naukach społecznych swobodne wypowiedzi „zwykłych ludzi”, które z jakiegoś punktu widzenia są poddawane interpretacji, oraz wszelkie inne wytwory.

Ugruntowanie szczególnego statusu metody w metodologii opartej na regułach pozytywizmu tkwi w przekonaniu o bezzałożeniowości i (zasadniczej)

bezpośredniości poznania<sup>31</sup>. Mówi ono, że w optymalnych warunkach poznający podmiot ma dostęp do poznawanego przedmiotu i może go poznać takim, jakim jest, ponieważ bytuje on niezależnie od poznania. Dodatkowo zakłada, że gromadzona wiedza naukowa jest formułowana w terminach doświadczalnych, stanowi więc neutralne odzwierciedlenie rzeczywistości. Bezzałożeniowość została poddana krytyce z różnych perspektyw (Siemek, 1982; Motycka, 1999, 2007; Gadamer, 1993), a dzisiaj dominuje przekonanie o założeniowości wiedzy, czego wyrazem jest np. popularność koncepcji paradygmatyczności nauki (Kuhn, 2001). Paradygmaty są także identyfikowane na gruncie metodologii. Nie można więc już mówić o obowiązywaniu jednej metody naukowej, lecz o wielości metod, w ramach których przyjmuje się mniej czy bardziej odmienne obrazy poznawanego świata (założenia ontologiczne) i możliwe drogi jego poznawania (założenia epistemologiczne). Podstawą różnicowania metod stały się także założenia aksjologiczne określające nadrzędne cele poznania. Współcześnie stosowane metody naukowe są coraz bardziej partykularne. Z jednej strony można by to ocenić pozytywnie, stwierdzając, że badaczki/badacze dążą do tworzenia instrumentarium coraz bardziej adekwatnego do badanych przedmiotów (zagadnień). Z drugiej – rodzi się wątpliwość, czy jednak te specjalistyczne metody nie idą tą samą ścieżką, co metoda klasyczna, tzn. bardziej kreują rzeczywistość, niż ją opisują, i że tam, gdzie są tylko różne słowa, wyznaczane się wyraźne granice odmiennych rzeczywistości. Mam świadomość, że mój język staje się tutaj nieco metaforyczny. Chodzi mi o to, że nie można sformułować jednoznacznej oceny, jeśli nie chce się jej formułować z perspektywy określonego „paradygmatu”. Nie ma „ponadparadygmatycznych” kryteriów oceny, jedyne, co możemy zrobić, to dokonać oceny konkretnej praktyki badawczej z punktu widzenia ujawnionych kryteriów. Badaczki/badacze przestali być użytkownikami jednej metody, co postawiło ich w bardzo trudnej sytuacji. Żeby racjonalnie wybrać metodę, powinni znać je wszystkie, co nie wydaje się dzisiaj możliwe. Wybory zależą przede wszystkim od środowiska, w którym przebiega naukowa socjalizacja badaczki/badacza, od rozwiązań metodologicznych podzielanych przez ich mentorki/mentorów, a czasami od czystego przypadku: przeczytanego, fascynującego tekstu czy raz spotkanego człowieka. Dlatego tak pożądana jest obecnie świadomość teoretyczno-metodologiczna, pozwalająca dostrzegać ramy własnego myślenia.

---

<sup>31</sup> Empiryczna identyfikacja zmiennych teoretycznych jest dokonywana oczywiście za pośrednictwem wskaźników, nie chodzi więc o bezpośredniość dosłowną, lecz o przekonanie, że można wyeliminować wszystko, co wnosi poznający podmiot.

### 1.3. Krytyka metodologiczna jako praktyka tworzenia wiedzy (dziedziny problemowe – próba rekonstrukcji)<sup>32</sup>

Celem tego podrozdziału 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 można traktować 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 tu matryca problemowa, ukazująca różne możliwości stawiania pytań o krytykę metodologiczną (tabela 2), wymaga też ich wstępnego zasygnalizowania.

#### 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 pozwalają na wstępne wyróżnienie trzech grup 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, przyczyniające się do kryzysu wiarygodności całej nauki

<sup>32</sup> Przedruk artykułu: Piekarski, 2019.

(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 wielka 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 dowodzi<sup>33</sup>, 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). Wskazują one na niezdolność osiągania przez nich satysfakcjonującego porozumienia nawet w podstawowych kwestiach metodologicznych – eksperci nie potrafią 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 poziomu 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 wewnątrz kulturowa, należy wspomnieć również o ograniczeniach z tym związanych i choćby zasygnalizować niezwykle rozległą, trzecią grupę problemów dotyczących możliwości rekonstruowania zmian dokonujących się w tej dziedzinie. Praktyka kulturowa bowiem jest współtworzona przez tradycje i procesy historyczne, w których dokonują się i ujawniają przemiany – rozpoznawane dalej jedynie fragmentarycznie – rzutuące na współczesny status metodologii i sposób postrzegania znaczenia szeroko pojętej krytyki. Powiedzieć, że odzwierciedlony w nich „czas miniony” dostarcza niezwykle różnorodności możliwych rozwiązań, to nic nie powiedzieć. Różnorodność, traktowana jako metafora kulturowa (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 się tworzących możliwych obiektów (konceptji), po drugie – mówi się o powstawaniu w związku z tym 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. Utrwała się przy tym przekonanie, że w procesie różnicowania nauki radykalnym zmianom podlega status metodologii, szczególnie w naukach społecznych – powstaje nierozpoznana jeszcze nowa metodologia,

<sup>33</sup> Na przykład badania podjęte w naszym zespole przez Sławomira Pasikowskiego.

której podłożem są zmiany społeczno-kulturowe, stanowiące niewątpliwie czynnik ingerujący w jakość utrwalonych przekonań w dziedzinie metodologii (Malewski, 2012, s. 29–45).

Uwzględnienie czynnika zmiany (historycznej, społeczno-kulturowej) w nauce jest ważne nie tylko dlatego, że dopuszcza zastanowienie się nad przemianami w rozumieniu metodologii i krytyki metodologicznej, jakie towarzyszą przekształcaniu się jej kulturowego 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 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 przełamywania, w ramach których jako źródło zmiany jest wskazywana m.in. sama praktyka naukowa (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 łączącego się 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 rekonstrukcji<sup>34</sup>), 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 – Kuhn, czy też efekty ingerencji w rzeczywistość – Ian Hacking), lecz 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 trakcie 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 powszechnie obowiązujące naukowe prawa, we współczesnych poszukiwaniach jest zastępowana 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 (2010, s. 69) – wypada ich obecnie poszukiwać raczej w logice języka (Ludwig Wittgenstein), zasadach ewolucji biologicznej (Karl R. Popper) oraz procesach historycznych, określających charakter działalności naukowej (Kuhn). 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

<sup>34</sup> Epistemologia jest w takim ujęciu krytycznym namysłem nad racjonalnością nauk(i).

swej konkretnej postaci jest tylko lokalna, ograniczona np. [Kuhn – przyp. aut.] do paradygmatu” (Tuchańska, 2010, s. 69)<sup>35</sup>. 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 wersje są generowane w procesach zmiany i powiązane podobieństwami rodzinnymi, z trudnością dającymi się ujmować w spójne klasy abstrakcji (Tuchańska, 2010, s. 70).

Rozproszenie racjonalności (w którym są rozmywane także granice pomiędzy tym, co może uchodzić za racjonalne, a co tym, co na taką ocenę nie zasługuje) w powiązaniu z różnicowaniem się społeczno-instytucjonalnego wizerunku nauki<sup>36</sup> 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 – także problem osławiania się z jej deficytami i źródłami słabości – są jednak dalekie od akceptowalnego wyjaśnienia. Należy raczej zasignalizować, 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 kończąc).

Wstępna akceptacja 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 mogą z różnych intencji i inspiracji. Słusznie jest więc je tutaj 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 jakiegś 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

<sup>35</sup> W koncepcji Kuhna samo mówienie o zmianach jednej racjonalności jest problematyczne, gdyż zakłada jej istnienie w formie uniwersalnej – ponadhistorycznej i ponadkulturowej.

<sup>36</sup> Na przykład koncepcja paradygmatu zdaje się funkcjonować obecnie głównie w tym kontekście – jako zinstytucjonalizowany nurt badawczy (Pomorski, 1987, s. 84–85).

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 Tuchańska, odnajdujemy bowiem interakcje dyskursywne, kształtujące zarówno ich uczestników, jak i własną dynamikę, reguły i kontekst (Tuchańska, 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 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). 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 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**. **Podejmuje 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, podkreśl. J.P.). 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 aksjosferze kultury (Wawrzyniak, 2005, s. 64–66), wyraźne odróżnienie aspektu normatywnego i opisowego tego rodzaju badań staje się problematyczne. Należy przy tym 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 jest związane z dającą się w niej wskazać 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 jest możliwe 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. Lepiej tu jednak mówić o lokalizowaniu się w jej obrębie niż o przyjęciu ustalonego punktu widzenia (dyscyplinarnego, teoretycznego itp.), związanego 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, lecz 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 wcześniej wykażać – 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 pamiętać o nich, niezależnie od poziomu ogólności zgłaszanych dalej uwag, jak również przytaczanych w związku z tym wypowiedzi i ocen odnajdywanych w literaturze przedmiotu. Ich prawomocność pozostaje zwykle relatywna wobec przyjmowanych przez badaczy instytucjonalnych reguł, środowiskowych zasad i konwencji, akceptowanych wersji rzeczywistości i praktyki badawczej<sup>37</sup> – 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 możliwości ich indywidualnego odczytania i artykułowania. Przyjęta w tym opracowaniu perspektywa badawcza liczy się więc z wszystkimi wskazanymi już wstępnie problemami jako ograniczeniami jednostek, uznaje jednocześnie wymiar osobowy<sup>38</sup> 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 dostrzeganymi w tym zakresie możliwościami.

<sup>37</sup> Prawdy naukowe są przy tym ustanawiane na podstawie decyzji związanych z akceptowanymi w tej dziedzinie sposobami postępowania, przydającymi tym decyzjom walor prawomocności (Collins i in., 1991, s. 91).

<sup>38</sup> Uwzględnienie tego wymiaru 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. Na przykład zgłoszenie tezy o odrzuceniu koncepcji prawdy wskazuje zarówno 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 doświadczeń w związku z tym problemów – ich intersubiektywność jest zarazem faktualna i wartościująca.

## 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, jakie łączą się 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) oraz dokonujących się w związku z nimi transformacjach (afirmacja, konfirmacja i reformacja)**. W sytuacji gdy projektowana rekonstrukcja ma uwzględniać proces zmiany kulturowej i 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 transdyscyplinarności<sup>39</sup>, 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 działania. Pozwala przy tym dostrzegać wiele rodzajów wiedzy zaangażowanej w jej pojmowanie i praktykowanie.

Koncepcje krytyki niewątpliwie mają swe główne źródło w racjonalizmie filozoficznym<sup>40</sup> 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 – musi leżeć nie tylko jej uznanie, lecz 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”** (Goćkowski, 2011, podkreśl. J.P.) – sprawia, że w odniesieniu do krytyki metodologicznej uzyskuje ona podwójny status. Gdy zasadę tę rozumieć jako uniwersalną „metodę nauk”, to wypada ją odnosić zarówno do całości praktyki naukowej, jak i sposobów jej uprawiania (metody) – a więc do samej

<sup>39</sup> Szerszą dyskusję na ten temat w pedagogice przedstawia opracowanie: Szarota i in., 2013.

<sup>40</sup> Wciąż trwa debata np. na temat ograniczeń krytycyzmu.

krytyki naukowej i wariantów, 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 „[m]etodologiczny krytycyzm można określić jako krytykę praktyki naukowej w świetle odpowiednich zasad metodologicznych, natomiast krytyczną metodologię jako badania odpowiednich metod krytycyzmu” (Finocchiaro, 1979, s. 363; Nowak-Posadzy, 2014, s. 165, podkreśl. J.P.). Krytyka w tym znaczeniu jest uniwersalnym i stałym problemem wszelkiej praktyki poznawczej, a jej deficyt wydaje się niezbywalnym elementem tej ostatniej. Nie jest ona ponadto jedynie atrybutem jakiejś wyodrębnionej formy naukowej aktywności, ale stałym elementem tworzących ją praktyk – jej niedomiar jest wpisany w sens wszelkiej naukowej aktywności. Sensownie – krytycznie – pytać o deficyt krytyki znaczy zatem: zastanawiać się nad tym, jak można zrekonstruować jego źródła w ramach uprawianej refleksji metodologicznej, jak określać jego konsekwencje dla realizowania różnych odmian praktyki badawczej i – w ramach dającej się uargumentować 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 odmienne 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 wyodrębnioną całość lub element jakieś 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 wielu 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” jest przekształcane 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 osiąganych dzięki niej efektów (np. krytykowalność). 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 zilustrowanie niektórych wcześniej sformułowanych 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 jest potwierdzane 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 w tym ujęciu obowiązywanie zasady kwestionowania wszystkiego, co może stanowić przedmiot wątplenia – zdolność kwestionowania wypada ponadto potraktować 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 odmiennie w różnych doktrynach, prezentujących też inne 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 od naiwnego empiryzmu do doktryny falsyfikacjonizmu traktuje się tu jako istotny krok w procesie zmiany sposobów myślenia o wiedzy naukowej, dzięki któremu krytyczne sprawdzanie teorii pozwala dzisiaj przesunąć 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)<sup>41</sup>.

Status **krytyki jako wartości leżącej u podstaw ideału racjonalności nauki** jest dość szczególny. Jest ona jego wartością podstawową i stałą, choć podlega

<sup>41</sup> 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 zasady, w myśl której każdą tezę nauki można racjonalnie kwestionować – szerzej omawia Kleszcz (1998).

transformacji. Nie jest też, jak się zdaje, całkowicie autonomiczna – pozostaje wyraźnie powiązana z idealnymi właściwościami racjonalności, w ramach której jest charakteryzowana (prawda, wiarygodność, wolność itp.), i może być trafnie rozumiana właśnie w połączeniu 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 sidła 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 przedstawione wyżej poglądy można kwalifikować jako przykład **stanowiska** prezentowanego przez **obrońców honorowego kodeksu gry w naukę, 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 trafnie ujmować, nie licząc się z wewnętrznym zróżnicowaniem metodologicznych praktyk dyscyplinarnych. Badacz ten zauważa przy tym, że przypisywanie metodzie naukowej ponadhistorycznego i ponaddyscyplinarnego statusu przydaje jej również uniwersalnego statusu etycznego („moja etyka to moja metodologia” – 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 społecznych<sup>42</sup>.

Filipowicz istotnie jednak uzupełnia swój pogląd na temat krytyki, szeroko uwzględniając jej **wymiar czynnościowy**. W tym ujęciu krytyka jest rozumiana jako **strategia komunikowania**, dzięki której możliwe staje się **potwierdzenie wiarygodności** tworzonej wiedzy i dokonywanie w niej ważnych przekształceń. Postulatem poszerzania swobody kwestionowania (krytykowania) zostają objęte 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 rodzajem 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 są również tworzone 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. Odnoszenie się na gruncie ich przedstawionej wyżej konceptualizacji do tradycji pragmatycznych jest przy tym jednym z wielu możliwych wyborów, istotnym o tyle, o ile kryje w sobie także określony sposób rozumienia praktyki. Ogólnie jednak rzecz biorąc, ujęcie czynnościowe wypada uznać za najtrafniejsze z perspektywy podjętych rozważań metodologicznych<sup>43</sup>. 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, które łączą się z tworzeniem wiedzy oraz towarzyszącym 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 za zwyczaj rozumiana bardzo ogólnie jako wyodrębniony rodzaj **praktyki, w ramach której jest dokonywane porównywanie przyjmowanych metod i sposobów prowadzenia badań oraz są formułowane ich oceny z perspektywy uzgodnionych lub uzgadnianych przez badaczy przesłanek**

<sup>42</sup> Odnosząc się do tez Malewskiego, szerzej przedstawiam te zagadnienia w opracowaniu: Piekarski, 2017.

<sup>43</sup> Otwiera ono szeroką gamę problemów już omawianych w literaturze (np. zasady dobrej dyskusji naukowej – Koj, 1993). Pozwala także stawiać pytania o szczegółowe aspekty realizowania taktyk argumentacyjnych (Sobota, 2014).

**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 badawczych<sup>44</sup>.

Różnicowanie 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 różnicowaniami (szczególnie gdy – jak już wskazano – można mówić o ograniczonych możliwościach komunikowania się na temat związanych z nią problemów, mających swe uzasadnienie właśnie w dopuszczalnej różnorodności stanowisk teoretycznych i orientacji badawczych). Problemem w dokonywaniu rekonstrukcji jest bowiem **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 rozwiązania umożliwiającego podjęcie dyskusji, w której można by konfrontować ze sobą różne sposoby traktowania metodologii z nadzieją na przekraczanie perspektyw, w których wstępnie już są zlokalizowane określone szczegółowe rozwiązania i zestawy reguł.

Wszystkie wskazane wyżej sposoby rozumienia krytyki (naukowej, metodologicznej) warto uzupełnić 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 rozdzwiewu pomiędzy oczywistością (wiarą) oraz niepewnością przekonań dotyczących rzeczywistości.** Nazwanie tego rodzaju ujęcia źródłowym ma co najmniej dwójakie znaczenie. W pierwszej kolejności odsyła do koncepcji wątplenia leżącej u podstaw nowożytnej racjonalności nauki. **Doświadczenie rozdzwiewu pomiędzy tym, co oczywiste, a tym, co możliwe, dokonuje się bowiem w ścisłym związku z aktem wątplenia i ma w nim swój istotny udział.** Stanowi też stały czynnik wyzwalający dyskusję zarówno dotyczącą wiarygodności nauki i jej wytworów, jak i charakteru 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

<sup>44</sup> Perspektywy badawcze stanowią zwykle element epistemologicznej analizy dyscyplin naukowych, w ramach której są dokonywane ich wybór oraz charakterystyka. Jest ona powiązana z prezentacją przyjmowanych w danej perspektywie wstępnych założeń dotyczących przedmiotu badań, które z kolei wyznaczają sposób podejścia do tego przedmiotu oraz umożliwiają formułowanie stosownych postulatów badawczych (Wąsik, 2016).

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, lecz także 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 ponadto 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 trakcie tego procesu. 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 wiedzę<sup>45</sup>. **Przeszkody epistemologiczne**, właściwe dla zmieniających się historycznie form racjonalności, **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, podkreśl. J.P.) lub szerzej – badawczego nastawienia, wrażliwości czy też wyobraźni. Przeszkody, takie jak te, które zauważa Bytniewski, powstrzymują rozwój wiedzy, jeśli są jedynie rezultatem reaktywnego wykorzystywania istniejących wzorców poznania, w ramach których jest konstruowany jego przedmiot. Przekraczanie tego typu barier okazuje się natomiast możliwe dzięki aktom poznawczym, w których są konstruowane nowe możliwości poznania, otwartego na rzeczywistość i pozwalającego wykraczać poza ramy dominujących historycznie wersji racjonalności.

Naturalnie wzory krytyki metodologicznej ukierunkowanej na radzenie sobie z przeszkodami poznawczymi także podlegają 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 warto podkreślić – jest wpisana jednak także w samą ideę dokonywania rekonstrukcji traktowanej jako proces badawczy i poznawczy. W procesie tym bowiem nie tylko jest odtwarzany, lecz także wytwarzany (konstruowany) jego przedmiot; są ponadto ujawniane wzory praktyk badawczych, zaś ich ograniczenia uzyskują swoistą wykładnię. (Re)konstruowanie pozwala dzięki temu racjonalizować

---

<sup>45</sup> Stanowią one przedmiot badań epistemologii historycznej, proponowanych np. przez Gastona Bachelarda (Bytniewski, 2014).

doświadczenie, nadając mu intelektualną formę i przekształcając wcześniejszą wiedzę. Umożliwia także 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 niniejszym opracowaniu wiedzy. **Przedmiotem prowadzonej dalej rekonstrukcyjnej analizy** są bowiem różne, wybrane **sposoby formułowania wypowiedzi, w ramach których krytyce metodologicznej jest przypisywany status rzeczywistej praktyki badawczej zgodnie z przyjmowanymi w nich warunkami pojmowania tej praktyki jako zasadnej i sensownej w kontekście innych możliwych sposobów ich (określania) i prezentowania**. Rekonstrukcja jest więc ukierunkowana 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 kształtowania 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 są realizowane w oparciu o odmienne 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 się jednak liczyć 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 jest przy tym rozumiana jako właściwość indywidualnego podmiotu. Stanowi atrybut i rezultat psychologicznie pojętych czynności poznawczych, dzięki którym jest możliwe 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. Wypada 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 zasad<sup>46</sup>. Jest to stanowisko wciąż rozwijane i aktualizowane 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 (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 teoretystyczne 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”<sup>47</sup>, 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**<sup>48</sup>, 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 bezwzględne obowiązywanie w różnych odmianach praktyki naukowej jest też swoście podkreślane przez posługiwanie się sformułowaniem „metodologia” w liczbie pojedynczej,

<sup>46</sup> 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 (Zamiara, 2011). Szersze omówienie zwrotu naturalistycznego w nauce prezentuje Sikora w przytaczanym już tekście.

<sup>47</sup> Definicję proponowaną przez Zygmunta Gostkowskiego przytaczam za treścią wykładów jego bliskiego kolegi, Jana Lutyńskiego.

<sup>48</sup> Wskazany tu sposób rozumienia krytyki wyróżniam za Krzysztofem Nowakiem-Posadzym (2014, s. 166).

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. 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 jest naznaczona specjalizacją stanowiącą rezultat instytucjonalnego różnicowania się nauki, opartego na jej pozytywistycznym wzorcu. Krytyka uprawiana w ramach tak pojętej specjalizacji zostaje ponadto wpisana w **ramy dyscyplinarne** wyznaczające dziedziny badań, w których z tej perspektywy są rozpoznawane paradygmaty czy też odmiany dyskursów. Tworzenie różnych odmian wiedzy oraz dostrzeganie stosownych możliwości jej krytyki łączą 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 są traktowane 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 Hackinga dominował do połowy XIX stulecia. Później 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, 2001, s. 34). W licznych opracowaniach pojawiają się też nawiązania do antycznych koncepcji (*praxis*, *fronesis* – Wilfred Carr, Stephen Kemmis, David J. Greenwood, Morten Levin) tworzących przesłanki współcześnie przyjmowanego rozumienia praktyki<sup>49</sup>. Zadaniem

<sup>49</sup> 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).

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. Kemmis przytacza np. pięć kategorii rozumienia praktyki, które pozwalają się dziś wskazywać w powiązaniu z ich zapleczem teoretycznym i dyscyplinarnym. Można ją ujmować jako: indywidualne zachowanie (psychologia 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 oraz uprawnionych dzięki nim czynnościach i działaniach. Każda z nich ustanawia też odpowiadające im wzorce krytyki. We wskazanych wyżej podejściach praktyka zatracą 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 stają się dopuszczalne nie tylko różne teoretyczne ujęcia praktyki, lecz także odmienne sposoby działania, w których jest wyrażana intencja poznawcza. Można wręcz powiedzieć – używając języka filozoficznego – że źródeł poznania słusznie można doszukiwać się w podzielonej racjonalności praktycznej, uwzględniającej zarówno sferę poznania teoretycznego, jak i stały związek pomiędzy poznaniem a praktycznym działaniem (Siemek, 1998, s. 1–7).

**Związek pomiędzy praktyką działania i poznaniem** staje się też kluczowym problemem w dokonywaniu krytyki metodologicznej<sup>50</sup>. W ramach dyscyplin i nurtów myślenia budujących strategie badawcze oparte na skrzętnym **rozróżnianiu projektowanej warstwy teoretycznej i praktycznej krytyka** pojęta jako **czynność myślowa, w której obowiązują określone formalne reguły logiczne**<sup>51</sup> – 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

<sup>50</sup> Szerzej prezentuję je we wspomnianym już opracowaniu: Piekarski, 2017.

<sup>51</sup> Drugi z rodzajów krytyki wyróżnianych przez Nowaka-Posadzego (2014, s. 166).

aktywności podmiotu”<sup>52</sup>. 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 i czynności, i mogą tego oczekiwać od innych (Hałas, 2011, s. 193; Giddens, 2003, s. 43). Dodać należy, że współcześnie pojęta refleksyjność nie jest wyłącznie własnością momentu myślenia w działaniu, jak ma to miejsce w tradycji deweyowskiej. Myślenie refleksyjne polega w niej 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 stanowienie 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, lecz także jako konstruowany przez złożone relacje ze światem społecznym. Krytyka wiedzy staje się przedsięwzięciem ponadjednostkowym w swej genezie, przebiegu i konsekwencjach. Wyraża się w niej bowiem konieczność uwzględniania zmieniających się wciąż wymiarów **relacjonalnego usytuowania podmiotu** w społecznym procesie, jakim jest praktyka jej tworzenia (Hałas, 2011).

Rozumienie praktyki nabiera w przytoczonych koncepcjach refleksyjnej krytyki swoistego i bardziej ogólnego 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 (*Bildung*), w których doszukiwać się 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

---

<sup>52</sup> Zasada ta wiąże się z nadaniem praktyczności swoistego statusu ontologicznego (teoretyczność staje się jej szczególnym przypadkiem), a w jej zakres wchodzi całość ludzkiego doświadczenia w życiu i kulturze (Siemek, 1998, s. 2).

Wilhelma Friedricha Hegla. Praktyka zostaje w niej pojęta jako dialektyczny proces samowytworzenia 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, 1998, s. 2).

Przytoczone rozumienie praktyki zdaje się zastępować jej wcześniejsze ujęcia, choć tworzy istotne problemy związane ze teoretycznym statusem procesów poznawczych. Dalece wykracza ono poza już zasygnalizowane 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 będąc wobec nich zewnętrznym elementem. Pozostaje też odrębnym **przedmiotem postrzegania** – obiektem obmyślenia 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 za sprawą przyjętych sposobów postępowania. Praktyka **rozpoznawana poprzez działania** – wykorzystywanie leżących 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 na zakorzenienie we wspólnym doświadczeniu – praktyką kolektywną, podobnie jak kolektywny i wspólnotowy charakter użytku tworzona i negocjowana w tej praktyce wiedza. Jest to więc także praktyka **tworzona w komunikacji**, rozwiązywaniu towarzyszących jej problemów, zadaniem zaś, na realizację którego kieruje się podejmowana w jej obrębie aktywność poznawcza/praktyczna, jest osiąganie wartościowych efektów jako sprawdzianów użycia wiedzy oraz wykorzystania jej możliwości kreacyjnych.

**Praktyka** może być jednak pojęta **jako kształtowanie**, w ścisłym powiązaniu z formacją i autoformacją, obejmujące ogół przyswajanych i wytwarzanych właściwości poznawczych, w których zarówno wyraża się sposób bycia podmiotu, jak i są tworzone warunki jego możliwego społeczno-kulturowego rozpoznawania i odczytywania. Przyrównana w tym ujęciu do procesu kształtowania, praktyka staje się na swój sposób kategorią wszechobejmującą, w której swój udział mają zarówno myślenie jako praktyka, jak i kompleksowo ujęta „praktyka całości poznania i działania”. Takie jej rozumienie – nawiązujące do tradycji heglowskiej – nastrocza licznych problemów filozoficznych, związanych z nadawaniem jej współcześnie rangi centralnej kategorii filozoficznej. Zmienia jednak także status teorii. Jak zauważa 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, 1998, s. 5, podkreśl. J.P.). 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, lecz także – być może głównie – o to, by praktykę pojmowania konsekwentnie traktować jako element wszelkiego filozofowania (Siemek, 1998, s. 7)<sup>53</sup>. Źródłowe rozumienie krytyki pozwala odnosić to zalecenie zarówno do myślenia typu filozoficznego, jak i wszelkich odmian praktyki postępowania badawczego.

**Praktyka pojmowania w przytoczonym wyżej sensie 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 można odczytywać 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 staje się możliwe lepsze identyfikowanie zasadności projektowanych przekształceń oraz leżącej u jej podstaw metody. Kryteria te – choć konieczne – zatracają jednak swój uniwersalny charakter. Okazują się relatywne, przynajmniej w znaczeniach historycznym i kulturowym.

Jeśli zaakceptuje się szerokie, filozoficzne pojmowanie praktyki jako podłoża 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 znacznych sukcesów.

<sup>53</sup> 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 są traktowane 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, lecz także materialny i organizacyjny wymiar towarzyszących im praktyk – wykorzystywane urządzenia, reprezentacje opracowywanej wiedzy, jej wizualizacje, aparaturę, instrumenty (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 jest tu rozważane obok istniejących w tej dziedzinie podziałów – interdyscyplinarnie i transdyscyplinarnie – jako radzenie sobie ze złożonością narzucających się tej praktyce problemów oraz przejmowanie kontroli nad przebiegiem procesów, w których zyskują one akceptowalne rozwiązanie. W dokonywanych rekonstrukcjach tak rozumianej praktyki badawczej stają się uprawnione 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 postawie 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, **lecz także jest dogłębnie społeczno-kulturowym procesem**. Nie dzieli się na sferę umysłu i jego otoczenie społeczno-kulturowe, ale zdaje się – jak stwierdza Jean Lave – „rozciągnięte (...) – pomiędzy umysłem, ciałem, działaniem oraz kulturowo ukształtowanym otoczeniem” (Lave, 1988, s. 1, 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)<sup>54</sup>. Nie można też jednoznacznie wskazać autora czy nawet źródła pomysłu, który staje się konstytutywny dla przyjmowanej metody rozwiązywania problemów (Afeltowicz, 2012, s. 308–317)<sup>55</sup>.

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), zaś 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 jest bowiem realizowane w działaniu – dokonuje się za jego pośrednictwem. Jest ponadto na nie zorientowane, służy kontroli jego przebiegu oraz koordynacji, a także ocenie jego efektów. Nadaje mu ono przy tym ogólne znaczenie w kontekście innych możliwości i wariantów realizowania praktycznej aktywności. We wszystkich tych wymiarach działania podejmowane w praktyce badawczej łączą się jednak z 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 jest 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 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**

<sup>54</sup> Zob. badania Edwina Hutchinsa (Afeltowicz, 2012, s. 186–187).

<sup>55</sup> Dowodzą tego szczególnie badania Bruno Latoura i Steve'a Woolgara nad kolektywnym charakterem poznania (Afeltowicz, 2012, s. 308–317).

**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 kierujących 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 są dla tego podmiotu w pełni poznawczo rozpoznawalne.**

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 zracjonalizowanym toku postępowania (planie, celu, określonych 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 nie daje się bowiem 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), a ponadto może tworzyć podstawy dalszej transformacji wiedzy – posiada walory kreacyjne. **Krytyka metodologiczna** opierająca się na tego rodzaju pojmowaniu działania badawczego nabiera też znamion **konstruktywistycznych**, o ile konstruktywizm można uznać 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 poczynañ 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 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 tym podrozdziale zostały wskazane 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.

Tabela 2. 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 – nowożytne różnicowanie nauk (kultura akademii, mistrza i księgi)                        | metodologiczny dogmatyzm (purizm) jednomyślność inhibicja (skrywanie się za metodą)         |
| dyscyplina naukowa traktująca o miejscu nauki w dziedzinie ludzkiej wiedzy (Sikora) | praktyka jako zasób doświadczeń wykorzystywanych w działaniu podmiot podzielony | 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 (koherencja) adekwatność badań | czynność myślowa odnośzona do form myślenia logicznego (krytycznej negacji – Popper) lub wykraczająca poza nie (refleksja Deweya) strategia kryteria konieczne | korporalizacja ekspertyzacja parametryzacja standaryzacja (kultura korporacyjnego rankingu – znawcy i podręcznika)  | strategiczny konwencjonalizm (rygoryzm) konsensus tolerancja (oswajanie się z niepewnością) |

|                                                                                                                           |                                                                                                                        |                                                                                                      |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                   |                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| krytyczna metodologia – badanie metod krytyki praktyki naukowej prowadzonej według odpowiednich zasad (Finocchiaro, 1979) | praktyka jako formacja – dziedzina kształtowania i samokształtowania<br>– sposób bycia (etyka)<br>podmiot konstruowany | krytyczna rekonstrukcja wzorów realizowania praktyki badawczej wartości organizujące krytykę naukową | kryzys uznawalności<br>– zaufania (sukces poznawczy lub jego brak)<br>wiedza transdyscyplinarna (transdyscyplinywna)<br>radzenie sobie z kontrolą wywoływanych zmian (deflacja) | ani czynność logiczna, ani refleksja<br>– wskazywanie ograniczeń propozycji i warunków możliwości ich zniesienia (Kmita)<br>tatyka kryteria kontyngentne | usteciowienie śmierci autora (ślepa recenzja) estetyzacja (kultura oddźwięku – <i>impact factor</i><br>– prezentacji i poradnika) | taktyczna uznaniowość (kontyngencja)<br>oddźwięk<br>prezentyzm (przyswojenie niepewności<br>– solidarność w błędzeniu) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Źródło: opracowanie własne.

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

Rekonstruowanie wzorów krytyki metodologicznej wypada przy tym – co sugeruje także zawartość tabeli 2 – 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, lecz 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 można bowiem kwestionować 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 to, jak wzory krytyki naukowej różnicują się wraz ze zmianami w pojmowaniu ich dziedziny (którą jest praktykowanie metodologii), lecz 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 istotny kontekst współczesnych wzorów uprawiania krytyki metodologicznej.

W ramach pierwszego z nich nauka stanowi wyróżnioną, **autonomiczną kulturowo sferę ludzkiej aktywności**, zakorzenioną w społecznej praktyce – wspólnocie wartości i obyczaju – oraz skupioną wokół idei poszukiwania prawdy. Tego rodzaju ujęcie (sygnalizowane w tabeli 2 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 jest wciąż obecny dyskurs etosowy, precyzujący zakres odniesień regulatywnych i wartości rozstrzygających o ciągłości historycznego trwania Akademii oraz potwierdzający trwałość idei *universitas*. W etosie nie tylko są uosobione elementy rozstrzygające o perspektywie długiego trwania uczelni – decydujące o jej swoistości, zdolności odczytywania tradycji oraz jej przekraczania i odnawiania – lecz także jest definiowany charakter wartościowań wyznaczających przestrzeń ludzkiego doświadczenia. Etos humboldtowski, opierający się na idei jedności nauki, badań i kształcenia (jako drogi do formowania 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 formacyjnej 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 wartości<sup>56</sup>. Stale toczy się dyskusja na temat katalogu tych ostatnich oraz ich znaczenia dla praktyki tworzenia wiedzy. Obok rozwiązania proponowanego przez Roberta Mertona (wartości paradygmatyczne podkreślające uniwersalizm, komunijność wiedzy, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm, tworzące warunki racjonalności wiedzy i jej emocjonalnej neutralności) przedstawia się modele naukowej praktyki, w których są wartościowane 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 wiedzy<sup>57</sup>.

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 zostaje osłabiona idea historycznej ciągłości kultury akademickiej skupionej wokół autonomicznych

<sup>56</sup> Etos akademicki rozumie się zwykle w takich opisach jako obyczaj utrwalaony w postawach społeczności związany z podzielnymi wartościami, stanowiący o ich odrębności oraz możliwościach podejmowania współdziałania.

<sup>57</sup> Jerzy Brzeziński wskazuje na ich następujące wymiary: autonomia (vs zależność), indywidualizm (vs kolektywizm), nastawienie na prawdę poznawczą (vs praktycyzm i utylitaryzm), tolerancja (vs ksenofobia), jedność (vs rozczłonkowanie), ciągłość w zmienności (vs stagnacja), uniwersalność (vs lokalność), inkluzywny pluralizm (vs wykluczająca ekskluzja) (Brzeziński, 1997; Solska, 2008, s. 76).

wartości: wolności, prawdy i odpowiedzialności w osiągnięciu dobra. Problematyczne 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 i zmianie (Szwabowski, 2013, s. 92). Tego rodzaju praktyka znajduje wyraz również w aktywności naukowej, która – jak dowodzą badania prowadzone w różnym czasie – 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 odświętnym rytuale. Jest ona obecna w systemie przekonań zakładających 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 legitymizacji pozostaje wyobrażony stan idealny – wsparty na niepodważalnym i niekwestionowalnym 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 – lecz także osłabia możliwości dokonywania krytyki metodologicznej dotyczącej sposobu jej tworzenia. Zakłada 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 poddać się racjonalizacji, wymagającej podważenia idealnych przekonań i wyobrażeń na temat powołania nauki i pełnionej w niej misji.

Problem dogmatyzmu metodologicznego jest wart 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 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 przy tym 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 słuszość proponowanych przez nią rozwiązań (także puryzm biorący się z oczekiwania „czystości metodologicznej”), trzeba 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**<sup>58</sup>. Może ona być uznana za szczególnie wzór praktyki kulturowej, który ogranicza możliwość zarówno krytycznej transformacji istniejącej wiedzy, jak i realizacji towarzyszącej temu autoformacji.

Ograniczenia związane z metodologiczną inhibicją wiąże się zwykle ze zdecydowanym, instytucjonalnym monopolem określonej koncepcji nauki<sup>59</sup>. Właściwości praktyki tworzenia wiedzy mieszczące się w tej kategorii pojawiają się bowiem 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 jest bowiem 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 z metody, ale także stwarzała możliwość ukrywania się za nią 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 osiągnane 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 jednostkowy – oddalając wątpliwości, redukując ich odniesienia przedmiotowe i teoretyczne, może w zamian dostarczać

<sup>58</sup> Problemy dotyczące inhibicji metodologicznej oraz omawianego dalej tolerantyzmu szerzej przedstawiam w opracowaniu: Piekarski, 2008.

<sup>59</sup> Kategorię inhibicji metodologicznej wprowadził Mills, charakteryzując przy jej użyciu problemy formacji wiedzy w okresie neopozytywizmu (Szacki, 1981, s. 766).

iluzoryczne poczucie bezpieczeństwa, wsparte na wyobrażeniu podzielanych reguł metodologicznej poprawności.

Problem inhibicji jako złożonego wzoru praktyki badawczej jest wart 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 dziedziczonego 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 dziedziczeniowo sferze nauki zmieniają się także charakter socjalizacji do wiedzy, zasady podtrzymywania jej ciągłości i spójności oraz typ 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 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 jest uwarunkowana spełnianiem reguł organizacyjnych umożliwiających obronę własnej dziedziny kompetencji oraz egzekwowanie właściwego dla niej prestiżu. Zespół służących temu instytucjonalnych unormowań jest wysoce sformalizowany i sankcjonowany przez prawne rozstrzygnięcia – ma w związku z tym charakter obligatoryjny i wiąże się z relacjami władzy. Elitę tej władzy (i wiedzy) w korporacji stanowią technokratyczni menedżerowie i eksperci, dzięki którym są ustalane priorytety, budowane 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 jest konieczna 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 rodzających

się w związku z tym problemów. W języku rynkowych procedur są waloryzowane 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 zostają powiązane ze strategiami rozwijania dyscyplin i instytucji oraz wyobrażanymi dzięki temu możliwościami uzyskiwania stosownego statusu na globalnym rynku naukowym. Uniwersalną miarą tego statusu, która łączy się 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**<sup>60</sup> 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, przekształcające 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 jest wypierana przez kategorię znawcy-eksperta<sup>61</sup>), lecz także za sprawą proponowanych rozwiązań dostarcza nowego słownika, dzięki któremu zmieniają się również same zasady i treść komunikacji. W przekształcanych w ten sposób 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 realizowanych w tej dziedzinie procesów – podtrzymują wyobrażenie o spójności korporacji.

Tworzony na ich podstawie obraz jakości wytworów nauki oraz komunikowania się na ich temat nie jest jednak optymistyczny. Naukowcy nie są w stanie w pełni korzystać z efektów własnej pracy. W świetle formułowanych ocen nie jest to zresztą konieczne – ok. 90% tych rezultatów stanowią śmieci, niewarte szczególnego zainteresowania (Grabski, 2009, s. 43–44). Zakres korzystania z opracowań znajdujących się na najwyżej cenionych listach rankingowych również okazuje się niewielki (Grabski, 2009, s. 44)<sup>62</sup>. Można w związku z tym mówić wręcz o kryzysie wiarygodności nauki, choćby dlatego, że jej poziom – szczególnie w dyscyplinach nieodwołujących się do twardych danych (np. w naukach humanistycznych) – ze

<sup>60</sup> Szerzej przedstawiam go, wraz odniesieniami bibliograficznymi, w opracowaniu: Piekarski, 2015a.

<sup>61</sup> Holdując 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.

<sup>62</sup> Około jednej piątej opracowań nie jest wcale cytowanych (Grabski, 2009, s. 44).

względów metodologicznych wypada uznawać za niski (Grabski, 2009). Dla poprawienia kondycji ogólnej kultury korporacyjnej, której źródeł słabości upatruje się głównie w ludzkiej niedoskonałości, proponuje się też zwykle liczne rozwiązania rygoryzujące 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 oswajaniu się z ich chwiejnością i niepewnością, niż dostarczają wyrazistych wzorów uprawiania badań czy też naukowej krytyki. Ukierunkowanie na spełnianie formalnych, instytucjonalnych przepisów, których realizowanie jest traktowane 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 towarzyszącej temu świadomości ryzyka. Wymaga jednak oswajania 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 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 osiąganých rezultatów, uwalniając od zbędnego wątplenia w ich trafność i sensowność<sup>63</sup>. Korporacyjnie akceptowane rozwiązania pozwalają na wspólne radzenie sobie z niepewnością poprzez delegowanie na ekspertów wszelkich towarzyszących jej niepokojów i niejasności. Eksperckie decyzje i rozstrzygnięcia bowiem ułatwiają wszystkim formułowanie ocen i rozwiązywanie dylematów metodologicznych, choć jednocześnie uwalniają od dotkliwej niekiedy konieczności samodzielnego rozpoznawania ich sensu i uzasadnienia (dyscypliny

<sup>63</sup> Zob. dyskusję na temat modeli parametryzacji w naukach społecznych: Antonowicz i in., 2013.

naukowe, w których jakość tworzonej wiedzy jest związana głównie ze zdolnością rozumienia i nadawania nowego znaczenia 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 swoiste 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). Towarzyszącą 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 pozostaje zaś 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 instytucjonalnie (środowiskowo, dyscyplinarnie) konwencjach – obowiązujących podręcznikach. **Podręczniki** stają się **instytucjami wiedzy**, pozwalającymi na minimalizowanie niepokoju towarzyszącego realizowaniu badawczych intuicji<sup>64</sup> 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 – upelnomocnionych w mniej lub bardziej lokalnych wersjach uprawiania badań i ugruntowanych w instytucjonalnie rozporozszonych 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 oswajania się z relatywnością przyjmowanych rozwiązań, w warunkach zawsze ograniczanych możliwości ich kompleksowej oceny

<sup>64</sup> 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.

i krytyki. **Postulat krytycyzmu staje się w takich okolicznościach relatywny – instytucjonalnie, środowiskowo, dyscyplinarnie.**

Metodologiczna niepewność, oparta na utrwalanym instytucjonalnie wątpleniu w możliwości poznawczej 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. Zniewalająca niepewność wiedzy – za sprawą której oddala się nie tylko nadzieja na dotarcie do prawdy, lecz 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 jedynie w sferze osobistych gustów i nie dają się ani publicznie uzasadniać, ani też w pełni uargumentować. 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 przyczyniają 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 zostają podporządkowane racjom społeczno-instytucjonalnym. Inhibicja i tolerancja znajdują ugruntowanie w różnych ramach kulturowych. Odpowiadające im układy warunków oraz dyskursy można traktować jako wyraźnie odrębne, choć ujawniane dzięki nim problemy krytyki metodologicznej nie pozostają w całkowitej separacji.

Warto ponadto postawić pytania, jakie **symptomy zmian** dokonujących się w dziedzinie komunikowania w nauce są najbardziej istotne z **perspektywy aktualnych doświadczeń** oraz jakie problemy mogą one dodatkowo stwarzać w radzeniu sobie z przeszkodami poznawczymi. Zastanawiając się nad tymi kwestiami, 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 – zarówno jednak określa pulę nowych możliwości, jak i stwarza problemy. Radzenie sobie z obecnością w sieci rodzi 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 jest bowiem potwierdzana 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 duże. **Problematyczne okazują się** bowiem nie tylko stan naukowych uzgodnień, lecz także **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 i rodziny teorii, uzyskują stałe uprawnienie do obecności w sferze nauki, inne zaś ponoszą porażkę w takich zabiegach (w rozproszonym instytucjonalnie rzeczywistości

wyodrębnienie dziedziny „naukowej korporacji” czy też obszaru naukowej komunikacji staje się wysoce problematyczne, podobnie jak odpowiedź na pytanie o to, gdzie rzeczywiście tworzy się wiedzę kształtującą 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. Kształtujące się aktualnie kulturowe ramy uprawiania krytyki naukowej można metaforycznie ująć w formule **kultury oddźwięku (*impact factor*) i poradnika**.

W sieciowej wizji naukowej komunikacji **sukces poznawczo-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 charakteryzowanie obecności w przestrzeni cyfrowej komunikacji w nauce nie może 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; ma to 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 dostrzegany 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.

Teza, 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 uargumentować, 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 wielokierunkowe znaczenie. Jego podkreślenie w dokonywanej tu rekonstrukcji pozwala zasygnalizować na zakończenie tej części 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 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 naukowych (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 na autorskich prezentacjach proponowanego podejścia badawczego kończąc. Rozważania nad metodami badawczymi bywają coraz częściej włączane w określone 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 trudno się porozumieć w sprawie tego, czym jest metodologia, oraz 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 nie tyle zajmuje się treścią działań badawczych oraz ich walorami poznawczymi, ile dostarcza wskazań dotyczących sposobów prezentowania wiedzy i spełniania niezbędnych po temu formalnych reguł. Analizy 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 jest szacowany poziomem standardów, których spełnieniu zabiegi te mają służyć, a także liczbą czytelników, którzy mogą być nim zainteresowani, i opiera się na osiąganym w tym zakresie konsensusie<sup>65</sup>.

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 kategoriycznych ocen – przy czym problematyczny okazuje się proces rekonstruowania ich znaczenia w tworzeniu wiedzy (dający się przeprowadzić jedynie w sposób wybiórczy

<sup>65</sup> Dotyczy to nie tylko młodych adeptów nauki, lecz także badaczy borykających się z problemami formułowania opinii, które mogą być uznane za istotne w korporacjach wydawniczych (Sternberg, 2011). Przykładem poradnika, który ma ułatwiać radzenie sobie z problemami metodologicznymi przez studentów, może być natomiast publikacja Franciszka Bereźnickiego (2015).

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 i formułowane w związku z nimi oceny odzwierciedlają niedający się w pełni zrelekcjonować sposób doświadczania zdarzeń składających się na badawczą praktykę oraz równie trudne do racjonalnego uargumentowania 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 z więc 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, zaś służące temu środki wyrazu – narzędziami umożliwiającymi lokalizowanie własnej obecności w wyodrębnionych obszarach komunikacji. Problem uzyskiwania w nich oddźwięku staje się szczególnie ważny 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 recenzentstwo<sup>66</sup>). 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 krytyki<sup>67</sup>. 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 środowiska<sup>68</sup>.

W indywidualnym i spersonalizowanym sposobie prezentacji sądów **krytyk pozostaje wolny** – odczytuje i prezentuje samego siebie – **jeśli nie musi jednocześnie zabiegać o pozycję.** Nie będąc jednak w stanie istnieć bez udziału

<sup>66</sup> W zdepersonalizowanym obiegu informacji (anonimowa lektura wypiera spersonalizowane wyrażanie sądów) głos krytyka zostaje zrównany z głosem amatora – kult amatora (głos Bernadetty Darskiej – *Świadomość krytyki. Ankieta „Wielogłosu”*, 2011, s. 9).

<sup>67</sup> *Ibidem*, głos Jerzego Madejskiego, s. 17.

<sup>68</sup> *Ibidem*, głos Tomasza Mizerkiewicza, s. 26.

w masowej komunikacji, nie może też całkowicie nie liczyć się ze skalą anonimowego oddźwięku, który jest trudno rozpoznawalnym echem oporu zgłaszane- go wobec treści poddawanej krytyce wiedzy oraz wspierającej ją teoretycznej re- fleksji<sup>69</sup>. Może przy tym skorzystać z własnej anonimowości (postulowanej w celu zwiększenia merytorycznej obiektywizacji ocen np. dzięki ślepych recenzjom), któ- ra uwalnia co prawda od podejrzliwości kojarzonej z zarzutem osobistego zaan- gażowania, ale zmienia również charakter związanych z nim zobowiązań<sup>70</sup>. Tracą one ugruntowanie w autentycznym, wspólnotowym doświadczeniu i tym samym przekształcają także estetyczny i etyczny wymiar uprawianej krytyki.

Estetyzujące tendencje, które mogą ujawniać się w jej uprawianiu, nie tylko oznaczają wzrost znaczenia aspektu estetycznego w krytycznym, badawczym zaangażowaniu, lecz także sygnalizują możliwość dokonywania się bardziej ra- dykalnych **przemian w zakresie całej estetyki uprawiania krytyki naukowej**. Zasadniczą właściwością kultury *impact factor* jest bowiem **podtrzymywanie przekonania, że stan anonimowego oddźwięku**, wyrażany w pozbawionych treści liczbowych parametrach, **jest głównym wyznacznikiem statusu tworzo- nej wiedzy i parametrem jej wartości**, w sytuacji gdy jakość tego oddźwięku i jego racjonalne uzasadnienie zawsze mogą pozostawać dyskusyjne. Na pod- stawie takiego przekonania mogą być inscenizowane różne kulturowe warianty uprawiania krytyki naukowej, w których problematyczność argumentacji (teore- tycznej i metodologicznej) uznaje się za kwestię oczywistą, a także możliwą do zmarginalizowania lub 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 **nie- pewnośc**i. 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 dzie- dzinę krytyki metodologicznej we wszystkich tych obszarach. Prezentyzm jest na- tomiaś sposobem odnoszenia się do istniejącej wiedzy, w którym czynność kry- tykowania stanowi jedynie środek do wzbudzania oddźwięku, traktowanego jako jedyna miara statusu i doniosłości tworzonej wiedzy. Zmiana estetyki wykazywanej

<sup>69</sup> *Ibidem*, głosy Ingi Iwasiów (s. 13), Tomasza Mizerkiewicza (s. 21) oraz Karola Maliszewskie- go (s. 18).

<sup>70</sup> Może np. znosić poczucie wstydu związanego z szansą bycia dostrzeżonym wówczas, gdy nie jest się na to gotowym.

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 wzbudzanie reakcji – krytyka metody badawczej okazuje się w takim podejściu co najmniej drugoplanowa<sup>71</sup>. Krytyka taka nie jest też w pełni możliwa zarówno z uwagi na zawsze ograniczony sposób prezentacji metodologicznych reguł (zob. s. 48–55 w niniejszym opracowaniu), 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 szczególny 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 muszą się opierać 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 charakteru konkluzji, a jedynie przedstawia liczne problemy otwarte, które być może warto jeszcze podjąć.

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 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

<sup>71</sup> 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.

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 obrębie którego dokonują się metodologiczne wybory, niezależnie od ich konkretyzacji w specyficznych dziedzinach badań**. Decyzje badaczy są bowiem podejmowane w warunkach niejasności tych reguł, zaś możliwości tworzenia wiedzy, 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 2 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 wypada się liczyć w formułowaniu poglądów na temat krytyki metodologicznej, jest szeroka, 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 okazuje się również szeroko pojętą dziedziną kształtowania**, w obrębie której praktykom badawczym jest nadawany sens w całokształcie ich przebiegu i uwarunkowań<sup>72</sup>. Metodologia – w proponowanym podejściu – jest przy tym także dziedziną stałego namysłu

---

<sup>72</sup> 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 (Kubinowski, 2013, s. 68).

krytycznego. Szerokie rozumienie krytyki jako respektowania zasady wątplenia 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, lepiej zapytać, **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 2 problematyka, 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 jest możliwe dostrzeganie wstępnych ograniczeń tej praktyki – konstruowanie warunków jej rozumienia oraz kontroli dokonujących się w niej zdarzeń. Tego rodzaju problematyka przebiega przy tym w określonych ramach kulturowych (toczy się w obrębie łączących się 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 tym miejscu pominąć kwestii własnego zaangażowania w krytykę, łączącego się 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 są wyrażane 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 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 podrozdziale tym zostały jedynie selektywnie dostrzeżone i ujawnione. Do tego rodzaju zobowiązań, stanowiących być może o gramatyce wszelkiego naukowego dyskursu, obok komunikowalności twierdzeń należy zaliczyć także ich sprawdzalność. W dokonywanej rekonstrukcji krytyka została ukierunkowana 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 zilustrowano w całej 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; niezależnie od skali związanych z nią wątpliwości wymaga ona 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 zapewne podjąć w dalszej dyskusji.



## ROZDZIAŁ 2

# **Perspektywa uczestnicząca – próba rekonstrukcji**

### **2.1. Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny<sup>1</sup>**

W tym rozdziale podjęto próbę zastanowienia się nad ogólnymi właściwościami badań zorientowanych na doskonalenie praktyki, mieszczących się w szkicowanej dalej perspektywie uczestniczącej. Jest to jednocześnie próba częściowej rekonstrukcji własności praktyki badawczej, inicjowanej i postulowanej w wybranych podejściach, w których kategoria uczestnictwa nabiera szczególnego znaczenia oraz uzyskuje swoistą charakterystykę, zarówno z uwagi na łączące się z nią zadania badawcze, jak i związane z nimi atrybuty obecności badacza w szeroko rozumianej praktyce społecznej. Rekonstrukcja ta jest traktowana jako naturalny punkt wyjścia dla dalszego precyzowania właściwości perspektywy badawczej/uczestniczącej – określania puli warunków, jakie warto uwzględnić, przyjmując orientację, w jakiej własną obecność w praktyce społecznej traktuje się jako czynnik, który w sposób konieczny określa jakość tworzonej wiedzy, stanowiąc jednocześnie warunek pozytywnego kształtowania tej praktyki<sup>2</sup>.

Stanowisko, w świetle którego badacz nie może zostać wyłączony z praktyki społecznej, jaką bada – stanowi jej integralny element, zaś tworzona wiedza

---

<sup>1</sup> Przedruk artykułu: Piekarski, 2017.

<sup>2</sup> Odniesiono się jedynie do wybranych stanowisk reprezentujących tzw. badania w działaniu oraz szeroko pojęte badania interwencyjne.

jest czynnikiem zmiany oraz elementem samowiedzy samego badacza – nie jest oczywiście nowe w naukach społecznych. Próby jego rekonstrukcji w obrębie aktualnego wizerunku nauk społecznych zawsze jednak pozostają narażone na fragmentaryczność i ukierunkowany partykularyzm. Wizerunek współczesnych nauk społecznych zdaje się bowiem wymykać jakiegokolwiek ogólnej charakterystyce. Podlega raczej ciągłemu procesowi zmian, w których odzwierciedlają się spory dotyczące racjonalności nauki, mechanizmów jej przemian, charakteru zaangażowania w praktykę społeczno-kulturową oraz swoistości i statusu aksjologicznego nauk społecznych. W sporach tych pierwszeństwo zdaje się dziś uzyskiwać niefundamentalistyczne ujęcie racjonalności naukowej; jest również oddalana wizja jednego, uniwersalnego rozumu poznającego, a także wizerunek jednej nauki będącej jego wyznacznikiem i prawodawcą. Wypada dziś raczej mówić o różnych racjonalnościach, mających odmienne źródła i konkretyzujących się lokalnie, np. w obrębie paradygmatów, czy też w rozpoznawalnych dzięki nim strategiach badawczych. Spory te uwypuklają problem kulturowego i społecznego uwikłania ludzkiej wiedzy, sygnalizując, że źródeł jej uprawomocnienia można dziś poszukiwać nie tyle w jednorodnej koncepcji nauki i jej uniwersalnej racjonalności, ile w biologicznych i historycznych teoriach zmiany, koncepcjach języka, teoriach kultury oraz koncepcjach ludzkiej aktywności i działania (Tuchańska, 2010, s. 69). Debata tego rodzaju – prowadzona głównie w kręgu filozofów – rzutuje także na wizerunek metodologii współczesnych nauk społecznych, które można traktować jako wewnątrznie zróżnicowaną dziedzinę wiedzy, ukonstytuowaną jednak historycznie i realizującą swą szczególną praktykę w zawsze swoistych społeczno-kulturowych warunkach<sup>3</sup>. W dyskusjach pojawiają się koncepcje, w świetle których nauki te są określane jako swoiste, szczególne z uwagi na zorientowanie aksjologiczne – ich praktyka jest zawsze osadzona w aksjosferze kultury – jest też praktyką określoną etycznie, zarówno z uwagi na warunki, w których ujawnia się jej kulturowa obecność, jak i na jej konsekwencje dla całości praktyki (Wawrzyniak, 2005, s. 59–68). Wraz z szerokim uznaniem przekonania, że badania są rodzajem praktyki społecznej, jakość uczestnictwa badaczy w tych praktykach staje się też szczególną dziedziną troski i zainteresowania.

Wydaje się, że wspomniane nurty dyskusji stanowią najważniejsze tło dla pojawiania się licznych koncepcji „badań uczestniczących”, w których problem jakości włączania się poprzez badanie w szeroko pojętą praktykę społeczną staje się czynnikiem kluczowym dla sposobu stawiania problemów oraz projektowania ich metodologicznych rozwiązań. Zagadnienie uczestnictwa jako idei opisującej szczególnie rodzaj relacji badacza wobec rzeczywistości, którą kształtuje on poprzez swą obecność i aktywność, jest też traktowane jak centralny problem w szerokiej puli stanowisk zakładających jakkolwiek pojętą interwencję w praktykę (Kemmis, McTaggart, 2009, s. 801). Kategoria uczestnictwa pozostaje jednak wciąż kategorią na swój sposób pierwotną i bardzo ogólną, uzyskując przy tym różne

<sup>3</sup> Na przykład program Szkoły Edynburskiej (Malewski, 2012, s. 36).

częściowe objaśnienia w ramach odmiennych koncepcji badań uczestniczących. Uznano przy tym za zasadne podjęcie próby zastanowienia się nad ogólnymi warunkami składającymi się na pojmowanie perspektywy uczestniczącej, które wydają się wspólne lub też podobne w tego rodzaju koncepcjach, w celu rozważenia, jak dalece mogą się one przyczyniać do lepszego rozumienia praktyki badawczej podejmowanej w oparciu o przesłanki związane z kategorią uczestnictwa.

Podjęcie tego rodzaju zamysłu posiada co najmniej dwojakie uzasadnienie. Po pierwsze, kategoria badań uczestniczących pojawia się w opracowaniach z zakresu metodologii w zróżnicowanych kontekstach, odnoszących się także do różnorodnych typów praktyk badawczych identyfikujących się jako uczestniczące. Poszukiwanie warunków łączących te podejścia, jakie wiążą się z kategorią uczestnictwa, może sprzyjać inicjowaniu dyskusji metodologicznej, która z rzadka toczy się pomiędzy ich autorami w oczywisty sposób skupionymi na swoistości podejmowanych zagadnień i sposobach ich problematyzacji. Po drugie, uczestniczenie w praktyce badań empirycznych stanowi realny problem każdego badacza podejmującego trud budowania własnej perspektywy poznawczej. Ujawniają się w niej różnorodne problemy oraz odmiany badawczego zaangażowania, związane z istniejącą już i zastaną pulą stanowisk oraz realnymi warunkami nawiązywania do ich bardzo zróżnicowanej oferty. Sprawia to, że odpowiedź na pytania, co to znaczy być uczestnikiem jakiejś praktyki badawczej, jak jest się jej uczestnikiem oraz jakie niesie to ze sobą konsekwencje dla jakości badań (także kreowanej dzięki nim zmiany społecznej), nabiera niezwykle poważnego znaczenia w sytuacji konstruowania własnej wizji tych badań oraz obmyślenia sposobu ich uczestniczącej realizacji. Czynione dalej uwagi mogą więc zarówno posiadać znaczenie dla opisu akceptowanych w tej dziedzinie praktyk, jak i skłaniać do krytycznego spojrzenia na sposób angażowania się badaczy w te praktyki – umożliwiać ich doskonalenie w miarę uzyskiwania metodologicznej, krytycznej samowiedzy. Mogą również sprzyjać radzeniu sobie z poczuciem deficytu prawomocności podejmowanych działań badawczych, w sytuacji gdy zostają one ukierunkowane na kreowanie pozytywnej zmiany społecznej praktyki.

### **Uczestnictwo zorientowane na doskonalenie praktyki**

Uczestnictwo w przyjętym w tej książce, ogólnym rozumieniu (dalej jeszcze precyzowanym) oznacza zawsze obecność sensowną, dającą się odczytywać z perspektywy tworzących ją warunków. Jest też obecnością uwarunkowaną, co odnosi się zarówno do sytuacji podmiotu, charakteru jego działań, jaźni, jak i pozwalających się wyróżniać segmentów praktyki badawczej. W tej perspektywie samo określenie badań jako uczestniczących, czy też traktowanie nauk społecznych jako części praktyki, nie wprowadza nowych wątków dla rozumienia ich specyfiki i szczególności. Przeświadczenie, że badania naukowe są uwarunkowane czynnikami społecznymi, a poprzez swą praktykę także kształtują rzeczywistość, jest obecne w podejściach, które mają niewiele wspólnego ze współczesną

koncepcją badań uczestniczących. Podobnie użyte wcześniej określenie „badania zorientowane na doskonalenie praktyki” – trafne w odniesieniu do podejmowanego dalej zagadnienia – niewiele tłumaczy. Problem tkwi bowiem raczej w sposobie określania warunków tego uczestnictwa oraz lokalizowaniu przyjętego typu myślenia w perspektywie ciągłości historii myśli społecznej<sup>4</sup>.

Dla scharakteryzowania niezbędnych właściwości oraz warunków, w których kształtuje się koncepcja badań uczestniczących, niezbędne wydaje się podjęcie zagadnień, jakie są wyraźnie wyeksponowane w określeniu i charakterystyce „uczestniczących badań w działaniu” zaproponowanych przez Stephena Kemmisa. Stanowią one rozwinięcie koncepcji, w ramach której badania tego rodzaju proponuje się rozumieć jako formę kolektywnej, autorefleksyjnej działalności podejmowanej przez uczestników sytuacji społecznych w celu rozszerzenia i wzmocnienia ich racjonalności oraz sprawiedliwości – doskonalenie rozumienia tych praktyk (społecznych i edukacyjnych) oraz sytuacji, w których mają miejsce<sup>5</sup>. Uczestnicząca obecność w tego rodzaju badaniach może też być precyzowana poprzez wskazanie na przyjmowane w nich swoiste rozumienie praktyki, uwzględniane warunki jej poznawania i rozumienia, właściwości indywidualnego zaangażowania badacza oraz towarzyszącą im formatywną intencję.

### Orientacja na praktykę – różne rozumienie praktyki

Ukonstytuowanie się aktualnego wizerunku badań w działaniu, podobnie jak innych orientacji badawczych, stanowi element procesu historycznego i wymaga argumentacji odwołującej się do ich rodowodu, w której jest konieczne wykroczenie poza kwestie metodologiczne. Badania te są aktualnie postrzegane jako „nowoczesny przejaw przednowoczesnej tradycji filozofii praktycznej”, w której języku wyraża się aktualne rozumienie nauki o praktyce (Carr, 2010, s. 34). W licznych opracowaniach pojawiają się też nawiązania do antycznej koncepcji *praxis* (W. Carr, S. Kemmis, D.J. Greenwood, M. Levin), stanowiące przesłankę przyjmowanego współcześnie rozumienia praktyki. *Praxis* może być w świetle tych poglądów rozumiana jako forma działania na rzecz dobrego życia – sposób urzeczywistniania idei dobra, właściwej dla życia moralnie wartościowego (Carr, 2010, s. 35). W ramach *praxis* nabywanie wiedzy o tym, czym jest dobro, dokonuje się wraz z jego praktykowaniem w konkretnych sytuacjach, co łącznie składa się na dialektyczne rozumowanie praktyczne określane jako *fronesis*. Nie jest ono metodą rozumowania, lecz raczej moralną i intelektualną dzielnością, osiąganą w ramach doskonalenia praktyki – zdolnością dokonywania roztropnych sądów i czynienia rzeczy słusznych w określonych sytuacjach. Takie odczytanie pozwala

<sup>4</sup> Względnie stałym historycznie punktem odniesienia pozostaje przełom humanistyczny w naukach społecznych oraz rozwój idei pragmatyzmu społecznego (Szacki, 1981, s. 494–496).

<sup>5</sup> Z małymi zmianami przytoczono określenie zaproponowane przez Kemmisa oraz McTaggarta (Kemmis, 2010, s. 45–46).

aktualnie na odróżnianie praktyki jako puli nawykowych (zwyczajowych) czynności od *praxis* stanowiącej dziedzinę „świadomego i zaangażowanego działania” (Kemmis, 2010, s. 49–50). Czyni także z idei *praxis* atrakcyjną przesłankę badań uczestniczących, których ogólny cel można opisać jako „krytyczną odnowę praktyki poprzez przekształcanie jej w *praxis*, poprzez krytyczny osąd i odniesienie do wartości” (Kemmis, 2010, s. 49–50).

Przywoływanie koncepcji *praxis* stanowi także dogodny moment w argumentowaniu za swoistością tak formułowanego celu w porównaniu z utrwaloną współcześnie koncepcją nauki stosowanej. Kluczowe okazuje się w tym punkcie odróżnianie *praxis* i *poiesis* oraz towarzyszących im odmian rozumowania. Działalność przebiegająca w formie właściwej dla *poiesis* wiąże się (w odczytaniu myśli Arystotelesa) z aktywnością wytwórczą, podporządkowaną celom uprzednio danym. Jest ona kierowana rozumowaniem określanym jako *téchnē*, które – choć w filozofii starożytnej łączyło się ze sztuką (jako rzemiosłem) – można współcześnie określić jako rozumowanie w kategoriach środków i celów. Leży ono u podstaw działań instrumentalnych, w których ujawnia się biegłość w stosowaniu wiedzy oraz umiejętność jej użycia dla zrobienia tego, co powinno być zrobione w konkretnych okolicznościach. Jest też wyrazem racjonalności instrumentalnej czy też „filozofii wytwórczej”, która dominuje w utrwalonym obecnie pojmowaniu nauki stosowanej. Zdaniem Wilfreda Carra jest ona ukierunkowana głównie na „dostarczanie metod, zasad i sposobów postępowania, stanowiących łącznie najbardziej skuteczne środki prowadzące do osiągnięcia z góry ustalonego celu” (Carr, 2010, s. 45).

Przekształcanie praktyki (jej doskonalenie) wiąże się więc w badaniach uczestniczących raczej z koncepcją *fronesis*. Jest ona odczytywana jako kształtowana w praktykowaniu dobra dyspozycja moralna, ściśle powiązana z modelem rozumowania etycznego, w którym przekształcaniu podlegają zarówno środki, jak i cele, zaś towarzysząca temu refleksja ma sprzyjać podejmowaniu trafnych decyzji – adekwatnych do okoliczności i słusznych w określonym czasie i miejscu. Tego rodzaju decyzje, zakorzenione w *praxis* – a także związane z nimi osąd i namysł – zdają się przy tym podlegać dyskursywnej argumentacji. Można ją też rozwijać dzięki wiedzy praktycznej, którą kieruje *praxis*.

Udział *fronesis* w kształtowaniu *praxis* zależy jednak od tego, jak dalece właściwe dla niej formy rozumowania – oparte na dostrzeganiu złożonych kontekstów własnej lokalizacji w praktyce i zdolności poddawania ich krytycznemu dialogowi w procesie tworzenia dzięki temu wspólnotowego dobra – mogą uzyskać stosowne miejsce oraz rzeczywiste uprawnienie we współcześnie realizowanej praktyce naukowej. Przytoczone wyżej odczytanie koncepcji *praxis*, eksponujące jej uwikłanie i powiązanie z różnymi formami rozumowania, warto ponadto skonfrontować z przemianami statusu praktyki i jej relacji wobec poznania, jakie są dostrzegane w perspektywie filozoficznej, stanowiącej stałe odniesienie dla badawczej praktyki. Związki pomiędzy praktyką i poznaniem w dziedzinie filozofii

podlegały bowiem istotnym przemianom, które wypada w tym miejscu za Siemkiem nieco przybliżyć.

W tradycyjnej filozofii praktycznej (od Arystotelesa do oświecenia) poznanie i praktykę wyraźnie rozdzielano, przyznając przy tym prymat (pierwotność i nadrzędność) sferze teoretycznego poznania nad praktyczną sferą działania. Filozofia praktyczna pozostawała filozoficzną teorią tego, co praktyczne (etyki, polityki, bardzo rzadko wytwórczości – sfery technicznej; Siemek, 1988, s. 1–7), zaś praktyka okazywała się głównie przedmiotem refleksji, a nie jej domeną. Na to, w jaki sposób wiedza utajona w ludzkich praktykach stała się problematyczną dziedziną współczesnych analiz, składają się także zmiany w rozumieniu sposobu odnoszenia praktyki do procesów poznawczych.

Siemek wskazuje na trzy etapy przemian dokonujących się w tym zakresie. Pierwszy wiąże z przełomem kantowskim. Przynosi on koncepcję „rozumu praktycznego”, w której obszar działania jest podnoszony do rangi „filozoficznie pełnowartościowej racjonalności”, zaś racjonalność praktyczna staje się głównym źródłem poznania oraz rozumności jako takiej. Jak zauważa Siemek, w tej koncepcji teza o primacie rozumu praktycznego oznacza, że nie samo poznanie, „lecz co najmniej stosunek między poznaniem a praktyczno-moralnym działaniem staje się (...) po raz pierwszy głównym przedmiotem filozoficznej refleksji” (Siemek, 1988, s. 1).

W filozofii pokantowskiej zasada primatu rozumu praktycznego uzyskuje dalsze rozwinięcie, stając się konstytutywną zasadą filozofii. Wydzielanie w myśleniu filozoficznym warstwy teoretycznej i praktycznej zatracza wcześniejszą użyteczność, a właściwym przedmiotem filozofowania zaczyna być jedność poznania i praktyki ugruntowana w pierwotnej praktycznej aktywności podmiotu – działalności transcendentального „Ja”. Praktyczność uzyskuje status ontologiczny (teoretyczność staje się jej szczególnym przypadkiem), „a jej zakres zostaje rozciągnięty na całość ludzkiego (teoretyczno-praktycznego) doświadczenia w życiu i kulturze” (Siemek, 1988, s. 2, podkreśl. aut.).

Dalsze przemiany statusu praktyki w myśleniu filozoficznym oraz powiązane z nimi przekształcenia w pojmowaniu praktyki wiążą się z uznaniem zarówno jej szczególnego waloru ontologicznego, jak i epistemologicznego. Ponownie, za Siemkiem, można wyróżnić tu dwa istotne momenty. Po pierwsze, rozumienie praktyki (w myśli Hegla) zostaje przeniesione na całość społeczno-historycznej i kulturowej działalności, w której człowiek kształtuje siebie i swój świat. Zostaje też powiązane z całością procesów kształtowania (*Bildung*), w których można się doszukiwać źródeł oraz prawdziwego sensu wszelkiej rozumności w ludzkim świecie. Oznacza to odejście od postrzegania praktyki w bliskiej łączności, czy to z orientacją etyczną, czy też jedynie w kontekście indywidualnej jaźni. Prowadzi to bowiem – po drugie – do znacznie ogólniejszego jej rozumienia. Praktyka zostaje zinterpretowana jako dialektyczny proces samowytwarzania się „ducha” i oznacza w tym ujęciu „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. 2, podkreśl. aut.).

Rozumienie praktyki – wspomniane wyżej jako najbardziej aktualne – zarówno nastrocza licznych problemów filozoficznych, jak i skłania do pytań związanych ze statusem uczestniczenia w praktyce badawczej. Problemem dla filozofii wydaje się fakt, że awans kategorii praktyki do rangi centralnej kategorii filozoficznej istotnie zmienia status teorii – dokonuje się niejako jej kosztem. 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. Rozwiązanie tego problemu skłania 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. 5). Pojmowanie myślenia jako jednej z form działania (wykraczającej 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 praktyki, lecz być może głównie o to, by praktykę pojmowania konsekwentnie traktować jako element wszelkiego filozofowania (Siemek, 1988, s. 7)<sup>6</sup>.

Uczestnicząca obecność w praktyce – stanowiąca warunek jej krytycznego doskonalenia przez badaczy – okazuje się, jak widać, problemem o wysokiej złożoności. Rozstrzygają o tym: jej zróżnicowany status w historii myśli filozoficznej (nie ma chyba bardziej teoretycznie skomplikowanej kategorii niż praktyka), różnorodność jej współczesnych opisów ukierunkowanych określonymi teoriami<sup>7</sup>, powiązanie z licznymi koncepcjami podmiotu i jego działania oraz złożone odniesienia aksjologiczne. Praktyczną obecność badacza (obecność w praktyce badawczej) można jednak charakteryzować – upraszczając rzecz nieco – starając się uwzględnić trzy hipotetyczne i współzależne momenty praktycznego zaangażowania. Zostały one zapowiedziane częściowo we wcześniejszych uwagach i prawdopodobnie są stale obecne w myśleniu o badaniach uczestniczących.

W pierwszym z nich jest eksponowane traktowanie praktyki jako wyodrębnianego i zewnętrznego wobec podmiotu obiektu – przedmiotu. Praktyka jest w takim ujęciu obiektem, tym, co stawia opór – opiera się myśli oraz działaniom formującym, zawsze pozostając wobec nich zewnętrznym elementem. W tym znaczeniu praktyka jest odrębnym przedmiotem postrzegania, obiektem obmyślania

<sup>6</sup> W takim ujęciu epistemologia staje się społeczną ontologią wiedzy (Siemek, 1998, s. 28).

<sup>7</sup> Kemmis przytacza np. pięć kategorii rozumienia praktyki w powiązaniu z ich zapleczem teoretycznym: praktyka jako indywidualne zachowanie (psychologia behawioralna i kognitywna), jako intencjonalne działanie (psychologia rozumiejąca i podejścia konstruktywistyczne), jako społeczna interakcja (strukturalny funkcjonalizm i podejścia systemowo-społeczne), praktyka społecznie konstruowana (interpretatywizm, podejścia estetyczno-historyczne i poststrukturalizm) oraz praktyka konstruowana i rekonstruowana społecznie (teorie krytyczne i krytyczne nauki społeczne) (Kemmis, 2010, s. 72).

tworzonych teorii oraz adresowanych do niej działań. Wiedzę o praktyce daje się dzięki temu odróżniać od innych i traktować jako szczególną postać wiedzy, będącą fenomenem czysto kognitywnym, bo ugruntowanym głównie w indywidualnej zdolności do spostrzegania własnego otoczenia.

Inny nieco aspekt praktycznego zaangażowania ujawnia traktowanie praktyki jako właściwości sposobu wykorzystania (użycia) zgromadzonych doświadczeń. Domeną praktyki stają się w tym ujęciu zasoby i proces działania. Dzięki działaniom dokonuje się proces tworzenia, a także kształtowania wiedzy, którą rozpoznaje się w praktyce w trakcie i za sprawą podejmowania określonych sposobów postępowania. Aktywność związana z działaniami – podobnie jak wpisane w ich treść i przebieg wiedza oraz doświadczenia – posiada tu jednak genezę społeczną, wrażliwą na przemiany historyczne i wyróżniki kulturowe. Praktyka rozpoznawana poprzez działania – wykorzystywanie leżącej u ich podłoża wiedzy i doświadczeń – staje się w związku z tym relatywna i zróżnicowana (choćby biorąc pod uwagę różnorodne kryteria jej lokalizacji – historycznej, społecznej czy też kulturowej). Jest ona przy tym – z uwagi na zakorzenienie we wspólnym doświadczeniu – praktyką kolektywną, podobnie jak kolektywny i wspólnotowy charakter uzyskuje wiedza tworzona i negocjowana w tego rodzaju praktyce. Jest to więc także praktyka tworzona w komunikacji, rozwiązywaniu towarzyszących jej problemów, zaś zadaniem, na które kieruje się podejmowana w jej obrębie aktywność, jest osiąganie wartościowych efektów – sprawdzianów (używania wiedzy jak narzędzia) jakości wykorzystanych sposobów jej kształtowania.

Praktyka może być także pojmowana w bliskim powiązaniu z formacją i autoformacją – jako kształtowanie, obejmujące ogół właściwości poznawczych i powiązanych (odpowiadających im) z nimi praktyk, w których wyrażają się sposób bycia podmiotu oraz warunki jego możliwego, społeczno-kulturowego rozpoznawania i odczytania. Praktyka przyrównana w tym ujęciu do procesu kształtowania, staje się też na swój sposób kategorią wszechobejmującą, w której swój udział posiada zarówno myślenie jako praktyka, jak i kompleksowo ujęta praktyka całości poznania i działania. Uprawnione staje się mówienie o różnych składających się na nią (formację) praktykach – teoretyzowania, dyskursu, narracji, komunikacyjnego współdziałania itp. Wyróżnione tu rozumienie praktyki – jako formacji dokonującej się poprzez zaangażowane w nią różnorodne praktyki – stawia przed jej uczestnikami zadanie ich łącznego i spójnego powiązania jako praktyk, które nie pozostają wobec siebie w relacjach antagonistycznych, wzajemnie wykluczających – opozycyjnych, lecz współtworzących możliwość lepszego pojmowania, choćby elementów całości procesu formacji-praktyki (Siemek, 1988, s. 7).

Powiązać jednak można jedynie to, co uprzednio sensownie odróżniono i przez co można też przekształcać pierwotny sens wcześniejszych rozróżnień. Praktyka-formacja koncentruje się na odczytywaniu i nadawaniu sensu dokonującym się zmianom, przebiegającym jednak inaczej w różnych odmianach i typach praktyk. Identyfikowanie tworzących się w takich zmianach różnic staje się

też kluczowym czynnikiem dla rozpoznawania podstawowych atrybutów własnej obecności w tak pojętej formacji, rozumienia jej sensu oraz obdarzania jej samej – i dokonujących się w niej zmian – określonym znaczeniem (nawiązanie do zaproponowanego rozróżnienia pojawi się jeszcze w ostatniej części tego rozdziału).

### Uczestniczenie w tworzeniu wiedzy – różnicowanie jej statusu

Sygnalizując różnorodne odmiany praktycznego zaangażowania, jakie można dostrzegać głównie w oparciu o tradycje filozofii praktycznej, starano się ukazać problematyczność tej kategorii – praktyki. Wydaje się przy tym, że charakteryzując współcześnie sensowną obecność w praktyce, nie sposób pominąć żadnego z sygnalizowanych typów zaangażowania, bowiem one nie tylko odwołują się do odmiennie konstytuowanego statusu-wizji praktyki – oraz koncentrują uwagę na różnych jej aspektach – lecz także w różny sposób charakteryzują jakość relacji pomiędzy wiedzą i praktyką. Badacz staje się użytkownikiem i twórcą wielu odmian wiedzy – zróżnicowanych zarówno z uwagi na podłoże teoretyczne, jak i sposób powiązania z praktyką, zakorzenienie w doświadczeniu, ukierunkowanie na określony rodzaj zadań czy przypisywany im sens. Stałym odniesieniem dla tak zróżnicowanej wiedzy pozostaje też zazwyczaj nowożytna koncepcja nauki – koncepcja wiedzy naukowej – której racjonalność, jak zauważono we wstępie do tej książki, jest problematyczna i pozostaje obiektem bieżącej krytyki. Badania mieszczące się w perspektywie uczestniczącej swą sensowną obecność w praktyce wciąż mogą jednak zawdzięczać prawdopodobnie temu, że oraz jak radzą sobie z prawomocnością tworzonej wiedzy w niepewnych warunkach działania. Powiązanie z praktyką pozostaje też czynnikiem kluczowym dla opisu znaczenia tej wiedzy oraz charakterystyki jej badawczego ugruntowania.

Sposób, w jaki jakość wiedzy wiąże się z uczestniczeniem w praktyce, staje się ponadto istotnym zagadnieniem podejmowanym w precyzowaniu zarówno koncepcji krytycznych uczestniczących badań w działaniu, jak i badań interwencyjnych. Na przykład charakteryzując badania interwencyjne, z przywołaniem wspomnianej już antycznej koncepcji *praxis*, prezentuje się je jako „projekt działania poprzez wspólne konstruowanie wiedzy wraz z uprawomocnionymi uczestnikami w skomplikowanej sytuacji” (Greenwood, Levin, 2009, s. 89). Zaangażowanie w *praxis* okazuje się w tej perspektywie szczególnym sposobem myślenia o działaniu, a także zorientowanym moralnie sposobem działania, w którym są podejmowane próby czerpania nauki z *praxis* dla kształtowania *fronesis*. Wymagają więc one zaangażowania różnych odmian wiedzy (teoretycznej, technicznej, kontemplacyjnej, zdroworozsądkowej itp.) zaś przywoływanie antycznych sposobów różnicowania jej związków z praktyką (*fronesis*, *téchnē*, *theoria*, *episteme*) służy raczej podkreśleniu ich równoprawności, zagubionej w toku rozwoju nauki oraz jakościowej odmienności, w sytuacji gdy najistotniejsze okazuje się ich trafne użycie w określonym kontekście (Greenwood, Levin, 2009, s. 87–88).

Dążenie do wykorzystania różnych odmian wiedzy w doskonaleniu praktyki jest postulowane także we współczesnych koncepcjach transformatywnych nauk społecznych. Celem badań w działaniu – projektowanych w tej perspektywie – staje się jednak nie tyle przekształcanie rzeczywistości poprzez tworzenie emancypacyjnych teorii, ile – w pierwszej kolejności – „stworzenie bardziej bezpośredniego związku między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak by badania przyczyniały się *bezpośrednio* do pomyślności osób, społeczności i ekosystemów, których są częścią (...)” (Reason, Torbert, 2010, s. 122, podkreśl. aut.). Podstawą wiedzy oraz jej różnorodności staje się w takim ujęciu charakter ludzkiego doświadczenia, związany z obecnością wśród innych – przedwerbalne doświadczenie obecności w świecie oraz spotkanie z „innym” (Reason, Torbert, 2010, s. 129). Jej powiązanie z doświadczeniem stanowi też podstawę wyróżniania rozmaitych „terytoriów wiedzy”, w których ujawnia się jednocześnie nieredukowalny, pierwotny związek świadomości i praktyki. Zdaniem Petera Reasona i Williama A. Torberta „spotkanie w doświadczeniu” jest także warunkiem rozwijania zaangażowania w transformację, ukierunkowaną na większe przebudzenie oraz skuteczniejszą współpracę, w której może dochodzić do zestrojenia terytoriów doświadczenia i terytoriów wiedzy.

Do tak określanych odmian – terytoriów wiedzy (ujawniających się po zwrocie działaniowym i zakorzenionych w różnych terytoriach doświadczenia) Reason i Torbert zaliczają wiedzę doświadczalną, przedstawieniową, propozycjonalną oraz praktyczną. Wiedza doświadczalna powstaje na skutek „uczestniczącego, empatycznego rezonansu” wobec osoby miejsca czy też rzeczy. Jest efektem spotkania z rzeczywistością i jej współtwórczego kształtowania, dzięki czemu rzeczywistość odzwierciedlona w doświadczeniu może też być artykułowana. Ten rodzaj wiedzy stanowi podstawę innych jej odmian, w tym wiedzy przedstawieniowej. Wiedza przedstawieniowa jest bowiem sposobem, w jaki nadajemy początkową formę naszemu doświadczeniu. Odwołuje się do jego wymiaru wrażeniowego, estetycznego i bazuje na wytwarzanych dzięki temu analogiach i metaforach. Czerpie je m.in. z dostępnych form obrazowania (symboli graficznych, muzycznych, plastycznych itp.), w których ujawnia się i wyraża znaczenie tych doświadczeń. Wiedza propozycjonalna ma natomiast charakter konceptualny. Zawiera się w zdaniach, teoriach, formułach i liczbach opisujących osoby, miejsca czy też procesy lub rzeczy. Opisy te w warstwie przedstawieniowej także artykułują świat naszych doświadczeń. Wiedza praktyczna natomiast odnosi się do tego, jak coś zrobić. Zakłada zarówno konceptualne opanowanie praktyki – biegłość i kompetencję – jak i zdolność rzeczywistego wykorzystania wszelkich doświadczeń w stosownych czynach i ich doskonałym wykonaniu. Jest ona najlepszym możliwym spełnieniem wcześniejszych form wiedzy<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> W streszczającej charakterystyce wspomnianych odmian wiedzy zaakcentowałem ich związek z doświadczeniem. Reason i Torbert omawiają je szczerzej, sygnalizując jednocześnie istnienie innych tego rodzaju opisów (Reason, Torbert, 2010, s. 130–132).

Przytoczone opisy pokazują, że wiedzę, stanowiącą podstawy badawczego uczestnictwa, można różnicować z uwagi na jej powiązanie z praktyką oraz ugruntowanie w ludzkim doświadczeniu. Koncepcja wiedzy praktycznej, prezentowana w propozycji transformatywnej nauki społecznej, nie tylko jest otwarta na poszukiwanie wiedzy cichej (ukrytej), kierującej działaniami bez naszej wyraźnej zdolności do jej identyfikacji, lecz także podkreśla znaczenie kolektywnego charakteru tej wiedzy. Wiedza ta wyrasta bowiem z ukształtowanych wcześniej sposobów interpretowania świata, a więc także ze współpracy osób go badających, opiera się na wspólnej obecności w świecie, wreszcie służyć ma wspólnej pomyślności. Wiedzieć „jak” nie oznacza tu jedynie zdolności zastosowania określonego instrumentu w przewidywaniu zakładanego rezultatu, ale działanie słuszne, liczące się z tym dla kogo, w świetle jakich uzasadnień i dla osiągnięcia jakiego dobra dane działanie warto uczynić skutecznym.

Wiedza zaangażowana w praktykę wraz z uznaniem jej społecznego i kolektywnego charakteru daje się przy tym różnicować także z uwagi na liczne dodatkowe źródła i kryteria. W badaniach uczestniczących pada też pytanie o to, co jest uznawane za wiedzę w określonym kontekście instytucjonalnym – czyja wiedza stanowi główne odniesienie dla podejmowanej aktywności – kto sprawuje nad nią kontrolę, jaki jest status przypisanej do niej władzy (Greenwood, Levin, 2010, s. 86–105). Jakie znaczenie dla praktyki badawczej posiada angażowanie do nich tzw. praktyków<sup>9</sup>, czym jest z perspektywy badawczej poczucie przynależności dyscyplinarnej, które tworzy określone ramy postrzegania praktyki i pozostaje przedmiotem krytycznej interpretacji (ekspertów i laików)? Jakie wreszcie możliwości i ograniczenia składają się na kolektywne uczestniczenie w procesach komunikacyjnych (np. jakie są szanse i ograniczenia dla porozumiewania się laików i ekspertów)? Badacz uczestniczący stale konfrontuje się z podobnymi pytaniami, gdy jako użytkownik i współtwórca wiedzy jest jednocześnie uczestnikiem społecznego procesu uczenia się „opartego na współpracy, realizowanego przez grupy ludzi połączonych wspólnym celem zmiany praktyki” w podzielonym świecie społecznym (Kemmis, McTaggart, 2009, s. 782).

### **Uczestniczenie kolektywne – wielostronne zobowiązania podmiotu**

Sensowna obecność w świecie społecznym i praktyce badawczej oznacza także zaangażowanie w określone relacje z innymi. Opisywanie ich przez wskazywanie swoistości „wiedzy o praktyce”, czy też różnorodnych wcześniej sygnalizowanych odmian wiedzy praktycznej, w świetle której można ogólnie charakteryzować znaczenie realizowanej aktywności, nie jest oczywiście wystarczające. Wymaga dopełnienia o przebieg tworzenia wiedzy w relacjach społecznych, w których dokonuje

---

<sup>9</sup> W dziedzinie pracy socjalnej Peter Beresford proponuje np. prowadzenie „badań pod kontrolą użytkowników usług”, które przyznają im status równoprawnych uczestników (Beresford, 2014, s. 31).

się uczestniczący proces badania. Koncepcja badacza jako podmiotu tych relacji, proponowana w badaniach uczestniczących, jest też swoista. Badania te nie są bowiem jedynie efektem aktywności samego badacza, ale są współtworzone, bo realizowane we współpracy przebiegającej w konkretnych warunkach, konkretnym kontekście oraz z konkretnymi osobami. Badacz, jako podmiot pozostający w relacjach, jest też uczestnikiem interakcji, w których wiedza jest podtrzymywana i rozwijana, będąc przy tym jednocześnie podmiotem komunikacyjnym i podmiotem (potencjalnie) sprawczym<sup>10</sup>. Te aspekty uposażenia podmiotowego są wyraźnie eksponowane w różnych badaniach uczestniczących. Prawdopodobnie słusznie też (szczególnie w transformacyjnych koncepcjach nauk społecznych) współdziałanie traktuje się jako warunek sprawstwa, doszukując się w jakości interakcji komunikacyjnych czynników mu sprzyjających (Reason, Torbert, 2010, s. 127–128).

Kolektywne badanie w swoisty sposób ujmuje też jakość relacji międzypodmiotowych. W perspektywie antropologicznej są one podporządkowywane zasadzie budowania „symetrycznej wzajemności” (Fals, Borda, 2010, s. 221)<sup>11</sup>, bazującej na szacunku i rozumieniu i pozwalającej na łączne branie pod uwagę ujawnianych przez uczestników stanowisk i doświadczeń. Relacja wzajemności oznacza, co warto podkreślić, swoiste zobowiązanie zarówno do kontynuacji współdziałania, jak i jego doskonalenia poprzez lepsze wzajemne rozumienie. Jest to również relacja tworząca się na podstawie różnorodnych wymiarów bliskości społecznej, która zakłada nie tylko empatyczny wgląd w doświadczenia innych, lecz także rozumienie praktyk tworzących się w procesie interakcji oraz zdolność odczytania ich sensu w określonym kontekście komunikacyjnym (językowym) i kulturowym. Zakłada ponadto określony sposób samorozumienia badacza jako ich uczestnika. Bliskość, bazująca na zdolności utożsamiania z innymi, spleta się tu z dystansem niezbędnym dla uznania ich odrębności oraz uszanowania autonomii i swoistości.

Badacz w relacjach komunikacyjnych (podmiot komunikacyjny) jest ukierunkowany na rozumienie<sup>12</sup>. Jest przy tym podmiotem podzielonym i kształtującym się w procesie badania. Jak opisują to Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln, takie traktowanie podmiotu jest warunkiem tego, by badacz mógł doświadczać siebie jako włączonego do procesu badania oraz wykazywał gotowość do krytycznego namysłu nad tym procesem – stanowi warunek jego krytycznej refleksyjności (Guba, Lincoln, 2009, s. 306–307). „Ja” badacza okazuje się płynne, złożone z różnych statusów tożsamości, prezentowanych i kształtowanych w scenarii procesów badawczych. Obok różnorodnych identyfikacji składających się na te tożsamości – związanych z podejmowanymi rolami, typami zadań, charakterem

<sup>10</sup> Warto w tym kontekście poznać uwagi dotyczące „jaźni usytuowanej” w ujęciu Kemmisa (2010, s. 58–59).

<sup>11</sup> Badania w tej perspektywie są rodzajem służby na rzecz pozytywnej transformacji społecznej o wyraźnych znamionach emancypacyjnych.

<sup>12</sup> W prezentowanych tekstach zwykle jest przywoływana tradycja hermeneutycznego pojmowania rozumienia w powiązaniu z koncepcją działania komunikacyjnego Habermasa.

przypisanych im statusów – wskazuje się na aktywny udział w badaniu co najmniej trzech kategorii tworzących badawcze „Ja”. Pierwsza wiąże się z „Ja” wnoszonym do tego procesu (utworzonym i ukształtowanym historycznie, społecznie i osobiście, określającym możliwe punkty widzenia na sytuację). Drugą kategorię stanowi „Ja” oparte na badaniu i tworzące się w jego procesie. Trzecią jest zaś „Ja” tworzone sytuacyjnie. Refleksyjność oznacza w takim ujęciu stały wysiłek odkrywania, jak każde z nich zaznacza się w stawianiu się sobą i tworzeniu siebie w relacjach z innymi i dla innych; jak ujawniające się pomiędzy nimi niespójności i paradoksy rzutują na te relacje, a także na rodzące się w ich przebiegu i następstwie komunikaty oraz praktyki. W procesie badawczym – towarzyszącej mu refleksji – „Ja” badacza znajduje się w stałym procesie tworzenia i jest permanentnym odkrywaniem siebie jako podmiotu otwartego na różne formy zmiany i możliwości ich reprezentacji (Guba, Lincoln, 2009, s. 307).

Sensowna obecność badacza w praktyce komunikacyjnej nie ogranicza się do zakresu bieżących interakcji z badanymi. W treści tej komunikacji zaznacza się także udział innych ludzi („nieobecnych obecnych”) oraz powiązanych z nimi i reprezentowanych przez nich grup odniesienia. Badacz w sferze realizowanej przez siebie praktyki zawsze też odnosi się do różnych typów audytoriów dających się identyfikować w związku z obecnością innych jako jej uczestników. Dobre badania – praktyka, zarówno w sferze bieżącego przebiegu, jak i osiąganych wyników czy też przewidywanych uogólnień, wiąże się ponadto ze swoistym zaangażowaniem i podejmowanymi wobec nich zobowiązaniami. Dobre badanie, jak zauważają J. Marschal i P. Reason, zawsze pozostaje badaniem „dla mnie”, „dla nas” i „dla nich”, co nie tylko ilustruje wielość odniesień, z którymi wiąże się podejmowanie zadań badawczych, lecz także sygnalizuje konieczność uwzględniania różnego rodzaju indywidualnego zaangażowania oraz odmiennych typów zobowiązań towarzyszących tego rodzaju praktyce (Reason, Torbert, 2010, s. 136).

Ujawniają się one w różnorodnym ukierunkowaniu badawczej praktyki, zależnym od tego, jaki układ personalnego odniesienia okazuje się w nich dominujący. Badanie – praktyka może być bowiem zorientowane pierwszoosobowo (pierwszoosobowe badanie – praktyka), przez co jest w nim eksponowana praca nad rozwijaniem świadomości i samoświadomości samego badacza oraz kształtowaniem jego krytycznej subiektywności (Reason, Torbert, 2010, s. 137). Tego rodzaju orientacja wyraża się w pisaniu autobiografii, podejmowaniu działań rozwijających świadomość zmysłową, refleksję nad obecnością w działaniu, posługiwaniu się sztuką czy też medytacją. Krytyczna subiektywność jest dostępna w drodze autoobserwacji, dzięki której można odkrywać i sprawdzać zasięg własnej subiektywności, rozpoznawać jego podłoże oraz rozwijać proces uczenia się, w którym zdobywanie wiedzy przeplata się z rozwojem osobistym. Krytyczna analiza poprzez autoobserwację pozwala ponadto tworzyć własne teorie i poprawiać je w praktycznym zastosowaniu (Reason, Torbert, 2010, s. 137–151).

W badaniach drugoosobowych (zorientowanych na „my”) najważniejsze stają się poszukiwania o charakterze kooperacyjnym. Zaangażowanie badacza

wiąże się z orientacją na grupę, której uczestnicy jako współbadacze we wspólnym myśleniu i podejmowanych decyzjach przyczyniają się do tworzenia wiedzy poprzez jej stałe mediowanie i modyfikowanie. Zaangażowanie osobowe ukierunkowuje się więc na grupę, w której – z udziałem badacza – dokonuje się emergentny i samoorganizujący się proces, zaś sama grupa jest traktowana jako „wrażliwe medium”, dzięki któremu może ujawniać się nowa wiedza (Reason, Torbert, 2010, s. 143). Wiedza ta jest rozpoznawana w praktyce toczącego się dialogu, a jego jakość rozstrzyga zarówno o możliwościach uświadamiania sobie i identyfikowania własnych problemów, jak i o walorach osiągniętych rozwiązań. Stanowi też dziedzinę stałej krytycznej refleksji. Jej zadaniem w równej mierze stają się uwalnianie się od bezkrytycznej subiektywności i kontrola tworzącej się intersubiektywności<sup>13</sup>, w świetle których jest dokonywana także waloryzacja osiągniętych wspólnie efektów oraz ocena trafności rezultatów badania – praktyki (Reason, Torbert, 2010, s. 143).

Trzecioosobowe badanie – praktyka angażuje natomiast badacza głównie jako jednostkę, która przyczynia się do zmiany społecznej wykraczającej poza obszar bieżącej kooperacji. W tego rodzaju badaniach na plan pierwszy wysuwa się rozwijanie różnych form wiedzy w działaniu we współpracy z szerszymi społecznościami i dokonywanie dzięki temu ich pozytywnej transformacji. Polega to zarówno na tworzeniu trwałych badawczych społeczności wewnątrz grup realizujących dane praktyki, jak i na czynieniu ich elementem oddziaływania na szerszą publiczność oraz inne społeczności poprzez kreowanie i instalowanie w nich „instytucji i praktyk, które będąc w odpowiedni sposób otwarte na ciągłe badanie i transformacje, mają **trwałą** wartość” (Reason, Torbert, 2010, s. 150, podkreśl. J.P.).

Przytoczone wyżej uwagi pokazują, że badacz, opisywany tu szkicowo jako podmiot kolektywny (w relacjach społecznych) i komunikacyjny (w relacjach dyskursywnych), pozostaje podmiotem kształtującym się i wielorako podzielonym z uwagi na jakość uczestnictwa w praktyce badawczej. W opisach związanych z badaniami uczestniczącymi dotyczy to zarówno wymiaru tożsamościowego, związanego z procesualnie opisywanym zaangażowaniem badacza w praktykę („Ja” wnoszone, realizowane w praktyce i sytuacyjne), jak i podejmowanych w niej zobowiązań („dla siebie”, „dla nas”, „dla innych”). Pozostaje też badacz we wszystkich wspomnianych wymiarach podmiotem refleksyjnym i krytycznym, nieobojętnym wszakże – co potwierdzają te wcześniejsze opisy – na poszukiwanie oddźwięku, zabieganie o uznanie oraz troskę o maksymalizowanie sprawczej mocy inicjowanej i rozwijanej wraz z innymi praktyki.

Będąc podmiotem realnie ulokowanym społecznie (podzielonym i hybrydalnym), jest też traktowany jako podmiot sprawczy, a wraz z przyznaniem analogicznego statusu współuczestnikom własnej praktyki nie tylko dopuszcza, lecz także uznaje i akceptuje ich współsprawstwo. Sprawstwo badacza staje się przy

<sup>13</sup> Dialog jest oczywiście różnie pojmowany i badany, ale podkreślanie znaczenia komunikacji jako podłoża prowadzonych badań zdaje się wspólne wszystkim podejściom uczestniczącym. Zwraca się także uwagę na możliwości i problemy dialogu międzydyscyplinarnego. Zob. wyróżnienie badań „sympozjalnych” przez Kemmisa i McTaggarta (2009, s. 797–798).

tym zagadnieniem wysoce problematycznym, zarówno w sensie poznawczym, jak i praktycznym (etycznym). Badacz, będąc podobnie do pozostałych uczestników podmiotem poznania (jako aktor i agens), może oczywiście doskonalić autorski wkład do praktyki poprzez stałą kontemplacyjną, krytyczną refleksję – podejmować dzięki temu próby doskonalenia własnej wiedzy i sposobów zachowania poprzez wykraczanie poza ich rutynowe, obowiązujące wykładnie i odczytania. Jego sprawstwo wyraża się jednak w zdolności do inicjowania wydarzeń ważnych dla innych i prowokowaniu zmiany posiadającej łącznie pozytywne znaczenie<sup>14</sup> dla wszystkich jej współuczestników. W takich też zmianach sprawstwo może odnajdywać swoje potwierdzenie.

W negocjowanym wciąż znaczeniu dokonujących się w ten sposób przekształceń – sposobie ich wyrażania i odgrywania – zawsze jednak będzie znaczący wkład innych. Podobny problem pojawia się w odniesieniu do opisu znaczenia wszelkiej praktycznej zmiany, której wartość zależy od jakości uzgadnianych i stosowanych wobec niej ocen czy też poziomu identyfikacji z leżącymi u ich podłoża kryteriami. Zagadnienie sprawstwa – gdy rozpatrywać je jako problem odczytywania związku pomiędzy jakością autorskiego (badawczego) zaangażowania i wartością osiąganego efektu – jednoznacznie angażuje też racje natury wartościującej oraz narzuca problemy o charakterze etycznym<sup>15</sup>. Każde m.in. stawiać pytania o odpowiedzialność badacza jako uczestnika określonego projektu naukowej praktyki, a także zastanawiać się całościowo nad jej statusem aksjologicznym.

### Odniesienia aksjologiczne – etyczność ugruntowana w jakości praktyki

Uczestnictwo jest ponadto – jak już wspomniano – ukierunkowane na promowanie pozytywnej zmiany. Jego sens – identyfikowany w podstawowych aspektach intencjonalności badacza, celowym ukierunkowaniu jego czynności oraz ich zmieniającym się, historyczno-kulturowym znaczeniu – wymaga też dopełnienia o wymiar aksjologiczny. Odniesienia do wartości stają się przy tym nie tylko konieczne dla pełniejszego objaśnienia osobowego sensu uczestniczenia w praktyce, lecz także prawdopodobnie kluczowe dla uchwycenia jego swoistości – szczególnego charakteru całości „badawczej obecności w praktyce”<sup>16</sup>. To bowiem właśnie w tej praktyce zarówno jest wypracowywany sens podmiotowości (w komunikacyjnych relacjach), jak i są legitymizowane kolektywnie podejmowane decyzje i działania (Kemmis, McTaggart, 2009, s. 801). Badanie staje się w konsekwencji nie tylko

<sup>14</sup> Ewa Domańska „zwrot ku sprawczości” traktuje jako jeden z wyznaczników zwrotu performatywnego we współczesnej humanistyce. Podmiot sprawczy nie jest oczywiście „podmiotem samotnym” i zawsze pozostaje włączony w działanie o charakterze politycznym (Domańska, 2005, s. 55–56).

<sup>15</sup> Na przykład uwłasnowolnienie jako idea ukierunkowująca badania w sensie etycznym może okazywać się problematyczna (Johnston, 2010, s. 201).

<sup>16</sup> Wykracza się tu poza koncepcję moralnej neutralności nauki proponowaną np. przez Webera (Christians, 2009, s. 212–214).

ciągami czynności, które dają się wystarczająco uargumentować (teoretycznie-poznawczo) przez samego badacza, lecz także współuczestniczeniem w realizowaniu zadań o określonych wspólnotowo walorach praktycznych i moralnych (Smith, Hodkinson, 2009, s. 394).

Przesłanki aksjologiczne traktuje się też jako źródło zasadniczych rozróżnień pomiędzy uznanymi, konwencjonalnymi sposobami prowadzenia badań a ich współczesnymi interpretatywnymi odmianami. Jako cel i samoistną wartość towarzyszącą koncepcjom pozytywistycznym i postpozytywistycznym uznaje się dążenie do satysfakcjonującego propozycjonalnego poznania. W podejściach bazujących na uczestnictwie analogiczny status – wartości jako celu samego w sobie – przyznaje się tworzeniu praktycznej wiedzy sprzyjającej rozwojowi, w którym równoważy się wymagania podmiotowe, kooperację oraz warunki ładu kulturowego (Guba, Lincoln, 2009, s. 288).

Tego rodzaju badania przyjmują, jak już wspomniano, bardzo różne warianty i są realizowane w oparciu o odmienne strategie analityczne, można jednak uznać, że łącznie mieszczą się w koncepcji nauk społecznych traktowanych całościowo jako dyscyplina normatywna, zawsze uwikłana w wartościowanie i powiązana z tworzącymi się ideologiami – władzy, dominacji, kontroli itp. Ponadto prowadzone badania uczestniczące zarówno są zaangażowane w obronę określonych wartości, jak i stanowią wyraz zabiegania o ich urzeczywistnienie – wiążą się np. z troską o akceptowanie praw człowieka oraz tworzeniem stosownych warunków ich przestrzegania. Udział czynników wartościujących zaznacza się więc na wszystkich etapach organizowania procesu badawczego. W podejściach jakościowych, programowo związanych z normatywną koncepcją nauk społecznych (Denzin, Lincoln, 2009a, s. 38), uznaje się, że czynniki wartościujące rozstrzygają o wszelkich decyzjach badawczych. Warunkują wybór paradygmatu, problemu, modelu teoretycznego, metod zbierania i analizowania danych, kontekstu, wartości obecnych w tym kontekście czy sposobu prezentowania wyników. Postuluje się też uczynienie zagadnień aksjologicznych zasadniczym elementem analizy paradygmatów, co może sprzyjać głębszemu osadzeniu etyki w ich ramach (a nie na zewnątrz) oraz osiąganiu większej zbieżności pomiędzy różnymi interpretacyjnymi sposobami badania (Guba, Lincoln, 2009, s. 291–292).

Wartościowanie jest zawarte zarówno w samej krytycznej intencji badań uczestniczących, jak i ich praktycznym ukierunkowaniu. W badaniach nawiązujących do teorii krytycznych oznacza to dążenie do rozpoznawania istniejących warunków, pozwalające określić, „jak dochodzi do tego, że pewne perspektywy, struktury społeczne czy praktyki stają się irracjonalne, niesprawiedliwe, alienujące bądź niehumanitarne, a także do zrozumienia, jakie ich wzajemne powiązania mogą wywołać takie konsekwencje” (Kemmis, 2010, s. 57). Badania w działaniu mają nie tylko określić te warunki, lecz także stworzyć możliwości uniknięcia ich negatywnych konsekwencji poprzez podejmowanie działań **przeciwnie** rozpoznanej irracjonalności,

niesprawiedliwości i cierpieniu<sup>17</sup>. Znajduje to odzwierciedlenie również w emancypacyjnych celach badań<sup>18</sup>, które są ukierunkowane na usuwanie tych nieprzewidywalnych i destrukcyjnych konsekwencji jako nieracjonalnych, niedających się utrzymać dyskursywnie, moralnie i społecznie (niesprawiedliwych), nieproduktywnych czy też przyczyniających się do cierpienia i niezadowolenia (Kemmis, 2010, s. 86–88).

Zaangażowanie w praktykę wspiera się, jak widać, na ogólnie określanych celach, a one wymagają intencjonalnego kierowania się wartościami jako czynnikami sankcjonującymi interwencje lub też uzasadniającymi podejmowane działania. Sprawia to, że zagadnienia aksjologiczne i związane z nimi problemy etyczne (etyka interwencji) są obecne w różnych ujęciach praktyki stosowania wiedzy<sup>19</sup>. Wiążą się ponadto z różnymi dziedzinami badań mieszczących się w szeroko rozumianej perspektywie krytycznej i emancypacyjnej oraz tworzonymi w nich obligacjami. Badania krytyczne mogą być ukierunkowane na różnorodne zadania mieszczące się w tej szeroko rozumianej perspektywie, a służą radzeniu sobie z cierpieniem, osiągnięciu sprawiedliwości, uwłasnowolnieniu czy też oporowi wobec opresji władzy i przemocy. Oczywiście zadania związane z przesłankami emancypacyjnymi także posiadają walor aksjologiczny. Ich celem jest spowodowanie, by w efekcie praktyk badawczych dokonywała się pozytywna zmiana społeczna (badania krytyczne, transformacyjne, uczestniczące, radykalne), która – obok emancypacji grup poddanych opresji i cierpieniu z powodu niesprawiedliwości i społecznych nierówności – umożliwić może niwelowanie podziałów wynikających z biedy, dyskryminacji, kolonizacji czy marginalizacji. Są to cele związane z działaniami politycznie zaangażowanymi, które wynikają z przyjęcia etycznej perspektywy jako dominującej (etyka znajduje się w ich centrum) (Johnston, 2010, s. 199).

Skupienie uwagi na tworzeniu szans dla indywidualnego spełnienia, wyzwaniu się od presji władzy dyskursu, ideologii, przemocy epistemologicznej, hegemonii korporacji czy przemocy edukacyjnej nie oznacza przy tym, że ukierunkowanie na przyjmowane w takich sytuacjach wartości – idee uznaje się za bezdyskusyjne i wystarczające uzasadnienie dla wszelkiej podejmowanej praktyki (Kinchloe, McLaren, 2009, s. 434–466). Otwarte opowiadanie się za wartościami jest raczej stałym składnikiem krytycznej obecności, domagającej się także samoświadomego krytycyzmu, pozwalającego na kwestionujące odnoszenie się do wszystkich rodzajów przyjmowanych i akceptowanych wartościowań. Tym bardziej że ujawniają się zarówno w okolicznościach poprzedzających proces badawczy, jak i w strategiach analizy, mając swój udział w przebiegu całości badań i ich efektach.

Normatywny aspekt zaangażowania w podejściu do całości własnej praktyki oznacza w konsekwencji, że teorie tworzone w jego przebiegu także uzyskują

<sup>17</sup> Nie zaś w imię założeń dotyczących tego, co przyjmuje się wstępnie jako racjonalne czy też sprawiedliwe lub dobre (Kemmis, 2010, s. 57).

<sup>18</sup> Pojawia się też problem upelnomocnienia uczestników badań, szczególnie eksponowany np. w partycypacyjnych podejściach do pracy socjalnej (Beresford, 2014).

<sup>19</sup> Także w ujęciach antropologicznych (korumpowanie aktu interwencji – Bennett, 2010, s. 319–323).

znamiona normatywne. Zdaniem Reasona i Torberta przestają one być jedynie opisowe, szczególnie gdy mają kierować działaniami rozwijającymi się w czasie coraz to bardziej i chcą zachowywać bieżącą wrażliwość na zmieniający się kontekst. Teoria nie jest już w takich sytuacjach neutralna i wolna od wartościowań. Jest raczej teorią normatywną (także opisową), analogiczną (choć także indukcyjną i dedukcyjną), adekwatną do czasu (choć dającą się także uniwersalizować) oraz pozwalającą się zastosować (a przy tym analityczną). Tak pojęta teoria bywa też traktowana jako uzupełnienie lub korekta niedostatków teorii prezentowanych w naukach o orientacji pozytywistycznej (Reason, Torbert, 2010, s. 133; Susman, Evered, 2010, s. 89–115). Jej zadania wykraczają jednoznacznie poza funkcje praktyczne przypisywane jej w ramach tradycji pozytywistycznej, gdyż ważna staje się także ich zdolność motywowania do współdziałania w zmienianiu niekorzystnych warunków oraz siła przekształcania tworzących te warunki indywidualnych i zbiorowych historii.

Spór o wartości w oczywisty sposób przenika również do debaty o kryteriach naukowości, sposobach oceny efektów (trafności) badań uczestniczących czy też warunkach uznawania ich rezultatów. Zabieganie o ich uznawanie wykracza poza poszukiwanie najdoskonalszych racji poznawczych, a staje się głównie zadaniem o charakterze politycznym i etycznym, rozgrywającym się w otwartej przestrzeni badawczego dyskursu. Ujawniają się w nim zarówno rozbieżności i konflikty pomiędzy osobistym i publicznym wymiarem zaangażowania samego badacza, jak i napięcia pomiędzy racjami aksjologicznymi leżącymi u podłoża zaangażowania wszystkich współuczestników i adresatów procesu badawczego (Smith, Hidkinson, 2009). Badania okazują się więc stronnicze, domagają się stałego opowiadania się za określonymi (własnymi i cudzymi) wartościami oraz zdolności ich identyfikowania w całości podejmowanych praktyk. Uczestniczenie w takich przedsięwzięciach jest ponadto świadome swej stronniczości i konieczności jej wielostronnego uargumentowania<sup>20</sup>, a odwoływanie się do różnych zasad, reguł i typów wartości okazuje się koniecznością. Nie dziwi więc, że w sytuacji programowego podejmowania licznych ważkich, a więc drażliwych kwestii społecznych, problemy etyczne zarówno dotyczą samej decyzji o podjęciu badań, jak i pojawiają się w sytuacji oceny ich warstwy metodologicznej, podczas kontroli nad jej realizacją, w trakcie opisu przebiegu badań czy też w kontekście warunków rozpowszechniania ich wyników (Johnston, 2010, s. 203–213).

Badacz-uczestnik realizuje, jak widać, właściwy sobie interes poznawczy poprzez stałe promowanie i waloryzowanie dokonującej się dzięki badaniom zmiany. Poszukuje przy tym praktyczno-etycznego uprawnienia dla tworzonej wspólnie z innymi wiedzy – praktyki, które potwierdza się w jakości (wartości) całokształtu dokonującej się w badaniach formacji i transformacji. Można też sądzić, że tak rozumiany

---

<sup>20</sup> Opowiadanie się za określonymi wartościami i ich respektowanie nie jest przy tym wykluczone nawet w sytuacji niepewności ich całkowitego uprawnomocnienia. Wydaje się, że dotyczy to także wartości prawdy.

interes poznawczy w znacznej mierze – jeśli nie w całości – daje się definiować w kategoriach wartościujących (proces wartościowania nie pozwala się wkluczyć z żadnego elementu działania badawczego, leży też prawdopodobnie u podstaw gromadzenia jakiejkolwiek „badawczej informacji”<sup>21</sup>). Nie może też zaskakiwać stwierdzenie, że w takich badaniach etyka uzyskuje status metody<sup>22</sup>. Samą obecność badacza w tego rodzaju orientacji badawczej można przy tym opisywać w kategoriach wartościujących, zaś uczestnictwu przypisywać walor imperatywu<sup>23</sup>. Dodać jedynie wypada, że badania uczestniczące zorientowane na kształtowanie opierają się na wartości nadziei, którą wiązać można z urzeczywistnianiem pozytywnej zmiany. W przebiegu badań obietnica ziszczenia tej nadziei jest podtrzymywana, zaś w ich efektach jesteśmy zawsze w stanie doszukiwać się źródeł i możliwości jej spełnienia oraz dalszej, poszerzonej społecznej akceptacji i realizacji.

Uwzględnienie procesu wartościowania w opisie badawczej obecności pomaga zrozumieć, że tworzenie wiedzy poprzez uczestniczenie w praktyce i udział w relacjach społecznych w sposób konieczny jest powiązane z pozostawaniem w stałym napięciu aksjologicznym. Jest ono wynikiem zaangażowania badaczy w różne typy wartości (polityczne, społeczne, ekonomiczne, estetyczne, religijne itp.), rozumiane zarówno jako obiekty dążeń, jak i idee oraz pożądane lub godne pożądania stany rzeczy. Wartościowanie ujawnia się w stałym poszukiwaniu i mediowaniu różnych kryteriów (wartości – kryteriów ocen) domagających się przy tym porównywania i uzgadniania z wartościami mieszczącymi się na różnych skalach i w odmienny sposób prezentowanymi w procesach kulturowej komunikacji. Domaga się ono także liczenia się z właściwościami języka zarówno jako szczególnego medium komunikacji, jak i dziedziny wartościowań tworzących się w procesie budowania otwartej przestrzeni komunikowania – działania komunikacyjnego<sup>24</sup>.

Perspektywa uczestnicząca wiąże, jak widać, ze sobą wszelkie dostrzegane dzięki niej (jej zapleczu teoretycznemu) aspekty egzystencjalnego usytuowania badacza – w zbiorowościach badaczy, w kulturowych wspólnotach, instytucjach, ruchach, działaniach społecznych itp. – z dokonującymi się w nich zjawiskami wartościowania. Sensowna obecność w praktyce, zakładająca w tej perspektywie gotowość jej stałego, badawczego rozpoznawania, oznacza co najmniej, że jest to rozpoznawanie dokonywane według wartości. Naturalnie wartościowanie zawiera również komponent moralny – leży ono u podstaw etyki stosowanej,

<sup>21</sup> Także informacja, którą rozpatruje się z uwagi na kontekst kulturowy, może być uznawana za wartość. Jak zauważa Wawrzyniak, „aksjologiczna nieobojętność jest warunkiem przekształcenia bodźca w informację” (Wawrzyniak, 2000, s. 18, 96–99).

<sup>22</sup> Krytyczni badacze jakościowi mogą twierdzić – „moją metodologią jest moja etyka” (Malewski, 2012, s. 44).

<sup>23</sup> Uczestnictwo jest traktowane jako imperatyw polityczny, epistemologiczny i ekologiczny (Reason, Torbert, 2010, s. 127; Kemmis, 2010, s. 86).

<sup>24</sup> Etyczność jest raczej wypracowywana w procesie, niż stanowi efekt działań komunikacyjnych. Można też sądzić, że chwilowy konsensus bywa w tej dziedzinie osiągany także za sprawą zmian dokonujących się w języku.

pozostającej przecież w bezpośrednim związku z moralną formacją podmiotu<sup>25</sup>. Można przy tym argumentować za hipotezą, że perspektywa uczestnicząca w całości realizuje się w badaniach według wartości, których krytyka zalicza się do epistemologicznych zasad przyjmowanych w całej tej perspektywie. Stanowi ona dzięki temu szczególne nawiązanie do humanistycznego zwrotu w naukach społecznych, który, choć dokonał się zasadniczo na początku ubiegłego stulecia, to wciąż uzyskuje nowe rozwinięcia i kontynuacje.

### **Główne wymiary uczestniczącego zaangażowania w praktykę – podsumowanie**

Mówienie o nawiązaniu jest oczywiście ryzykowne, albowiem wszystkim autorom przywoływanych tekstów traktujących o badaniach uczestniczących towarzyszy świadomość licznych późniejszych zwrotów, jakie dokonały się w naukach społecznych i humanistycznych<sup>26</sup>. Są one co prawda w różnym stopniu ekspozowane, bywają jednak bezpośrednio przywoływane i są wyraźnie dostrzegalne w treści i warstwie pojęciowo-językowej tych opracowań. Poszukując wspólnych problemów pojawiających się w opisywaniu uczestniczącej praktyki, z konieczności marginalizowano różnice pojawiające się w przywoływanych stanowiskach. Starano się w zamian w miarę rzetelnie prezentować ich warstwę pojęciowo-językową w przekonaniu, że w języku zaznaczają się zarówno przepracowany już stosunek do przeszłości (źródeł własnej refleksji), jak i zmiany jego kontekstu. Wypada jednak ponownie podkreślić, że oparto się na wybranych jedynie koncepcjach uczestniczących badań, w których jest ekspozowane nastawienie krytyczne (i emancypacyjne), interwencyjne (partycypacyjne) oraz transformatywne (dostrzegalne choćby w tytułach przywoływanych opracowań).

Poszukiwanie wspólnoty tematycznej, nieco poza różnicami przytaczanych stanowisk, było jednak podporządkowane celowi tej części niniejszego podrozdziału, w której starano się naszkicować wybrane, ale też podstawowe atrybuty badawczego uczestnictwa. Wydaje się, że jego podzielane przez cytowanych autorów właściwości wiążą się z waloryzowaniem badawczej obecności w praktyce społecznej w kategoriach odpowiedzialnego sprawstwa. Odpowiedzialne kształtowanie praktyki oraz samego siebie zawsze jest jednak naznaczone ryzykiem, dającym się jedynie częściowo minimalizować dzięki refleksyjnemu nastawieniu, zaangażowanemu współdziałaniu, stałemu dialogowi oraz krytycznemu stosunkowi do tworzonej w praktyce wiedzy. Uczestnictwo ukierunkowane na transformację praktyki, w którym zarówno sam status dokonywanych w niej zmian, jak i indywidualny udział

<sup>25</sup> Jak zauważa Jacek Sójka, „etyka praktyczna (...) jest zawsze teoretyczną refleksją nad wartością” (Sójka, 2005, s. 125). Jacek Hołówka, rozważając charakter pytań moralnych, stwierdza natomiast, że „są to pytania stawiane nie z intencją uzyskania odpowiedzi z zakresu moralności, lecz z intencją uzyskania odpowiedzi z zakresu etyki” (Hołówka, 1996, s. XIII).

<sup>26</sup> „Zwrotowy” charakter zmian dokonujących się w nauce stanowi przedmiot licznych opracowań, zob. Kowalewski, Piasek (2010).

badacza oraz prawomocność tworzącej się w tych zmianach wiedzy są problematyczne, z trudnością też poddaje się jakimkolwiek rozstrzygającym i kompleksowym ujęciom definicyjnym. Można jednak – w charakterze wstępnej konkluzji – wyznaczyć ramy tematyczne, w obrębie których mogą być formułowane i podejmowane zagadnienia teoretyczne oraz precyzujące je decyzje metodologiczne.

Pojmując uczestnictwo, podobnie jak związaną z nim sensowną obecność, jako dziedzinę wciąż kształtujących się decyzji i wyborów, można naszkicować swoiste pole problemowe, które warto brać pod uwagę, gdy podejmuje się próby określenia badawczej perspektywy uczestniczącej. Nawiązując do wszystkich poczynionych wcześniej uwag przedstawiono je łącznie w tabeli 3.

**Tabela 3.** Praktyka jako formacja – statusy wiedzy i właściwości zaangażowania badawczego w perspektywie uczestniczącej

| <b>Praktyka</b>                                                                                                                              | <b>Kształcenie<br/>– kształtowanie<br/>– formacja</b>                          | <b>Kulturowy<br/>status wiedzy</b>                                              | <b>Osobowe zaangażowanie<br/>odniesienia aksjologiczne</b>                                                            | <b>Dominanta<br/>w działaniach<br/>badawczych</b>                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| „wiedza praktyczna”<br>dziedzina –<br>wyodrębniony<br>przedmiot<br>wiedzy                                                                    | nabywanie<br>wiedzy<br>(gromadzenie<br>doświadczeń)<br>podmiot po-<br>znający  | „wiedza o<br>(„co”)<br>Zasób                                                    | dystans<br>(normatywna neutralność)<br>(uprzedmiotowienie)                                                            | obserwacja<br>– autoobser-<br>wacja<br>(teorie)<br>(np. „badanie<br>pierwszoosobo-<br>we”)                         |
| „zasób zgromadzonych<br>doświadczeń”<br>dziedzina –<br>korzystanie<br>z doświadczeń                                                          | stosowanie<br>wiedzy<br>(praktyka<br>działania)<br>podmiot dzia-<br>łający     | wiedza<br>w (działaniu)<br>(„jak”)<br>instrument                                | skuteczność<br>(wartościowanie przebiegu<br>– procedury i rezultatu – efekt)<br>(odziaływanie)                        | kommunikacja<br>(wiedza nego-<br>cjowana)<br>(np. „badanie<br>drugooosobo-<br>we”)                                 |
| „formacja<br>– praktykowanie”<br>dziedzina<br>– kształtowanie;<br>formacja<br>– trans-<br>formacja<br>radzenie sobie<br>ze sposobem<br>bycia | współtworzenie<br>wiedzy<br>(etyczne<br>współdziałanie)<br>podmiot<br>sprawczy | wiedza dla<br>(kogoś-czegoś)<br>(dlaczego)<br>wartość<br>w etycznej<br>praktyce | uczestniczące współdziałanie<br>(odniesienia do wartości jako<br>stały element całości praktyki)<br>(przekształcanie) | eksperymentowanie ze<br>zmianą<br>(tworzenie<br>zaangażowanego<br>ruchu)<br>(np. „badanie<br>trzecioosobo-<br>we”) |

Źródło: opracowanie własne.

Zawartość tabeli 3 rekonstruuje wzmiankowaną wspólnotę tematyczną, a ponadto wskazuje na złożoność problemów, które składają się na określanie własności badawczego uczestnictwa. Jest ono ukierunkowane na przekształcanie praktyki, co sprawia, że jej rozumienie jako obszaru badawczego staje się bardzo szerokie. Traktowanie praktyki niczym formacji (i transformacji), powiązane w najwyższej mierze z dostrzeganiem sprawczego wkładu badacza w inicjowaną zmianę, łączy się ze szczególnym sposobem pojmowania jego obecności – angażuje go indywidualnie w całokształcie realizowanego sposobu bycia. Nie dziwi też, że etyczność badań stanowi centralny problem we wszystkich przywołanych koncepcjach. Nie polega ona bowiem jedynie na incydentalnym stosowaniu zespołu właściwych etyce reguł, w świetle których można poddawać ocenie wyodrębnione aspekty działalności badawczej – etyczność okazuje się czynnikiem konstytuującym sens każdej z tworzących ją czynności, potwierdzany w ich przebiegu i konsekwencjach. Oznacza to także, że aksjologicznego uzasadnienia obecności badacza w tak pojętej praktyce wypada się doszukiwać w wartościach związanych z byciem człowiekiem – tak jak dają się one rozpoznawać i kształtować w danym kontekście historyczno-kulturowym. Poszukiwanie tego rodzaju uzasadnienia wydaje się ponadto koniecznym warunkiem podejmowania ryzyka eksperymentowania ze zmianą oraz nadawania tej zmianie – jako formacji – indywidualnego i kolektywnego sensu. Otwartość na zmianę może jednak oznaczać radykalnie pojętą gotowość do porzucenia wszelkich wstępnych roszczeń poznawczych oraz podejmowanych w związku z nimi praktyk. W takim ujęciu badania transformujące trudno zmieścić w tradycyjnych podziałach. Wykraczają poza ukształtowany wizerunek nauk nomotetycznych i idiograficznych (klasyfikacja wprowadzona przez szkołę badeńską w latach dziewięćdziesiątych XIX w.), odpowiadając raczej propozycji nauk idiomodyficznych (Kubinowski, 2013, s. 38).

Formacyjne rozumienie praktyki, eksponowane w podejściach uczestniczących, nie uwalnia także od problemów, jakie wiążą się z pojmowaniem jej jako wyodrębnionej dziedziny wiedzy, stanowiącej podłoże gromadzonych doświadczeń, sprawdzanych w podejmowanych działaniach – praktyka wciąż daje się w prezentowanych podejściach traktować jako jej szczególny obiekt, pozostający przedmiotem teorii oraz realnym odniesieniem dla badawczych doświadczeń. Uzasadnia to wyróżnienie wiedzy praktycznej jako przedmiotowo odrębnej i mającej zastosowanie w budowaniu perspektywy uczestniczącej. Jest to bazowa wiedza o praktyce, nabywana i przyswajana przez podmiot poznający, a stanowiąca jego aktywny zasób poznawczy. Jego powiązanie z przedmiotowym traktowaniem praktyki, uzasadniającym podejmowanie zabiegów o charakterze techniczno-instrumentalnym, jest oczywiście w podejściach uczestniczących postrzegane krytycznie, co najmniej jako upraszczające. Moment uprzedmiotowienia z trudem jednak daje się wyłączyć z procesu tworzenia wiedzy poszukującej praktycznego odniesienia. Włączanie elementów otoczenia – zdarzeń, czynności ich właściwości i cech – w obieg myśli jako wyodrębnionych obiektów jest składnikiem stale obecnym w poznawczej aktywności. Zdolność skupienia

na nich uwagi, ugruntowana w posiadanych zasobach wiedzy, stanowi o możliwości przekształcenia ich z neutralnych bodźców w istotne informacje, mogące modyfikować zastany zasób zgromadzonych doświadczeń<sup>27</sup>. Uczestnictwo zorientowane na tworzenie wiedzy praktycznej można też traktować jako pierwotną dziedzinę kształtowania zasobów badawczej uważności i refleksyjności. Obydwie te właściwości zdają się eksponować walory intelektualne, niezbędne są jednak dla dalszego kształtowania się krytycznej samoświadomości badacza. Stanowią one jednocześnie stały składnik procesu uczenia się, wykorzystywany do doskonalenia koncepcji leżących u podstaw tworzenia wiedzy (np. propozycyjnalnej), a także do poszerzania samowiedzy bazującej na rozpoznawaniu jakości własnych doświadczeń. W budowaniu zasobu wiedzy o praktyce uważność pozostaje w bliskim związku z refleksyjnością, wytwarzając stały cykl praktycznych odniesień. Refleksyjność jest bowiem w takim samym stopniu samoświadoma i samozrotna, co odzwierciedlająca – odnosząca się do odwzorowywanej w niej rzeczywistość (Sendyka, 2015, s. 6–7). Opisywany rodzaj praktycznego zaangażowania zdaje się natomiast dominować w autorskich badaniach bazujących na obserwacji (autoobserwacji), szczególnie dobrze ilustrowanych przez „badania pierwszoosobowe”.

Uważność i refleksyjność nie tracą jednak na znaczeniu także w praktykowaniu wiedzy w działaniu, w którym jest wykorzystywany i kształtowany opisany wyżej zasób doświadczeń. Ten aspekt uczestniczącego zaangażowania w praktykę ujawnia dodatkowe dziedziny problemowe. Zagadnieniem związanym z inicjowaniem wszelkiego rodzaju aktywności staje się pytanie, w jaki sposób postępować. Jest ono, jak się zdaje, stale obecne w porządku wiedzy tworzącej się w działaniu. Działanie takie jest jednak zawsze społeczne – kolektywne i wyraża się we współdziałaniu. Zarówno wytwarzana w nim wiedza kształtująca wspólną praktykę, jak i dokonujące się w nich zmiany podlegają stałemu negocjowaniu. Uczestnictwo zorientowane na budowanie relacji jest więc otwarte na leżące u jego podłoża wielostronne zobowiązania. Jego jakość zależy nie tylko od uważności i refleksyjności, lecz także od ich stałego powiązania z gotowością do decentracji, która pozwala na traktowanie siebie jako uczestnika zdarzeń z jednoczesnym zachowaniem zdolności do kontroli sposobu doświadczenia praktyk, w których bierze się udział wraz z współtworzącymi je innymi<sup>28</sup>. Zdecentrowana obecność, umożliwiająca

<sup>27</sup> Uprzedmiotowanie jest tu traktowane jako atrybut poznawczego odnoszenia się do praktyki. Jest poznawczym warunkiem uznania praktyki za dziedzinę aktywności, nie czyni jej jednak neutralnym i oderwanym od nas – badaczy obiektem. Warto dodać, że również rzeczom jako obiektom można przyznawać status czynny, gdyż przekształcają ludzką aktywność za sprawą przypisywania im określonych znaczeń, stając się przez to aktywnymi elementami naszej praktyki. Ten rodzaj argumentacji jest szczególnie eksponowany we współczesnych koncepcjach performatywnych nauk społecznych, a także antropologicznych koncepcjach feministycznych (Domańska, 2005).

<sup>28</sup> Potrzeba utrzymywania zdecentrowanego stanowiska i dokonywania związanych z nim rekonstrukcji jest szczególnie wyraźnie artykułowana we współczesnym, konstruktywistycznym paradygmacie. Logika tworzenia wiedzy opiera się w nim na praktykach domagających się stałej, własnej rekonstrukcji (Krzyształ, 2004a, s. 10).

podtrzymywanie poznawczego napięcia poprzez oddalenie lub porzucenie jednego, uprzywilejowanego stanowiska czy perspektywy, leży prawdopodobnie u podstaw wszelkiej empatii, a także pozwala na ujawnianie indywidualnych oraz podzielanych wspólnotowo reguł kreowania wiedzy. Model zaangażowania praktycznego ujęty w postulatcie decentracji może też znajdować zastosowanie do opisu różnych doświadczeń, rekonstruowanych w odmiennych społecznych kontekstach, formach komunikacji, narracji i historycznych sytuacjach.

Można przy tym twierdzić, że refleksyjność (wsparta na uważności) wraz z decentracją leżą u podstaw budowania krytycznego nastawienia właściwego dla omawianej tu perspektywy uczestniczącej. Stanowią one w konsekwencji o jakości badań, w których są sprawdzane możliwości doskonalenia praktyki poprzez inicjowanie i negocjowanie jej pozytywnej transformacji. Tworząca się w nich wiedza stanowi przy tym zarówno cnotę, jak i instrument zmiany, a także zaangażowane w nią i podzielane, wspólne dobro<sup>29</sup>. Tego rodzaju perspektywa badawcza opiera się na swoistym eksperymentowaniu ze zmianą, którego uzasadnieniem pozostaje dobra wola (zawsze przecież niedoskonałych uczestników), i którego elementem składowym jest gotowość do eksperymentowania – także z własną tożsamością. W takim eksperymentowaniu (myślowym i praktycznym) wiedza ugruntowana w istniejącej praktyce jej tworzenia jest prawdopodobnie tym, co najbardziej dzieli. Odkrywana w krytycznym dialogu i kooperacji niewiedza – jako możliwa dziedzina wspólnego poszukiwania – może natomiast stawać się tym, co najbardziej łączy. W praktyce jako formacji – co starano się zilustrować w tabeli 3 – są więc stale obecne różne odmiany badawczego zaangażowania, których nie daje się traktować w sposób rozłączny.

Sensowna obecność w praktyce kształtowania pozwala się raczej opisywać jako swoiste złożenie wyróżnionych odmian zaangażowania praktycznego. Można je identyfikować w prezentowanych propozycjach badań uczestniczących, co jednak nie uwalnia od poważnej wątpliwości, czy badania te można sensownie zaliczać do jednej uogólnionej kategorii. Reprezentują one bowiem różne nurty teoretyczne i wytwarzają właściwe dla nich strategie analityczne. Dają się też rozpoznawać jedynie fragmentarycznie, ze świadomością bycia przez to włączanym w określone ramy proponowanego przez nie sposobu myślenia – działania – praktykowania. Pozytywne rozstrzygnięcie zgłoszonej wątpliwości wiązać więc można głównie z przekonaniem, że we wszystkich tych nurtach problem jakości uczestnictwa jest traktowany jako kluczowe zagadnienie dla projektowania badawczej praktyki. Zasadniczym zadaniem, zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, staje się w takim ujęciu **budowanie** perspektywy uczestniczącej, zaś rekonstrukcja wyjściowej puli problemów stwarza warunki dla pogłębiania autodefinicji badacza, która wydaje się mieć kluczowe znaczenie dla przebiegu i pomyślności całości badań. Badacz kształtuje bowiem także siebie w procesach badawczych,

---

<sup>29</sup> Pytanie o sposób uzasadniania działań poprzez odwoływanie się do wartości pozostaje oczywiście pytaniem otwartym.

a wymiar autoformatywny staje się ich nieodłącznym aspektem. W tego rodzaju perspektywie, zawsze tworzącej się w sytuacji niepewności egzystencjalnej – poznawczej i praktycznej (etycznej) – zmienia się również rozumienie racji metodologicznych. Przestają one dostarczać rozstrzygających standardów postępowania, a wymagają krytycznej interpretacji, zawsze odnoszonej do sposobu problematyzowania całości własnej praktyki. W budowaniu takiej perspektywy warto też brać pod uwagę atrybuty badawczej aktywności, związane ze stale w niej obecnym statusem obserwatora, uczestnika relacji społecznych oraz podmiotu sprawczego (zagadnienia metodologiczne związane z koncepcją uczestnictwa opierającą się na wyróżnieniu tych statusów – obserwatora, świadka i sprawcy – będące rozwinięciem prezentowanej problematyki, są przedmiotem kolejnego podrozdziału).

Jeśli przyjąć, że uczestnictwo przejawia się w sensownej obecności, która stanowi jego zasadnicze podłoże, to warto w tym miejscu podkreślić, że wszelkie badania określające siebie jako uczestniczące powinny się liczyć ze sposobem odczytania tego bazowego sensu (sensu obecności) jako ich warunku wstępnego. O ile też ów sens jest nie tylko kategorią związaną z racjonalnym stanowieniem celów, lecz także odnosi się do intencjonalności podmiotu i jego wrażliwości aksjologicznej, o tyle wszystkie jego wymiary łącznie mają swój udział w promowaniu zmiany i stosownych rozwiązań metodologicznych. Proponowane – zapewne fragmentaryczne – odczytanie tego sensu skłania do postawienia mocnej hipotezy, że badania uczestniczące są łącznie ugruntowane w wartościach – inspirują do praktykowania badań według wartości. Status tych wartości jest oczywiście różny w zgłaszanych propozycjach. Nie sposób jednak odrzucić przekonania, że wartości i powiązane z nimi kryteria wartościowania są konstytutywne dla sposobu definiowania charakteru tych badań oraz podlegają konstruowaniu i negocjowaniu w przebiegu podejmowanych czynności badawczych. Wartościowanie stanowi też o możliwości uprawomocnienia uzyskiwanych wyników, które są przecież szacowane w oparciu o jakość – wartość dokonywanych przekształceń. Prawdopodobnie oznacza to, że preferencje związane z praktykowaniem określonych rodzajów badań uczestniczących nie dają się w pełni uzasadnić w inny sposób, jak tylko poprzez odwołanie się do ich podstaw aksjologicznych, a istotne znaczenie dla jakości przyjmowanych rozwiązań metodologicznych ma budowana na tej podstawie wrażliwość badawcza.

## **2.2. Wrażliwość badawcza i etyczna w perspektywie uczestniczącej (uwagi o statusie obserwatora, świadka i sprawcy)**

W niniejszym podrozdziale podjęto problem wrażliwości badawczej oraz etycznej jako czynników współkształtujących praktykę badawczą. Temat sugeruje, że powiązanie praktyki badawczej z jej etycznym ujmowaniem, choć na pierwszy rzut oka wydaje się całkowicie oczywiste, może okazywać się problematyczne.

Wyobrażenie sobie jakiegokolwiek praktyki czy szczegółowej odmiany badań bez zobowiązań natury etycznej jest przy tym co najmniej kłopotliwe. Konieczną obecność tych zobowiązań z łatwością można też odnaleźć w wypowiedziach dotyczących całościowych ujęć nauki, a także w opisie elementów składających się na proces jej tworzenia. Afirmacja określonego typu racjonalności naukowej słusznie bywa traktowana jako rodzaj opcji etycznej, bowiem nie tylko wiąże się z dającym się w pełni uzasadnić racjonalnym wyborem koncepcji nauki, statusu jej teorii, lecz także jest efektem wartościowania – rodzajem decyzji o charakterze moralnym. Każdy aspekt procesu badawczego zdaje się również podlegać tego rodzaju ocenom<sup>30</sup>. W przypadku badań społecznych, w których badacz rozpoznaje rzeczywistość jako jej uczestnik, przekształca ją i tworzy w procesie badawczym oraz relacjach z innymi ludźmi, konieczność dostrzegania wymiarów etycznych w inicjowanej praktyce nie może być kwestionowana. Zasady etyczne ugruntowane w systemach wartości stanowią ponadto – obok przesłanek teoretycznych i przekonań dotyczących natury rzeczywistości – czynnik kształtujący rozwiązania metodologiczne określające sposób realizowania badawczej praktyki (Kubinowski, 2013, s. 71–72).

Mimo to etyczność praktyki badawczej pozostaje przedmiotem dyskusji, co skłania do podjęcia próby zilustrowania związków łączących decyzje podejmowane w sytuacjach wieloznacznych poznawczo z ich podłożem wartościującym, w szczególnym przypadku perspektywy określanej tu jako uczestnicząca. Kiedy się ją przyjmuje, wrażliwość badawcza i etyczna zdają się pozostawać w szczególnie bliskim związku – badanie jest w ramach tej perspektywy także kształtowaniem społecznej więzi, kreowaniem rzeczywistości, w którym obok uzgodnień natury poznawczej jest konieczne osiąganie praktyczno-etycznego konsensusu<sup>31</sup>. Próbie ilustracji tego powiązania warto też poprzedzić szerszym uzasadnieniem i komentarzem ukazującym różnorodne sposoby pytania o etyczny wymiar praktyki badawczej, tak aby w ten sposób zakresić dziedzinę oraz problem etycznej i badawczej wrażliwości, a ponadto wskazać jej aktualny kontekst metodologiczny<sup>32</sup>.

## Uzasadnienia ogólne – konteksty pytania o etyczność praktyki badawczej

Powiązanie wrażliwości etycznej z charakterem prowadzonych badań może być rozumiane różnorodnie. W przypadku „badań uczestniczących” jest to związek bardzo bliski. Praktyka badawcza bywa zwykle traktowana jako całościowo

<sup>30</sup> W badaniach antropologicznych czynności myślenia także wypada nadać status aktu moralnego, który podlega etycznej waloryzacji (Geertz, 2003, s. 33–57).

<sup>31</sup> Problem wrażliwości etycznej, w węższym zakresie, prezentuję w opracowaniu: Piekarski, 2015c, s. 9–26.

<sup>32</sup> Kontekstem bardziej szczegółowym pozostaje tocząca się wciąż dyskusja na temat etycznego aspektu nauk społecznych. Opracowanie to jest próbą nawiązania do tej dyskusji, w której formułuje się postulat rekonstrukcji perspektyw aksjologicznych jako warunek przekraczania granic dyscyplinarnych w tworzeniu wspólnej aksjosphery dla nauk społecznych (Wawrzyniak, 2005, s. 66).

ujmowany przedmiot ustosunkowania się do czegoś z określonej – etycznej – perspektywy, stanowiącej wyróżnik dokonywanych ocen. Perspektywa etyczna, swoista z uwagi na charakter dyscyplinarny, wyznacza wówczas reguły prowadzenia badań naukowych, przy założeniu, że etyczność stanowi ich nieodłączny aspekt. Dziedzinę wrażliwości etycznej wypada w tego rodzaju perspektywie rozumieć bardzo szeroko. Zawierają się w niej wszystkie elementy stosunku do podejmowanej praktyki badawczej umożliwiające jej całościową, etyczną ocenę.

Dyskusja na temat etycznych aspektów badań społecznych pokazuje, że **bieżąca świadomość problemów związanych z tak rozumianą oceną całości praktyki badawczej** – podobnie jak odpowiadającej jej wrażliwości – **okazuje się wysoce problematyczna**<sup>33</sup>. Możliwość poddawania całości nauki i jej praktyki ocenom natury etycznej nie jest bowiem powszechnie dostrzegana, zaś ocena ta nie zawsze bywa konsekwentnie odnoszona do całokształtu praktyk składających się na jej tworzenie. Gdy przedmiotem tak pojętej refleksji jest całościowo rozumiana dziedzina działań składających się na uprawianie nauki, wówczas można za Krystyną Zamiarą zauważyć, że **oceny natury etycznej są wobec niej formułowane w sposób wybiórczy – nie obejmują jej wszystkich elementów i etapów, a raczej koncentrują się na efektach tej praktyki i ich możliwych zastosowaniach**. Przy tej okazji jest oczywiście formułowany postulat natury etycznej – „werdyktami etyki powinien być objęty cały proces produkcji i zastosowań wiedzy naukowej, a nie tylko jego etap końcowy, znajdujący się już poza działalnością naukową jako taką” (Zamiara, 2005, s. 8). Postulat ten wyrasta z przeświadczenia, że **walor etyczny przysługuje całości nauki i wszelkim problemom, jakie tworzy ona w trakcie kreowania i stosowania wiedzy naukowej**. Można go w tym miejscu traktować jako swoiste przypomnienie, ale także wskazanie najogólniejszej przesłanki wrażliwości etycznej związanej ze stosunkiem do praktyki badawczej jako wyróżnionej z uwagi na swe znaczenie. Praktyka ta w całości bowiem zdaje się posiadać „aspekt etyczny”, który stanowi przy tym o zakresie odpowiedzialności za przebieg i efekty podejmowanych działań i nie daje się sprowadzić jedynie do selektywnie wybieranych elementów – generowanych w nich postaw moralnych czy też indywidualnych cnót (Zamiara, 2005).

Przyjęcie perspektywy etycznej pozawala także ujawniać liczne problemy związane z oddziaływaniem etyki na sferę moralną, towarzyszące uprawianiu badań naukowych. Podejmowane są też próby doskonalenia jej społecznego i edukacyjnego oddziaływania, wyrażające się w przypisywaniu rozważaniom etycznym szczególnych, istotnych zadań, zwłaszcza w procesie badania zjawisk społecznych. W debacie na ten temat **etyce jest przypisywana rola „metanarzędzia korekty i autokorekty tych badań”** (Promieńska, 2005, s. 50, podkreśl. J.P.) – bywa też ona ujmowana jako *organon*, będący ich „busolą pozwalającą w miarę

<sup>33</sup> Ewa Nowicka twierdzi, że rozważania etyczne (w pracy antropologa), będące jedynie rodzajem teoretycznych przemyśleń wskazujących na subtelność odczuć moralnych badacza, nie muszą posiadać praktycznego wpływu na rzeczywistość społeczną – mogą jedynie „obludnie świadczyć” o jego wrażliwości (Nowicka, 2005, s. 206).

odpowiedzialnie dokonywać właściwych wyborów w sytuacjach wieloznacznych poznawczo" (Promieńska, 2005, s. 58).

Za formułowanymi postulatami kryje się świadomość **rozdźwięku** pomiędzy moralnym charakterem podejmowanych na bieżąco decyzji a oczekiwaniami związanymi z możliwością ich etycznego uzasadnienia. Źródeł tego rozdźwięku można poszukiwać w przemianach kulturowych, w których przekształceniom podlega zarówno charakter wspólnot, więzi międzyludzkich, jak i sposób ich doświadczania. Na przykład pojęcie obowiązku, mające zastosowanie wobec świata zamkniętego i jednolitego, jest wypierane przez konieczność odpowiedzialności wobec zmiennej rzeczywistości (Folkierska, 2001, s. 33–44). Zerwanie ciągłości dziejów, stanowiących dziś raczej konglomerat zróżnicowanych tradycji i postpamięci, przekształca więź z przeszłością i jej historyczne zakorzenienie. Różnicuje świadomość, poczucie, a w konsekwencji zdolność rzeczywistego podejmowania odpowiedzialności (Folkierska, 2001, s. 38). Zmiana tradycyjnych wartości, określających całościowo sens ludzkiej egzystencji, stwarza zdaniem Zygmunta Baumana tendencję do bieżącego „chwytania wrażeń” (Bauman, 2001, s. 11–32) i raczej kolekcjonowania doświadczeń, niż tworzenia z nich spójnej całości. Tymczasowość i doraźność – pośpiech w chwytaniu nowych szans i fascynacja nieznanymi wcześniej sposobami doświadczania zdarzeń – stają się w takiej sytuacji bardziej istotne, niż skupianie się na obowiązkach i ich poprawnym dopełnianiu (Bauman, 2001, s. 13). Ważna okazuje się raczej umiejętność znalezienia się w danej sytuacji, niż trwanie w stałych przekonaniach, zaś „poliwalencja, elastyczność, zdolność **godzenia różnorodnych wartości** i preferencji”, stają się nieodłącznym towarzyszem w zabieganiu o tożsamość, zarówno w codziennych sytuacjach i bieżących okolicznościach, jak i w wymiarze ciągłości biograficznej i określaniu sensu własnego życia. „Kultura uczestnictwa” jest naznaczona nadmiarem treści i możliwości wyboru, co niekiedy obezwładnia i wywołuje chęć ucieczki przed przymusem wybierania, przeradzającą się w całkowitą bierność lub niezdolność dostrzegania pojawiających się w niej napięć i niekoherencji<sup>34</sup>.

Zmiana kulturowa dotyczy więc podstaw tworzenia się wrażliwości etycznej, a także statusu samej etyki jako dyscypliny kształtującej sens ludzkich doświadczeń. **Kanonizacja myślenia naukowego** przyczynia się prawdopodobnie do **separacji etyki** jako jego wyodrębnionej dziedziny, zaś **instytucjonalna specjalizacja dyscyplin wiedzy** zdaje się to rozgraniczanie jedynie umacniać<sup>35</sup>. Współcześnie **etyczność staje się separowanym segmentem myślenia** oraz dziedziną specjalistycznych rozważań, a także wyraźnie wyodrębnioną dziedziną

<sup>34</sup> Szersze uwagi na ten temat, nawiązujące do kondycji współczesnej pedagogiki, przedstawia Paweł Piotrowski (2015, s. 191–213).

<sup>35</sup> Jak zauważa Maria Kostyszak, rozgraniczanie to daje się odnotowywać także w dziedzinie myślenia filozoficznego. W komentarzu do myśli Heideggera zauważa, że w metafizyce nowożytnej różnice między bytem, stawianiem się, pozorem, dobrem, myśleniem, zaczynają się usztyniać, zamiast pozostawać **żywołem zmieszanym, w którym odzyskiwać mogą** zrelatywizowane odrębności (Kostyszak, 2010, s. 26–27).

praktyk instytucjonalnych. Dzięki temu może się utrwać jej **fragmentaryczny status w indywidualnej praktyce**. Rozważania natury etycznej, w których pojawia się potrzeba namysłu nad sensem własnych poczynań i konieczność ich całościowej oceny, nabierają niejednokrotnie charakteru incydentalnego – ujawniają się w szczególnych okolicznościach i w odniesieniu do wyselekcjonowanych kategorii czynności.

Projektowanie nowych zadań stojących przed etyką wyrasta, jak widać, z dokonywanych diagnoz stanu współczesnej kultury oraz ukazywanych dzięki nim egzystencjalnych dylematów współczesnego człowieka, takich jak: zagubienie sensu życia, egzystencjalna pustka, patologia struktury przeżywania czasu (Victor E. Frankl), metapatologia oraz anhedonia (Abraham Maslow) itp. (Promieńska, 2005, s. 43–49). Problemy te, w sytuacji istnienia rzeczywistego rozdzwieku pomiędzy jakością moralnych decyzji a możliwościami ich etycznego uzasadnienia, nabierają, jak się zdaje, uniwersalnego znaczenia. Poszukiwanie argumentacji etycznej dla podejmowanych działań w sytuacji permanentnej zmiany oraz niepewności praktyki stają się jednak niezbędnym elementem radzenia sobie z codziennością – życiową koniecznością. Dziedzinę wrażliwości etycznej (także w praktyce badawczej) można ponadto wiązać z doświadczaną w tego rodzaju okolicznościach niepewnością i za Ryszardem Wiśniewskim opisywać w kategoriach **rozdzwieku pomiędzy kompetencją moralną i etyczną**.

Pierwsza z tych kompetencji może być rozumiana jako sprawność naturalna (sumienia), „czyli zdolność do oceniania i formułowania konkretnych norm moralnych na poziomie intuicyjnym lub dokonywania prostych dedukcji z zasad powszechnie uznawanych, zawartych w najlepszym wypadku w kodeksach etyki normatywnej” (Wiśniewski, 2005, s. 33). Druga natomiast jako (profesjonalna) „sprawność argumentowania na rzecz ogólnych zasad i dróg wyboru, czyli rozstrzygania konfliktów między wartościami lub zasadami, oparta na znajomości problemów i stanowisk etyki opisowej, metaetyki, filozofii moralnej” (Wiśniewski, 2005, s. 33).

Rozdzwiek między kompetencją moralną i etyczną – jak wspomniano – bywa traktowany jako przesłanka refleksji nad słabościami oddziaływania etyki na sferę moralną. Może być jednak odnoszony również do praktyki badawczej, co pozwala głębiej charakteryzować dziedzinę odpowiadającą tej praktyce wrażliwości etycznej. Jej bazową przesłankę, w myśl której praktyka badawcza, jako całość, może być słusznie poddawana etycznemu osądowi, wypada bowiem wzmocnić sformułowaniem, że **właściwy etyce rodzaj ocen ingeruje w treść wszelkich składających się na tę praktykę czynności**. Wrażliwość etyczna domaga się stałego identyfikowania ich sensu jako poddającego się tego rodzaju osądom i nieustannej gotowości do odnoszenia ich do wartości tworzonych we wspólnej praktyce – także rozwijania metapotrzeb poznawczych związanych z pytaniami o wartości (Promieńska, 2005, s. 56).

Charakteryzowana w ten sposób – względnie uniwersalnie – dziedzina wrażliwości etycznej okazuje się przy tym niezwykle problematyczna (wrażliwość

etyczna jako sposób radzenia sobie z oswojoną bezradnością etyczno-badawczą). Napięcie pomiędzy sferą etycznie uargumentowanych osądów a pewnością moralnego ugruntowania własnego postępowania stanowi prawdopodobnie konieczne podłoże jakiegokolwiek wrażliwości etycznej<sup>36</sup>. Jest jednak jednocześnie wspólnym mianownikiem wszelkich sytuacji „schizofrenii moralno-etycznej”, w których z jednej strony oddajemy hołd zasadom, a z drugiej – „kapitulujemy na rzecz konkretno-sytuacyjnych rozstrzygnięć” (Wiśniewski, 2005, s. 37). Problemem istotnym z uwagi na wrażliwość etyczną wydaje się w takich okolicznościach **oswojenie ze wspomnianym rozdźwiękiem**, neutralizacja jego znaczenia dla podejmowanej aktywności – jego banalizacja, niedostrzeganie lub przemilczanie. Znajduje ono egzemplifikacje w szeroko rozumianym kryzysie reguł uprawiania nauki, krytyki naukowej, „patologii jej codzienności” (Kwieciński, 2005, s. 86), łamaniu reguł postępowania badawczego, wreszcie w pojawiającej się obojętności i milczeniu w sytuacjach nieprzestrzegania podstawowych zasad warsztatu naukowego (Kulpa, 2008, s. 117–134).

Poziom oswojenia z ujawniającą się w takich okolicznościach bezradnością można traktować jako symptom ogólnego deficytu wrażliwości etycznej, niemającego jednak związku jedynie z praktyką badawczą. Diagnozowany powszechnie **beżład w sferze wartości i norm lokalnych** i związana z nim sytuacja stałej „**niepewności moralnej**” (Wiśniewski, 2009, s. 161–162, podkreśl. J.P.) wiąże się także z koniecznością godzenia się na nieczytelność odniesień wartościujących napotykanych w różnych sferach tej aktywności. Przemieszczanie się pomiędzy różnymi powiązаныmi z tymi sferami „horyzontami aksjologicznymi” – takimi jak: moralność, prawo, aktywność zawodowa, społeczna, rodzinna itp. – trwa nieustannie i stanowi zjawisko powszechne. Jak zauważa Wiśniewski, nie tworzy to dzisiaj poważniejszych problemów dla poczucia integralności człowieka, choć może oznaczać zgodę na tolerowanie koniecznych dla takiej aktywności kompromisów i niepewności.

**Oswajanie się z niepewnością** decyzji moralnych wypada traktować jako kolejny sygnał przemian dokonujących się w zakresie wrażliwości etycznej. Stanowi ono także możliwe podłoże zmian w społecznej świadomości moralnej, która pozwala na pozostawianie różnorodnych elementów własnej praktyki na marginesie etycznej waloryzacji. Przemiany takie otwierają tym samym drogę do żywiołowej relatywizacji moralności w różnych obszarach praktyki społecznej i – co nie dziwi – spotykają się z odmiennymi typami etycznej reakcji. Pojawiają się też projekty doskonalenia standardów etycznego postępowania w ramach szeroko pojętej „etycyzacji życia” bazujące na realizowaniu programów etycznych w wyspecjalizowanych dziedzinach społecznej działalności i tworzeniu stosownych kodeksów oraz instytucji.

<sup>36</sup> Rodzą się tu pytania dotyczące możliwości wzajemnego redukowania moralności do etyki oraz problemy dotyczące etyki stosowanej (Sójka, 2005, s. 121–134). Pytanie o etyczne uprawnienie podejmowanych decyzji może być rozważane także z perspektywy zasadności uogólniania sądów i ocen moralnych (Winch, 1990).

Postępowanie naukowców nie daje się radykalnie odseparować od całości praktyk składających się na określoną historycznie kulturę moralną społeczeństwa. Pojawiają się jednak również propozycje ukierunkowane szczególnie na kształtowanie moralnego wyczulenia przedstawicieli nauk społecznych jako reprezentantów dziedziny swoistej z uwagi na przyjmowane uniwersum badawcze. Jan Wawrzyniak sytuuje tę dziedzinę w szeroko pojętej aksjoserferze kultury, ukazując przez to swoistość uprawiania dyscyplin społecznych (i aktywności samych badaczy) w perspektywie aksjologicznej – uprawianie nauki staje się „działalnością aksjologiczną”, zaś moralnym (i poznawczym) priorytetem nauk społecznych okazuje się „dociekanie i upowszechnianie prawdy o wartościach”<sup>37</sup>. Nauki społeczne, w takim ujęciu w całości posiadające proveniencję aksjologiczną, pozostają ponadto aktywnym uczestnikiem rzeczywistości społeczno-kulturowej. Moralny komponent postępowania w nauce staje się w konsekwencji współkryterium prawdy i czynnikiem uczestniczącym w kreowaniu zmian dokonujących się zarówno w sferze świadomości, jak i towarzyszących jej działań – w przebiegu tych działań oraz na poziomie osiągniętych efektów nauki społeczne pozostają performatywne (Wawrzyniak, 2005, s. 60). Etyczność nauk społecznych ujawnia się też w sposób oczywisty w treści (jakości) reguł postępowania badawczego oraz sposobie ich przestrzegania.

Budowana na takiej podstawie koncepcja etyki – *area ethics* – pojęta jako „kompleksowa, holistyczna etyka postępowania badawczego i edukacyjnego w kwalifikowanych obszarach problemowych” (Wawrzyniak, 2005, s. 72), akceptuje złożoność, multiaksjologiczność oraz polimonologiczność rzeczywistości społecznej. Etyczne doskonalenie praktyki badawczej wiąże ona w konsekwencji ze wzbogacaniem opcji światopoglądowych i puli stosowanych w nich możliwie najlepszych rozwiązań jako komplementarnych i kontrybucyjnych wobec ideału prawdy. Koncepcja taka zdaje się oddalać niektóre problemy, jakie tworzy absolutyzacja i dogmatyczne respektowanie wymagań jedyne, słusznego modelu wartościowań etycznych, wymaga jednak szczególnego rodzaju uwrażliwienia badaczy na właściwości przyjmowanych przez nich perspektyw światopoglądowych oraz inicjowanych w związku z nimi praktyk. Świadomość ich aksjologicznej proveniencji i uwikłania w wartościowanie okazuje się równie ważna, jak zdolność do ich krytycznego osądu oraz poszukiwania porównawczych odniesień. Wspomniana koncepcja etyki postuluje też **„porównawczą analizę perspektyw aksjologicznych, podstawowych norm, swoistych dylematów moralnych i aplikowalności modeli etyki normatywnej do radzenia sobie z nimi oraz szczegółowych dyrektyw działania związanych z profesjonalnymi praktykami społecznymi”**, w dziedzinie podejmowanej działalności naukowo badawczej (Wawrzyniak, 2005, s. 66, podkreśl. J.P.).

<sup>37</sup> Prawda pozostaje przy tym wartością zarówno moralną, jak i epistemiczną, co sprawia, że walor moralny wypada całościowo przypisywać także metodzie naukowej (Wawrzyniak, 2005, s. 60).

Za sformułowanym postulatem kryje się poważny problem, jakim jest budowanie całościowej perspektywy poznawczej w sposób umożliwiający rekonstrukcję kluczowych dla niej rozstrzygnięć wartościujących oraz tworzenie na tej podstawie kompleksowych porównań z innymi perspektywami w celu krytycznego doskonalenia własnej praktyki. Dostrzegana powszechnie sytuacja rozproszenia teoretyczno-metodologicznego<sup>38</sup> zdaje się nie sprzyjać tego rodzaju projektom. Stanowi ona raczej wynik specjalizacji i postępującego różnicowania sposobów radzenia sobie z kwestiami etycznymi w ramach przyjmowanych konwencji badawczych, które składają się na coraz bardziej zróżnicowany „świat teorii i metod”. Im bardziej okazuje się on problematyczny, tym bardziej problematyczne stają się indywidualne próby krytycznej waloryzacji własnej praktyki badawczej. Wydaje się jednak, że współczesne budowanie wrażliwości badawczej domaga się podjęcia tego zadania i rekonstruowania choćby podstawowych elementów przyjmowanej perspektywy poznawczej jako jednocześnie perspektywy etycznej uwikłanej w wartościowanie i umożliwiającej precyzowanie towarzyszących temu problemów.

### Metodologiczne ujęcie problemu – „przejście od metodologii do etyki”

Przekonanie o potrzebie dokonywania takiej rekonstrukcji wzmacnia również dyskusja nad zmianami zachodzącymi w dziedzinie metodologii badań społecznych, w której pytanie o wrażliwość badawczą jest obecnie silnie powiązane z argumentacją etyczną. Dyskusja ta pokazuje, że świadomość aksjologicznej proveniencji nauk społecznych zmienia także ich obecny wizerunek metodologiczny – uzasadnia tezę o „przejściu od metodologii do etyki”.

W opisie przemian dokonujących się w ich szeroko pojętej perspektywie poznawczej (charakterystycznych być może dla całości nauki wkraczającej w okres postakademicki) są uwzględniane co najmniej trzy układy warunków: 1. przemiany związane z pojmowaniem statusu wiedzy i jej prawomocności; 2. zmiany przekonań dotyczących zaangażowania badań w tworzenie realnych zmian w praktyce społecznej oraz w konsekwencji 3. przekształcenia dotyczące koncepcji badacza jako podmiotu włączającego się w proces zmiany. O przemianach dokonujących się w obrębie tych warunków w sposób syntetyczny pisze Mieczysław Malewski; idąc jego tropem, wypada je przynajmniej zasygnalizować.

**Pierwsza grupa przemian wiąże się ze śmiercią epistemologii jako uniwersalnej teorii poznania.** Towarzyszy jej odchodzenie od koncepcji obiektywizmu i rezygnacja ze związanego z nią kryterium prawdy. Zostały one zakwestionowane, co podważyło podstawy związanej z nią racjonalności metodologicznej

<sup>38</sup> Na problem fragmentyzacji badań jakościowych w epoce hiperspecjalizacji badaczy profesjonalnych szczególną uwagę zwracają Paul Atkinson i Sara Delamont. Dostrzegają jednocześnie zagrożenie badań swoistą redukcją opisu kultury i działania do domeny doświadczenia (także samego badacza), występujące w sytuacji dowartościowania autorskiego głosu badacza jako inicjatorów dokonywania przekształceń społecznych (Atkinson, Delamont, 2009, s. 257–261).

i wytworzyło „pustkę aksjologiczną” (Malewski, 2012, s. 39–41) dotyczącą wartościowania zarówno metodologicznych podstaw wiedzy, jak i rezultatów poznania naukowego.

**Druga pula zmian** może być traktowana głównie jako efekt „zwrotu działaniowego” w naukach społecznych. W związku z nim dokonano się radykalne przeformułowanie celów działalności badawczej, które zostały w całości ulokowane w perspektywie aksjologicznej. Celem badań mieszczących się w tej perspektywie jest moralne i skuteczne działanie w świecie, i temu celowi zostają podporządkowane wszelkie kryteria waloryzacji jakości tworzonej wiedzy – kreowanej w badaniach praktyki.

**Ostania grupa przemian** dotyczy koncepcji „Ja badacza” i może być tłumaczona jako następstwo społecznych procesów indywidualizacji. Biografizacja społeczna, w ramach której dowartościowaniu podlega autorski czynnik inicjowania aktywności oraz promowania zmiany, wymusza postawę refleksyjności i zmienia koncepcję tego, kim jest badacz. Polityka życia marginalizuje tradycyjną rolę metodologii, uprawniając postępującą personalizację badań i ich powiązanie z procesami kreowania tożsamości przepracowywanej w inicjowanych działaniach badawczych. „Ja badacza” jest opisywane jako struktura przekształceń dokonujących się w zakresie dyspozycji poznawczych, profesjonalnych doświadczeń oraz zdolności aranżowania sytuacji badawczych zdolnych do tworzenia perspektyw poznawczych niemieszczących się w tradycyjnie rozumianych paradygmatach. Perspektywy te są bowiem ugruntowane aksjologicznie, co uzasadnia mówienie o „przejściu od metodologii do etyki”. Jak zauważa Malewski, regułę porządkującą perspektywę, przyjmowaną przez krytycznych badaczy jakościowych, można dzisiaj zawrzeć w sformułowaniu **moją metodologią jest moja etyka**, które zastępuje wcześniej respektowaną przez badaczy zasadę, w myśl której „moją etyką jest moja metodologia” (Malewski, 2012, s. 43–44).

Całościowe interpretowanie znaczenia opisywanego tu „przejścia” pozostaje oczywiście problematyczne, ujawnia się w nim jednak pewna zbieżność wcześniej przedstawianych poglądów niektórych etyków z poglądami metodologów reprezentujących perspektywę uczestniczącą w badaniach empirycznych. Etyka pozostaje w ich centrum, co wiąże się głównie z dostrzeganiem ugruntowania aksjologicznego dającego się odnaleźć zarówno u podstaw przekonań etycznych, jak i w uzasadnieniach podejmowania badań uczestniczących. Nie oznacza to jednak, że jakaś zdefiniowana wstępnie perspektywa etyczna uzyskuje priorytet w ocenie całości praktyki badawczej, dzięki czemu może dostarczać wystarczających reguł – kryteriów oceny całości tej praktyki czy etycznego statusu określonej metodologii (etycznego stosowania włączonych w nią metod). Odczytanie formuły „moją metodologią jest moja etyka” wypada raczej wiązać w badaniach uczestniczących ze swoistością towarzyszącego im zaangażowania badacza, tworzącego się i ujawnianego w ich praktykowaniu. Perspektywa poznawcza jest w tego rodzaju badaniach stale konstruowana i rekonstruowana, zaś **badanie jest jednocześnie ciągłym stanowieniem – kreowaniem rzeczywistości w drodze osiągnięcia**

**etycznego konsensusu w inicjowanych dzięki niemu praktykach. Etyczność** okazuje się w związku z tym elementem (nie tylko aspektem) praktyki badawczej o szczególnym znaczeniu. Nie stanowi bowiem jedynie odrębnego segmentu realizowanej perspektywy, w ramach którego całościowo czy „metodologicznie” ujęta praktyka badawcza może podlegać jakiejś właściwej dla niej, etycznej waloryzacji. **Jest ponadto czynnikiem kreującym tę perspektywę – tworzywem praktyki badawczej konstytuującym znaczenie każdej podejmowanej czynności, dla której jest możliwe nadawanie poznawczego waloru i stałe określanie jego wartości w świetle realizowanej wspólnie praktyki.** Etyczność posiada więc zarówno walor praktyczny, jak i poznawczo-badawczy, pozostaje też w procesie badawczym problematyczna we wszystkich wspomnianych wcześniej wymiarach. Można wręcz powiedzieć, że etyka jest w tych badaniach stale stosowana w sposób umożliwiający również jej pełniejsze uprawomocnienie dzięki inicjowanym praktykom.

Ukierunkowanie badań uczestniczących na promowanie pozytywnej zmiany sprawia ponadto, że stałym elementem procesu badawczego jest wspomniany wcześniej rozdzźwięk pomiędzy kompetencją etyczną a moralną. Towarzyszy on zwykle pytaniu, jak postąpić w sytuacjach wieloznacznych poznawczo, tworzących się, jak też rozpoznawanych w przebiegu badań. Decyzje podejmowane w takich okolicznościach są stale naznaczone ryzykiem niepewności, którego nie daje się do końca wyeliminować. Ich uprawomocnienia można poszukiwać w istniejących teoriach i systemach normatywnych, które – jak zauważa Jacek Sójka – zawsze jednak wymagają odniesienia do sytuacji i hermeneutycznej interpretacji (Sójka, 2005, s. 119–126). Podejmowanie decyzji o sposobie działania w świetle towarzyszącej mu wiedzy jest przy tym zabiegiem twórczym, któremu nie wystarcza stosowanie zasad jako replikowanie wcześniejszych rozwiązań. Moralność nie daje się w nich zredukować do etyki (Hołówka, 1996, s. 13)<sup>39</sup>, której stosowanie jest wykorzystywaniem koncepcji wyrosłych z minionych zastosowań – „nawiązywaniem do minionych wydarzeń i ich interpretacji” (Sójka, 2005, s. 124). Dodać należy, że w rozpoznawaniu zmieniającej się rzeczywistości badań także kategorie etyczne niekiedy domagają się ponownego uprawomocnienia, w miarę dostrzegania właściwości praktyki mogących stanowić ku temu istotną przesłankę. Etyka stosowana w bliskim kontakcie z praktyką liczyć się też musi „ze świadomością, iż etyka tego typu zawsze przekracza samą siebie, odwołując się do racji wyższych” (Sójka, 2005, s. 128). Pozostając teoretyczną refleksją nad wartościami, nie eliminuje też rozdzźwięków pomiędzy sferą moralną, etyczną, poznawczą i praktyczną, a raczej wyczuła na potrzebę ich stałego rozpoznawania w budowaniu własnej perspektywy badawczej.

---

<sup>39</sup> Jak zauważa Hołówka, pytania moralne „są to pytania stawiane nie z intencją uzyskania odpowiedzi z zakresu moralności, lecz z intencją uzyskania odpowiedzi z zakresu etyki” (Hołówka, 1996, s. XIII).

Perspektywa taka może być traktowana jako swoiste wypełnienie pustki aksjologicznej, powstałej w wyniku zakwestionowania tradycyjnych sposobów wartościowania metodologicznych podstaw wiedzy naukowej oraz osiągniętych dzięki nim rezultatów. Wymaga jednak swoistej wrażliwości badawczej, która zostaje powiązana z jakością rozumowań etycznych. Przywoływane dzięki temu teorie i struktury normatywne są konfrontowane z doświadczeniami nabywanymi w procesie badawczym, rozwijanym zawsze z udziałem innych – dla których podejmowane decyzje zawsze też o tyle posiadają walor praktyczny i etyczny, o ile wykraczają poza rutynę codzienności i niosą ze sobą rzeczywistą zmianę.

### **Rozumienie wrażliwości badawczej i etycznej w perspektywie uczestniczącej**

W tej perspektywie wrażliwość badawcza ma walor etyczny – jeśli poznawcze zaangażowanie posiada podmiotowy wymiar, a promowane w badaniach zmiany muszą się liczyć z konsekwencjami ponoszonymi przez konkretne jednostki (Markham, 2009, s. 244)<sup>40</sup>. Precyzowanie jej sensu – jako atrybutu sensownej obecności – jest jednak niezwykle trudne, zaś pytanie o etyczność, gdy dodatkowo uwzględni się równie kłopotliwą kategorię, jaką jest wrażliwość, okazuje się tym bardziej problematyczne. Dotychczasowe uwagi pozwalają co najwyżej na jej częściowe, kontekstowe objaśnienia, wskazujące na różne sposoby ujawniania się tego rodzaju wrażliwości. Wyraża się ona np. w jakości użycia wiedzy, zdolności rozpoznawania jej podstaw aksjologicznych, sposobie radzenia sobie z rozdźwiękiem kompetencji moralnej i etycznej, bezradnością w waloryzowaniu sytuacji wieloznacznych poznawczo itp.

Źródłem kłopotów jest relacyjny charakter wrażliwości, której wstępny opis z konieczności odsyła co najmniej do trzech ogólnych kontekstów wyznaczających jej rozumienie. Pierwszym z nich jest podmiot będący nosicielem właściwości, o jakiej się orzeka, drugi, to jej dziedzina (odniesienie przedmiotowe), trzeci zaś to relacja (proces), której jakość stanowi o sposobie konstytuowania się omawianej własności (w tej książce koncentrujemy się na procesie uwrażliwiania jako ewentualnej dziedzinie rozważań kwestii metodologicznych). Stałą obecność tych kontekstów w definiowaniu wrażliwości dobrze ilustruje charakterystyka wrażliwości aksjologicznej, która bywa określana jako „zdolność człowieka do wartościowania wrażeń pochodzących ze świata zewnętrznego lub/i ze świata wewnętrznego organizmu oraz do internalizowania systemu wartości i ich hierarchii jako podstawy postępowania podmiotu” (Ostrowska, 2006, s. 392–414).

Przytoczone określenie może otwierać dyskusję nad wrażliwością oraz jej etycznym charakterem. Dopuszcza w tym zakresie niezwykle różnorodność

<sup>40</sup> Każda decyzja metodologiczna posiada też walor etyczny (Markham, 2009, s. 244).

inspiracji, sygnalizowanych choćby we wstępnej części tego podrozdziału<sup>41</sup>, które mogą być wykorzystane w precyzowaniu sposobu jej pojmowania. Nie ulega przy tym wątpliwości, że pytanie o etyczną praktykę jest zasadniczo pytaniem filozoficznym, a problemu wrażliwości nie sposób podjąć bez dotykania filozoficznych zagadnień. Konieczność godzenia się z dostrzeganą w tej dziedzinie niewiedzą jest wówczas nieustannie konfrontowana z kulturowym imperatywem możliwie najlepszego radzenia sobie z wolnością w warunkach dokonywania ich wyboru oraz potrzebą stałego nawiązywania do przesłanek filozoficznych, która pojawia się w trakcie budowania perspektywy uczestniczącej.

Źródłem złożoności pytania o wrażliwość etyczną jako właściwość relacji wiążących podmiot z jego praktyką jest więc także różnorodność tradycji, wizji rzeczywistości kulturowej, a także odmian myślenia filozoficznego, które wciąż pozostaje główną domeną toczonych debat. W nurcie refleksji filozoficznej **wrażliwość etyczna bywa** przy tym **rozumiana bardzo szeroko**: jako własność sposobu bycia – „ekspresja wewnętrznej prawdy” – obejmująca intencje, postawy i podejmowane czynności, rozpatrywane w odniesieniu do wartości. W tego rodzaju określeniach jest akcentowany głównie indywidualny aspekt etyczności, zaś różnorodne relacje, w których się ona ujawnia, pozostają rozległą dziedziną „odniesienia do wartości”<sup>42</sup>.

Można jednak twierdzić, że wyrazem tej wrażliwości niezmiennie pozostaje czyn konkretnego człowieka, dowodzący jakości uczestnictwa jednostki w relacjach z innymi oraz potwierdzający w tych relacjach właściwą sobie ważność. Filozoficzna refleksja nad indywidualnym, a przez to także etycznym i formatywnym wymiarem ludzkiego czynu, jest w związku z tym podejmowana m.in. przez autorów akceptujących założenia filozofii personalistycznej, którzy zajmują się problemami współczesnej edukacji. Na przykład Marek Rembierz – nawiązując do poglądów Jana Pawła II – w następujących słowach charakteryzuje czyn jako wyraz „osobowego uczestnictwa” (Rembierz, 2012, s. 225–226). Stwierdza, że „działający i bytujący wspólnie z innymi człowiek spełnia w tym samego siebie”, zaś uczestnicząc „w całości większej niż on sam” nie tylko zachowuje siebie (swą godność), lecz także – dzięki temu uczestnictwu, będącemu „właściwością jego osoby” – spełnia siebie i zarazem przekracza (transcenduje, „przerasta”) siebie (Wojtyła, 1994, s. 338). W związku z tym wzmacnia swą podmiotowość (władzę nad samym sobą), pozytywnie kształtuje swą sprawczość (swe sprawności) i pełniej otwiera się na rzeczywistość w relacjach z innymi ludźmi (Rembierz, 2012, s. 225). Przytoczona wypowiedź przywołuje oczywiście tylko jedną z licznych filozoficznych możliwości

<sup>41</sup> Przedstawione poglądy z pewnością mogą domagać się pełniejszego omówienia i odpowiedzialnego ustosunkowania. Stanowiska etyków wykazują jednak rozbieżności, np. różnice pomiędzy „etyką cnoty” a etyką traktowaną jako „estetyka życia”, jakie wydają się trudne do uzgodnienia (Rorty, 2002).

<sup>42</sup> Używam określenia Józefa Tischnera, które znakomicie reprezentuje przywołany sposób myślenia, a ponadto eksponuje związek filozofowania z codzienną praktyką oraz troskę o syntezę doświadczenia z myśleniem (Tischner, 1997, s. 66–87).

ujmowania praktyki konkretnego badacza jako praktyki etycznej. Przytoczono ją jednak nie tylko dlatego, że akcentuje się w niej istotny dla badań uczestniczących relacyjny i formatywny charakter czynnej aktywności. Jej autor sugeruje ponadto, że etyczny walor czynu wyraża się w tym, że jest on zdolny przekształcać warunki wspólnego bycia ludzi – bycia z innymi – zakładając tym samym istnienie choćby minimalnej wspólnoty – wspólnoty doświadczenia. Umożliwia ona „spotkanie w doświadczeniu”, które okazuje się w tym kontekście zarówno uzasadnionym postulatem metodologicznym badań uczestniczących – ukierunkowanych na rozwijanie zaangażowania i transformację (Reason, Torbert, 2010, s. 122) – jak i wskazaniem dziedziny wrażliwości, niezbędnej dla budowania etycznego wymiaru relacji międzyludzkich. Wrażliwość etyczną, pozostającą własnością sposobu bycia i ujawniającą się w różnych formach podmiotowej ekspresji oraz podejmowanych przez jednostkę praktykach, wypada bowiem łączyć z szeroko rozumianym zasobem gromadzonych doświadczeń, kształtowanych i przekształcanych w toku społecznych relacji. Relacje te stają się też główną dziedziną kształtowania wrażliwości etycznej, otwierającej się w ich przebiegu na nowe możliwości dokonywania wyborów, w których wyraża się gotowość do określonego sposobu korzystania z doświadczeń oraz budowania ich wspólnoty.

**Wrażliwość etyczna/badawcza jest więc wyrazem możliwości (zdolności) jakościowego różnicowania treści gromadzonych doświadczeń, wykorzystywanych i ujawniających się w praktyce – procesie nadawania znaczenia podejmowanym czynnościom społecznym, tworzeniu relacji z innymi ludźmi.** Jest ona – co starano się już wcześniej zaznaczyć – kształtowana kulturowo, gdyż kultura dostarcza zasobów symbolicznych pozwalających na przypisywanie określonych znaczeń określonym sytuacjom, a także na identyfikowanie reguł, według których są waloryzowane indywidualna aktywność oraz jakość zobowiązań tworzących wzajemne relacje. W szeroko pojętej kulturze odnajdujemy również podstawowe warunki kształtowania się mniej lub bardziej wrażliwego osądu towarzyszącego podejmowanym działaniom i dotyczącego oceny ich moralnych walorów.

Wspomniany wyżej proces jakościowego różnicowania (doświadczeń) jest wszelako wewnętrznie bardzo złożony, i to zarówno z uwagi na odnajdywaną w tych doświadczeniach „treść kulturową”, jak i sposób, w jaki te doświadczenia potwierdzają swe praktyczne znaczenie w działaniu. Ważne są, jak się zdaje, te spośród nich, które **ujawniają różnice** zdolne przekształcać uprzednie zasoby symboliczne, systemy znaczeń, oparte na nich przekonania oraz czynności i praktyki – te doświadczenia, które są zdolne jednocześnie **czynić w nich różnice**. „Różnicujące doświadczenie” stanowi też najogólniej rozumiane tworzywo wrażliwości. Wrażliwość kształtująca się w procesie różnicowania – reorganizacji doświadczeń w związku z odpowiadającymi im zdarzeniami – określa jednak także

możliwości dostrzegania różnic, a przez to realnego doświadczania zdarzeń<sup>43</sup>. Zdolność ich wyodrębniania i waloryzacji może być traktowana jako doraźny efekt procesu różnicowania, w którym zasoby symboliczne odgrywają prawdopodobnie zarówno rolę warunków wstępnych, podlegających stałemu formowaniu, jak też układu możliwości stanowiących o sposobie doświadczania, waloryzowania oraz ukierunkowywania dalszej aktywności. „Różnicujące doświadczenie” zakłada różnicę jako relację inicjującą stały proces **wyróżniania** treściowego doświadczeń, ich **rozróżniania**, jako wskazywania strony relacji tworzącej różnicę, i w konsekwencji **odróżniania** wyodrębnianych dzięki temu, mających znaczenie całości<sup>44</sup>.

Sygnalizowane kategorie zabiegów – wyróżnianie, rozróżnianie, odróżnianie (wyodrębnianie) – można traktować jako elementy opisujące formalne ramy przebiegu procesów różnicowania doświadczeń – kształtowania się wrażliwości z udziałem treści kulturowego przekazu. Charakteryzują one ów proces w sposób zbliżony do koncepcji epistemologii empirycznej Gregory’ego Batesona, opartej na opisie tworzenia się wiedzy w procesie percepcji. Jak zauważa Zdzisław Wąsik, postrzeganie, będące elementem percepcji w ujęciu Batesona, „żywi się różnicami”, zaś każdy odbiór informacji jest odbiorem informacji o różnicy i jest ograniczony progiem wrażliwości oraz wykorzystanych narzędzi postrzegania (Wąsik, 2016, s. 292–293). Tak pojęty proces percepcji leży więc u podstaw wszelkiej wiedzy, a także wpisanych w nią instrumentów postrzegania. Dotyczy to również naukowej wiedzy – nauka jest zdaniem Batesona metodą percepcji opartą na poszukiwaniu wzorców porównywania obiektów w świetle różnicujących i zmieniających się kryteriów, tworzących się w procesie badawczym (Wąsik, 2016, s. 295). W tym procesie jest ponadto budowany sens wspólnych doświadczeń, które powstają w wyniku relacji badacza z innymi i badaną przez niego rzeczywistością. Wspomniana wcześniej wspólnota doświadczenia, tworząca się także z udziałem badacza, jest więc wyposażona w sens, który jest zdolny ją odzwierciedlać, będąc zarazem stałe w niej konstruowany. Można sugerować, że mają w tym swój istotny udział utrwalone kulturowo wzorce percepcji, pozwalające na dostrzeganie różnic i stanowiące narzędzia ich poznawania – tworzenia wiedzy. Nie są one jednak w badaniach jedynie rozpoznawane, a raczej mają w nich swój aktywny udział. W badaniach naukowych – na co szczególnie zwraca uwagę Anna Wyka, chodzi bowiem także o uruchamianie praktyki ożywiania tych narzędzi – kategorii pojęciowych, wzorców percepcji oraz związanych z nimi sposobów myślenia i postępowania – tak aby stały się one bardziej przystawalne do złożonej i zmiennej natury rzeczywistości (Wyka, 1996, s. 305–315).

<sup>43</sup> W komentarzach do koncepcji ekologii umysłu Batesona Adam Skibiński stwierdza: „Różnica to relacja między możliwościami i pamięcią systemu poznającego a tym, co system doświadcza jako zdarzenie” (Skibiński, 2012, s. 73–74).

<sup>44</sup> Różnica może być rozumiana jako bazowa relacja poznawcza, umożliwiająca inicjowanie procesu różnicowania. „Różnica przywołuje świat poznawany do istnienia, ale sama w sobie jest działaniem istniejącego już systemu poznającego i choć przez system jest generowana, to nie jest w nim samym zlokalizowana, a jedynie przezeń umożliwiana” (Skibiński, 2012, s. 73).

Traktowanie wrażliwości jako procesu wyrastającego z percepcji różnic pojawiających się w doświadczeniu i składających się na wciąż tworzący się jego podzielany sens pozwala uchwycić jej dynamiczny i transformujący charakter, który posiada oczywiste znaczenie dla jakości relacji powstających w badaniach uczestniczących i odwołujących się do budowania określonej wspólnoty doświadczenia. Opisane wyżej ujęcie wrażliwości może być jednak ważne także dla opisu statusu metodologicznego tego rodzaju badań. Metoda zaangażowana w ich przebiegu nie jest istotna jedynie dlatego, że dostarcza ogólnych reguł, które w rozwiązywaniu dylematów poznawczo-praktycznych zawsze wymagają interpretacji i odniesienia do konkretnej sytuacji. Sama bowiem również staje się dziedziną krytycznego osądzania w konfrontacji z rozwijającym się w badaniu doświadczeniem, w którym – dostarczając określonych kategorii, wzorów myślenia i postępowania, odgrywa jednocześnie rolę wykorzystywanego badawczo „narzędzia uwrażliwiania”. Wrażliwość badawcza otwierająca się na różnicujące doświadczenie – własne i innych – całą praktykę badawczą czyni wciąż problematyczną, zarówno z uwagi na ograniczenia percepcji (percepcji zdarzeń), jak i ryzyko wpisane w charakter podejmowanych czynności czy wykorzystywanych narzędzi komunikacji. Dostrzegane w badaniach różnice nie tylko „dają o sobie znać” (Witkowski, 2016, s. 405) – są odnotowywane w ramach przyjętego w nich systemu bądź ukształtowanej metody-wzoru spostrzegania. Są one także zdolne czynić w nich różnice istotnie przekształcające stan wiedzy i status przypisywany wszystkim czynnościom poznawczym. Jak sugeruje Lech Witkowski, różnica może okazywać się ważna szczególnie wówczas, gdy jej zrozumienie wymaga wykroczenia poza ramy znanego układu odniesienia kulturowego – „przekroczenia progu oswojenia wcześniejszych wartości” (Witkowski, 2016, s. 405). Zabiegi poznawcze pozwalające radzić sobie z taką sytuacją wiążą się z wpisywaniem różnicy w odmienny system znaczeń, a naruszenie wcześniejszego wzoru może wymagać ustanowienia nowego meta-wzoru, który nie tylko przekształca wcześniejsze rozumienie zdarzeń, lecz także może zmieniać sam sposób postrzegania wraz z utrwalonym w nim porządkiem ważności – wartościowania<sup>45</sup>. Zmiany dokonujące się na tej drodze w jakości wiedzy – zasobach symbolicznych – mogą być oczywiście dziedziną wrażliwej refleksji, dzięki której wstępne wrażenia mogą uzyskiwać wciąż nowe znaczenie, a doświadczenie jest opatrywane zmieniającym się sensem. Tego rodzaju refleksja dopuszcza jednak także możliwość zmiany wzoru – sposobu postrzegania, wstępnie uwrażliwionego za sprawą przyjmowanych w ramach metody kategorii. Odwoływanie się do wrażliwości w poszukiwaniu możliwości kształtowania „wspólnej praktyki” staje się więc dziedziną nieustannego problematyzowania, a więc i potencjalnego wartościowania całości zaangażowanej w nią „praktyki poznawczej”. Także w procesie doświadczenia różnic wrażliwość badawcza okazuje się nierozłącznie powiązana

<sup>45</sup> „(...) różnica może dawać o sobie znać będąc nie tylko komunikatem, ale aż «metakomunikatem»” (Witkowski, 2016, s. 405).

z wrażliwością etyczną. Dodać jedynie można, że badania uczestniczące zdają się mieć sens zwłaszcza wtedy, gdy nie tylko angażują, lecz są zdolne przekształcać wrażliwość – zarówno samego badacza, jak i pozostałych współuczestników badań.

### **Perspektywa uczestnicząca – ilustracja i wybrane dylematy etyczno-poznawcze**

Wrażliwość tego rodzaju pojawia się wówczas, gdy znaczenie przypisywane podejmowanym czynnościom w świetle nabywanych w praktyce badawczej doświadczeń staje się nieoczywiste, a ujawniany dzięki temu dyskomfort może zostać odczuty, zidentyfikowany i poddany krytycznemu rozważeniu. Tego rodzaju dyskomfort może towarzyszyć wszelkim typom relacji tworzących warunki sensownej obecności badacza (we wspólnocie, dyskursie, tradycji itp.). Nadaje też znaczenie tej obecności jako gotowości do określonego typu zaangażowania, w którym element wspólnotowy (podzielany, konsensualny) jest wspierany w sposób konieczny przez różnicowanie, opór oraz krytyczną aktywność (Tuchańska, 2010, s. 84). Określanie możliwych dziedzin powstawania towarzyszących temu napięć i niekoherencji pozwala precyzować właściwości zaangażowania badacza w perspektywie uczestniczącej, w której wrażliwość co najmniej „nie pozostaje w rozdzwieku z rozumnym poznaniem” (Rakoczy, 2010, s. 199).

Przedstawiony dalej opis tego rodzaju perspektywy nie jest wolny od licznych i łatwo dostrzegalnych problemów. Łączą się one zarówno z niejasnym statusem przypisywanym „perspektywom badawczym” w analizach o charakterze naukoznawczym, jak i z przyjętym sposobem prezentacji związanych z nimi zadań oraz doświadczeń towarzyszących ich realizowaniu w badawczej praktyce.

Perspektywy badawcze stanowią zwykle element epistemologicznej analizy dyscyplin naukowych, w ramach których jest dokonywany ich wybór oraz sporządzana charakterystyka. Wiąże się ona z prezentacją przyjmowanych w danej perspektywie wstępnych założeń dotyczących przedmiotu badań, które z kolei wyznaczają sposób podejścia do tego przedmiotu oraz umożliwiają formułowanie stosownych postulatów badawczych (Wąsik, 2016, s. 274–275). Tak określona perspektywa badawcza jest też wykorzystywana w analizach jako dogodne narzędzie porządkowania różnych odmian praktyki badawczej, identyfikowanych jako uznane i godne wyróżnienia w ramach ustalonej matrycy dyscyplinarnej (Wąsik, 2016, s. 276). W prezentowanej dalej perspektywie uczestniczącej jest eksponowana odmienna intencja (swoistość osobowego zaangażowania, liczącego się ze sprawczym udziałem w kształtowaniu relacji, skłania również do określonej selekcji tworzących się przy tym problemów.) Perspektywa ta jest nie tyle instrumentem porządkowania, uprawnionym w obrębie ustalonej struktury wiedzy, ile względnie zracjonalizowanym układem warunków, umożliwiającym organizowanie i kształtowanie praktyki jako aktywności o charakterze formatywnym oraz autoformatywnym. Perspektywę tę wypada traktować raczej jako otwarty układ zadań

ukierunkowanych na realizowanie dającej się wiarygodnie uargumentować pozytywnej zmiany. Zadań, które posiadają co prawda określone i względnie ustalone znaczenia, jednak odnoszone do konkretnych sytuacji zawsze wymagają krytycznego, interpretacyjnego opracowania. W tego rodzaju opracowaniu są przywoływane istniejące kategorie i systemy znaczeń, które jednak wraz z odnoszeniem ich do zmieniającej się praktyki otwierają się na możliwość modyfikacji, podobnie jak przyjmowane w badaniach wzory interpretacji treści tych zadań i związanych w nimi zobowiązań. Perspektywa uczestnicząca, rozumiana jako uwarunkowany i otwarty układ zadań, może dzięki temu raczej uwrażliwiać na różne możliwości kształtowania własnej praktyki badawczej, związane z uczestniczącą obecnością w tej praktyce, niż wyznaczać jej parametry lub łączące się z nimi metodologiczne dyrektywy. Dostarczać może także dogodnych narzędzi ich problematyzowania i inicjowania krytycznej refleksji metodologicznej.

Zadania dostrzegane w perspektywie uczestniczącej można traktować jako względnie zracjonalizowane elementy projektowanej aktywności, wstępnie porządkujące oraz organizujące jakość badawczych doświadczeń. Odczytywanie ich znaczenia, utrwalonego w kulturowych wzorach, wiąże się ponadto z gotowością do przyjmowania skrywanych w nich zobowiązań. Zadania te zdają się bowiem mieć sens zarówno opisowy, jak i normatywny – ukierunkowują, ale też obligują do określonej aktywności. Aktywność ta jest w perspektywie uczestniczącej wyrazem indywidualnego zaangażowania badacza jako uczestnika kreowanych wraz z innymi zdarzeń. Jakość tego zaangażowania stanowi zarazem zasadniczą dziedzinę opisu tej perspektywy jako perspektywy etycznej uwikłanej w wartościowanie oraz otwartej na precyzowanie towarzyszących temu dylematów wrażliwości badawczej<sup>46</sup>.

Odmiany zaangażowania, nadające znaczenie obecności badacza i określające charakter jego uczestnictwa w praktyce oraz towarzyszące mu dylematy, z trudnością poddają się jakimkolwiek jednoznacznym systematyzacjom. Zakres realnych działań składających się na aktywność w tworzeniu społecznych relacji wydaje się wręcz niemożliwy do pełnego skatalogowania – w kulturowo definiowanych sytuacjach działania i współdziałania bycie uczestnikiem wydaje się oznaczać bardzo różne rzeczy i jest zapewne waloryzowane z uwagi na odmienne wyznaczniki. Mają one jednak zawsze znaczenie związane z przekształcaniem praktyki jako wspólnej dziedziny doświadczeń tworzących się we wzajemnych relacjach oraz podlegających stałej transformacji. Odpowiadające temu odmiany praktycznego zaangażowania wcześniej poddano już odrębnej charakterystyce (Piekarski, 2017), która w tym miejscu może być jedynie częściowo dopełniona opisem dylematów w sferze indywidualnego zaangażowania.

---

<sup>46</sup> Jej opis – ukazujący znaczenie niektórych norm i swoistych dylematów moralnych towarzyszących ich praktykowaniu w procesie badawczym – nawiązuje do wspomnianego wcześniej postulatu inicjowania tego rodzaju analiz oraz otwiera możliwość prowadzenia w tym zakresie dalszych badań porównawczych.

Opis tego rodzaju zaangażowania w realizowanie zadań, jakim wypada przypisywać walory normatywne, skłania też do uwzględnienia perspektywy antropologicznej, w której badacz jest zawsze osobiście włączony w proces badania, zaś separacja sfery zawodowej i pozazawodowej wydaje się umowna (Geertz, 2003, s. 55)<sup>47</sup>. W antropologicznie ujmowanym procesie badawczym oraz różnorodnych formach związanego z nim uczestnictwa kształtuje się bowiem integralność podmiotu, często naznaczana ryzykiem niepewności, nieprzejrzystości, bądź wyobcowania i obojętności, w których ujawniać się może badawcza wrażliwość. Podejmując próbę typologicznej charakterystyki niektórych wzorów zaangażowania badawczego w perspektywie uczestniczącej, odwołano się głównie do tej właśnie dyskusji. Sygnalizuje ona istotne przemiany w traktowaniu przez badaczy własnej praktyki, które uwzględniono w typologicznym opisie różnych wariantów uczestniczącego zaangażowania w aktywność badawczą. Analizy przedstawione przez Nancy Scheper-Hughes (2010, s. 403–428), reprezentującej nurt zaangażowanej antropologii, umożliwiły wyróżnianie dwóch odmian tego rodzaju uczestnictwa, związanych ze stale obecnym i praktykowanym w aktywności badacza statusem „obserwatora” oraz „świadka”. Potraktowano je jako warianty dopełniające trzecią odmianę zaangażowania, odpowiadającą wzorowi „uczestnictwa sprawczego”, dzięki któremu badacz może w pełni przyczyniać się do transformacji praktyki we wspólnych działaniach. Wskazane kategorie typologiczne wyróżniono, zakładając ich stałą, łączną obecność w procesie nadawania znaczenia podejmowanym czynnościom badawczym. Przypisane do nich zadania i problemy potraktowano natomiast jako elementy opisowe, pozwalające charakteryzować jakość zaangażowania, do którego mogą one skłaniać badacza w różnych sytuacjach i kontekstach. Kategoriom typologicznym i odpowiadającym im wariantom zaangażowania („obserwator”, „świadek”, „sprawca”), licząc się z możliwością przypisywania im różnorodnego znaczenia oraz umownością ich proponowanego opisu (statusu – ważności), można też przypisywać walor metaforyczny. W ramach przyjętych kategorii jest jednak możliwe względnie całościowe ukazanie problemów składających się na budowanie perspektywy uczestniczącej oraz wskazanie niektórych towarzyszących jej dylematów, co zilustrowano w tabeli 4 oraz załączonym do niej komentarzu.

---

<sup>47</sup> Inne konsekwencje związane z włączaniem antropologa w zakres przedmiotu badania przedstawia Nowicka (2005, s. 193–199).

Tabela 4. Perspektywa uczestnicząca – kulturowe korelaty wrażliwości badawczej/etycznej (kategorie problemowe)

| Perspektywa uczestnicząca                                                                                                                                                                            | Kulturowe warunki aktywności                                                    |                                                                          |                                             |                                                                                                                                                                                            | Normatywne odniesienia do zadań badawczych (władza norm-<br>-zasad)                                                                                                                 |                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                      | Dylemat kon-<br>stytuujący<br>(metaforę)                                        | Zadanie kierun-<br>kowe<br>– warunek za-<br>dania                        | Zaangażowanie<br>poznawcze: „Ja<br>badacza” | Warunki rozwią-<br>zania dylematów                                                                                                                                                         | Źródła deficytów<br>– ambiwalentne moral-<br>nie wzory zadań – czyn-<br>ności badawczych                                                                                            | Ideologie uzasad-<br>niania deficytu<br>badawczego<br>(dyskurs publicz-<br>ny)                                                                                           |
| 1<br>„obserwator”<br>(obecny)<br>– ten, który<br>dostrzega<br>(obcy-swoi, prze-<br>chodzień, wędro-<br>wiec, przybysz,<br>znajomy, wizytują-<br>cy, gość, bywalec,<br>rezydent, domow-<br>nik itp. ) | 2<br>dystans<br>– (odroczenie,<br>oczekiwanie,<br>oddalenie)<br>– brak dystansu | 3<br>określenie włas-<br>nego miejsca<br>(lokalizacja)<br>(roz/poznanie) | 4<br>uprzednie do-<br>świadczenia           | 5<br>samokontrola<br>władza norm uzna-<br>nych, respektowa-<br>nych<br>(obserwacja jako<br>kontrola – auto-<br>kontrola – Goode,<br>Hatt)<br>uczestnictwo jako<br>oswajanie oto-<br>czenia | 6<br>obojętność<br>(patrzeć nie znaczy wi-<br>dzieć – Fleck)<br>zgoda na „niedostrze-<br>ganie”<br>deficyt „obecności”<br>w doświadczeniu<br>– samoograniczenie,<br>wycofanie, tabu | 7<br>ideologia niezaan-<br>gażowania<br>(nie biorę w tym<br>udziału)<br>(budowanie granic:<br>to mnie nie dotyczy<br>– kultura unikania)<br>(znieczulenie ba-<br>dawcze) |

Tabela 4 (cd.)

| 1                                                                                                                                                                        | 2                                                                                 | 3                                                                                                        | 4                                                              | 5                                                                                                                                                                                                                         | 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 7                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| „świadek”<br>(współbecny)<br>– ten, który po-<br>świadcza<br>(gap, widz, kibic,<br>sufler, rozmówca,<br>dyskutant, krytyk,<br>audytor, wizytator,<br>inspektor, ekspert) | pasywność<br>– aktywność                                                          | „odpowiedź na<br>wezwanie” sko-<br>rzysztanie<br>z własnego<br>osądu<br>(decentracja)<br>(po/rozumienie) | trening dyscypli-<br>narny<br>(przygotowanie<br>profesjonalne) | budowanie relacji<br>zaufania<br>(szacowanie wiary-<br>godności)<br>władza normalizu-<br>jąca – normy roz-<br>poznawane, wzra-<br>jemna życzliwość<br>uczestnictwo jako<br>zajmowanie stano-<br>wiska – „opowiadanie się” | rytualna poprawność<br>bezsstronność – adaptacja<br>do standardów<br>zgoda na indyferencję<br>komunikacyjną<br>i emocjonalną<br>uczestnictwo jako rytuał<br>komunikacyjny – błędy<br>grzeczności, pozyskiwa-<br>nia, konformizmu, mistyfi-<br>kacji, kłamstwo obronne<br>– manipulacja                          | ideologia toleran-<br>tyzmu<br>(to i tak nie ma<br>znaczenia)<br>(akceptacja nieau-<br>tentyczności<br>– kultura pozoro-<br>wania)                                         |
| „uczestnik<br>sprawczy”<br>(współdziałający,<br>współbytujący)<br>– ten, który się<br>sprawdza<br>(kreator)<br>(przewodnik,<br>lider, znawca,<br>mędziec,<br>mistrz)     | sprawstwo<br>– wykonawstwo<br>autor czynu<br>– aktor<br>(structure vs.<br>agency) | podjęcie odpo-<br>wiedzialnego<br>działania<br>(tożsamość)<br>(z/obowiązanie)                            | zdolność aranżo-<br>wania sytuacji                             | wiarogodność<br>– współdziałanie<br>(władza norm zin-<br>temalizowanych)<br>realizowanie<br>wzajemnych zobo-<br>wiązań<br>uczestnictwo jako<br>wypełnianie współ-<br>nego przeznacze-<br>nia                              | bezsradność – zniewo-<br>lenie<br>zgoda na niekoherencję<br>– nieadekwatność<br>konformizm – ryzyko eg-<br>zystencjalne – poznaw-<br>cze niepewność moralna<br>– nieautentyczność<br>kulturowa (estetyzacja<br>powierzchniowa, udawa-<br>nie siebie – normatywna<br>nieadekwatność – brak<br>odwagi i wolności) | ideologia podle-<br>głości<br>(to ode mnie nie<br>zależy)<br>(akceptacja ograni-<br>czeń – kultura bez-<br>radności)<br>(samoograniczanie,<br>autocenzura aktyw-<br>ności) |

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenia antropologiczne, które łączą się z radzeniem sobie z kulturową odmiennością, pozwalają dostrzegać liczne problemy związane ze statusem **bycia obserwatorem**. Status „**bycia tym, który dostrzega**”, nie wyczerpuje się jedynie w biernych aktach niezaangażowanego rejestrowania zewnętrznych wydarzeń, jest raczej wyrazem **aktywności** związanej z całością wcześniejszych doświadczeń oraz zdolnością waloryzowania w ich świetle dokonywanych spostrzeżeń. Bycie obserwatorem posiada więc odniesienia praktyczne i wymiary etyczne. Związane są one często nie tylko z możliwą gotowością, lecz niekiedy wręcz koniecznością przyjmowania wobec toczących się spraw określonego, własnego stanowiska. W przypadku badań uczestniczących, podobnie jak w procesie poznawania innych kultur, wykaz sytuacji skłaniających do takiego zaangażowania jest bardzo długi – dotyczą one przecież niesprawiedliwości, ubezwłasnowolnienia, marginalizacji, napotykanego często ubóstwa, chorób, cierpienia oraz drastycznych rytuałów czy systemów sankcji. Utrzymywanie komfortowego dystansu wobec wszelkich tego rodzaju, „dostępnych obserwacyjnie” wydarzeń – sytuowanie się obok nich bądź też ponad nimi – jest zawsze wyrazem określonej wrażliwości, ugruntowanej w jakości uprzednich doświadczeń. Wrażliwość ta bywa poddawana testowi wówczas, gdy wydarzenia domagają się osobistego, głębszego ustosunkowania – gdy wymagają one dopuszczenia możliwości lub potrzeby sformułowania własnej (wrażliwej?) myśli – głosu, stosownie do dokonywanej moralnej waloryzacji. „Odważny” obserwator może jednak nawet z takiej obligacji nie skorzystać, pozostając na poziomie chłodnej myślowej recepcji, i „w pełni” wykorzystać swój status obserwatora – wraz ze znamioną dla niego możliwością dystansu, wyczekiwania czy też oddalenia (Scheper-Hughes, 2010, s. 415)<sup>48</sup>. Precyzuje i określa jednak przy tym także własne miejsce wśród zdarzeń, zaś lokalizując w ten sposób swoją wśród nich obecność, nadaje jej też określone znaczenie oraz etyczny wymiar. **Bycie obecnym wśród innych** nie oznacza przecież tego samego co **bycie z innymi**, tak jak traktowanie problemów innych jako własnych różni się od traktowania problemów innych jako obcych. Kontrolowana empatia – swoista dla statusu obserwatora – wiąże się w takich sytuacjach ze stałą potrzebą godzenia intelektualnego chłodu z estetycznym oraz emocjonalnym ustosunkowaniem do siebie i innych<sup>49</sup>. Dysponowanie statusem obserwatora – wykorzystywanie tego statusu – sprawia jednak, że staje się możliwe skrywanie w nim zarówno zwykłej **obojętności**, jak i nieskrępowanego poczucia **braku zaangażowania**, co zapewne może być także traktowane jako wyraz określonego stanowiska etycznego i nastawienia moralnego.

<sup>48</sup> Wyczekiwanie zawsze oznacza pasywny stosunek do przedmiotu. Oznacza sytuację, w której – jak stwierdza Vincent Crapanzano – „Świat w jego bezpośredniości wymyka się. Przestaje być rzeczywisty. (...) Nie można aktywnie poszukiwać przedmiotu oczekiwania” (Crapanzano, 1985, s. 44, za: Scheper-Hughes, 2010, s. 415).

<sup>49</sup> Zwykle też po obydwu stronach tej relacji pozostawia poczucie dyskomfortu, nadmiaru lub deficytu. Poczucie bliskości najczęściej jest mniejsze niż by się tego pragnęło, podobnie jak towarzyszący temu poczuciu intelektualny dystans i chłód (Geertz, 2003, s. 55).

Jego ambiwalentny moralnie charakter niekiedy ujawnia się w poczuciu dyskomfortu, jaki towarzyszy podejmowanym czynnościom obserwacyjnym<sup>50</sup>. Może on podlegać częściowej racjonalizacji w ramach przyjmowanych i respektowanych reguł prowadzenia obserwacji, która jest także stałą kontrolą badacza nad sobą samym jako uczestnikiem zdarzeń<sup>51</sup>. Normy uznawane i respektowane nie są jednak całościowo zaangażowane w świadome decyzje poznawcze; są raczej dzięki nim stale rozpoznawane w konfrontacji z nabywanymi doświadczeniami<sup>52</sup>. Wrażliwy obserwator może więc starać się odróżniać deficyty własnego postrzegania wynikające z obojętności od ograniczeń związanych ze „zgodą na niedostrzeganie”, dającą się akceptować w świetle uznawanych reguł. Obojętność wyrasta bowiem zwykle z charakteru wcześniejszych doświadczeń, ograniczających możliwość jakościowego różnicowania treści zdarzeń oraz nadawania im stosownej ważności. Zgoda na niedostrzeganie bywa natomiast czynnikiem towarzyszącym refleksji, w zakresie której dopuszcza się zawieszenie niektórych roszczeń poznawczych oraz związanych z nimi odniesień wartościujących. Jest ona rodzajem samoograniczenia poznawczego pojawiającego się w sytuacji kontroli własnej obecności wśród innych oraz określania granic zaangażowania w relacje z innymi.

Kontrolowana obecność, licząca się z normującymi ją wzorami kulturowymi, jest stałym elementem statusu obserwatora. Nadaje porządek oraz ukierunkowuje doświadczenia wynoszone z kontaktów z innymi ludźmi. Występujące w nich elementy kontroli i autokontroli z jednej strony ograniczają możliwość budowania autentycznych, bliskich relacji (kluczowych dla kształtowania dalszych podstaw współdziałania), z drugiej zaś – wymagają przywoływania licznych zasad wartościowania własnej aktywności oraz selekcjonowania dokonywanych dzięki niej spostrzeżeń<sup>53</sup>. Radzenie sobie ze zgodą na niedostrzeganie, stanowiące o sensie badawczej aktywności „tego, który dostrzega”, polega więc na stałym respektowaniu reguły, w świetle której patrzeć nie znaczy widzieć, a widzieć nie znaczy dostrzegać. Polega więc także na liczeniu się z ograniczeniami całości własnej wiedzy i zaangażowania oraz zdolności dokonywania krytycznej oceny

<sup>50</sup> Etyczne problemy obserwacji w badaniach terenowych szerzej omawia Michael V. Agrosino (2009, s. 137–144).

<sup>51</sup> Zob. niezwykle ciekawe uwagi na temat kontroli własnej roli w badaniach przedstawione w klasycznym tekście: Goode, Hatt, 1965, s. 48–52.

<sup>52</sup> Interpretacja obserwacji w opracowaniach metodologicznych zdaje się zwykle marginalizować ten problem. Obserwacja bywa opisywana raczej jako procedura odtwarzająca stały cykl badawczy (postrzeganie-rejestrowanie, porządkowanie-systematyzacja, interpretacja i uogólnianie) zgodnie z założonymi warunkami (planowość, celowość, systematyczność, krytyczność), a nie autorski proces wykorzystywania doświadczeń jako podstawy tworzenia wiedzy. Metody obserwacyjne w potocznym odczytaniu i użyciu bardziej wymagają poprawnego stosowania przyjętych reguł niż ich stałego, krytycznego obmyślenia.

<sup>53</sup> Nowicka zwraca uwagę również na normy kulturowe wyznaczające swoiste tabu w kierowaniu aktywności badawczej. Problematyczność zaangażowania badacza w tej perspektywie ilustruje pytaniem Geertza „Dlaczego wspólne łoże miałyby być mniej właściwym źródłem wiedzy o badaniach niż wspólne jedzenie” (Geertz, 2004, za: Nowicka, 2005, s. 205).

podejmowanych decyzji i poznawczych rozstrzygnięć. Pozwolono sobie w tym miejscu wygłosić tę dość oczywistą uwagę w przekonaniu, że powiedzenie Flecka – „żeby wiedzieć, trzeba wiedzieć” – doskonale ilustrujące powiązanie jakości spostrzeżeń z zasobami wiedzy zaangażowanej w ich gromadzenie, wciąż nie znajduje wystarczającego zrozumienia<sup>54</sup>.

Statusowi obserwatora można przypisywać różne utrwalone kulturowo definicje. Nie jest więc on wyraźnie ustalony, a raczej podlega w procesie badawczym stałym zmianom. Umiejętność śledzenia tych zmian – dokonujących się w dziedzinie autoidentyfikacji związanej z podejmowaną aktywnością – także warto uważać za wyznacznik wrażliwości. Posiada ona znaczenie dla sposobu auto-prezentacji badacza oraz charakteru dostępnych dzięki niej zasad, wzorów zachowania oraz towarzyszących im doświadczeń. Zmiany zachodzące w sposobie rozumienia obecności wśród innych, związane np. z postępującym osławianiem się z otoczeniem społecznym, można zilustrować, przywołując niektóre definicje związanych z tym ról. Osobom obecnym, choćby w naszej codziennej domowej przestrzeni aktywności, z łatwością można wówczas przypisywać różnorodne charakterystyki oparte na istniejących w tym zakresie kulturowych identyfikacjach. Obok ludzi **obcych** można wyróżniać wśród nich **gości, bywalców, przyjaciół domu (rodziny), przypadkowych znajomych**, którzy – jako osoby niezaliczane przecież do **domowników (swoich)** – w różnym stopniu mogą korzystać z przypisywanych im uprawnień – mogą też odmiennie interpretować normy określające status ich obecności oraz stosowne reguły postępowania. Osoby te, w ramach dostrzeganych uprawnień, w różny sposób i w różnym stopniu bywają wtajemniczane – dopuszczane do udziału we „wspólnych doświadczeniach”. Nawet wśród domowników uczestniczenie we wspólnych sprawach jest wielorako kulturowo limitowane (w niektóre z nich nie wtajemnicza się np. dzieci czy też „młodszych”, na marginesie istotnych decyzji pozostawia się osoby traktowane w rodzinie jako **rezydenci** itp.). Przykłady te pokazują, że zmieniająca się w procesie obserwowania autoidentyfikacja badacza pozostaje w bezpośrednim związku z jakością doświadczeń oraz możliwych dzięki nim spostrzeżeń. Przytoczone rodzaje związanych z tym procesem wzorów kulturowych (które łączą się z możliwymi rolami społecznymi) prawdopodobnie posiadają znaczenie dla ogółu czynności podejmowanych w ramach badawczej praktyki uczestniczącej<sup>55</sup>.

**Status obserwatora**, choć w każdym z wymienionych przypadków uzyskuje odmienną jakościową charakterystykę, jest jednak stale powiązany z nadawaniem

<sup>54</sup> Ilustruje to przygoda Marcina Kafara, który wspomniane twierdzenie uczynił mottem jednej z publikacji. Wykształcony i obyty z tą tematyką redaktor przeformułował je – „żeby wiedzieć, trzeba wiedzieć” – uznając zapewne pierwotną wersję za niedorzeczną.

<sup>55</sup> Modelowa klasyfikacja (Raymonda L. Golda), w ramach której wyróżnia się role badacza jako „całkowitego obserwatora”, „obserwatora jako uczestnika”, „uczestnika jako obserwatora” oraz „całkowitego uczestnika” jest jedną z prób porządkowania różnorodnych odmian zaangażowania badawczego związanych z prowadzeniem badań obserwacyjnych. Dariusz Kubinowski (2013, s. 64) przy jej pomocy ilustruje niektóre problemy zmiany paradygmatycznej w naukach społecznych.

sensu własnej obecności w praktyce oraz określaniem atrybutów bycia „tym, który postrzega”. Jego jakościowe wymiary wiążą się z rozwiązaniem towarzyszących temu **dylematów – dystansu, własnej lokalizacji** czy też **obojętności i niezaangażowania**. Wypada ponadto wspomnieć, że obserwatorzy – nawet jako osoby obce – w tym, co zdolne są dostrzec, czego nie zauważają bądź nie potrafią zauważyć, dają wyraz swej etycznej i badawczej wrażliwości. Mieści się w niej definiowanie spraw jako odległych i bliskich, jak również precyzowanie własnego horyzontu doświadczeń oraz jego odniesień wartościujących.

Wrażliwość taka ujawnia się też w aktywności, która jest charakterystyczna dla drugiego z wyróżnianych wariantów zaangażowania badawczego, związanego ze **statusem świadka**. Jego podstawą jest **współobecność** uzasadniona ukształtowaną wstępnie wspólnotą doświadczenia i stwarzająca dzięki temu możliwość **dawania świadectwa jakości wspólnego** uczestnictwa – **poświadczania go** treścią podejmowanych czynności. Możliwość poświadczania wiąże się z przypisaniem określonych walorów obecności badacza, która daje się odczytywać co najmniej jako zgoda lub opór wobec doświadczanych wspólnie zdarzeń. Tego rodzaju sensowna obecność zakłada więc także istnienie wspólnoty komunikacyjnej, w ramach której tego rodzaju odczytanie staje się możliwe.

Świadkowie, będąc wśród innych, nie mogą pozostawać obojętni wobec tworzonej wraz z innymi historii wspólnej obecności. Jak stwierdza Schepers-Hughes, „jako świadkowie są odpowiedzialni za to, co widzą, i za to, czego nie zdołali dostrzec, za swe udane i nieudane działania w sytuacjach krytycznych” (Schepers-Hughes, 2010, s. 426). Bycie świadkiem oznacza też zdolność **odpowiedzi na wezwanie**, jakie stawia przed uczestnikiem charakter inicjowanej wraz z innymi praktyki kulturowej. Udzielenie takiej „odpowiedzi”, w porównaniu z wcześniejszym obserwacyjnym nastawieniem, wymaga – obok aktywności i decyzji – rozwiązania dylematu **pasywności**, a więc wykonania czynności, której treść poświadczająca powzięte zobowiązania i stanowi wyraz „dokumentowanej” przez to etycznej wrażliwości. Skorzystanie w takich sytuacjach z własnego osądu i danie mu adekwatnego wyrazu w publicznych okolicznościach to zasadnicze warunki kulturowe opisujące ten wariant osobowego zaangażowania.

Także w tym przypadku znaczenie przypisywane podejmowanym czynnościom podlega stałej interpretacji, która zdaje się przy tym rozstrzygać o praktycznych konsekwencjach inicjowanej wraz z innymi aktywności. W przestrzeni wspólnego doświadczenia istotna jest przy tym również pasywność (czy milczenie), która w świetle rozpoznawanych wzorów staje się niekiedy wyrazem szczególnego kulturowego świadectwa. Jego odczytywanie może zaburzać przyjmowane wcześniej autodefinicje i związane z nimi preferencje normatywne, co dobrze ilustruje opis „gapiostwa” przedstawiony przez Andrzeja Ledera. Gap swą pasywnością, w sytuacjach gdy inni doświadczają drastycznych zdarzeń lub cierpień, swą bierną obecnością – jako „świadek” – poświadczają na swój sposób dokonujące się praktyki (choć nie odpowiada na wezwanie). Tym bardziej gdy pasywność tę wiązać można z uprzedzonym stosunkiem do osób poddawanych drastycznym

praktykom. Tego rodzaju „poświadczeniu” towarzyszy splot doświadczeń, w których zderzają się różnorodne pragnienia, emocje, normy i oceny, dające się zrozumieć jedynie w kontekście wyobrażeń kształtujących się w tej szczególnej sytuacji kulturowej. Gap może dzięki nim doświadczać transpasywnego uczestnictwa w przemocy w sposób umożliwiający delegowanie uczucia wstydlivej rozkoszy na innego – tego, który jest jej sprawcą. Jako świadek dystansuje się od zdarzeń, uchylając się od możliwego w takich okolicznościach poczucia współodpowiedzialności. Emocjonalnym osadem, który pozostaje po takim doświadczeniu bywa poczucie winy lub upokorzenie (Leder, 2014, s. 23–25), które zawsze można jednak w określony sposób zrationalizować, znajdując w ich tłumaczeniu wsparcie innych gapiów.

Indywidualne zaangażowanie związane ze statusem świadka wymaga więc – obok świadomości własnego miejsca – także **zdolności decentracji** i stałej gotowości do **traktowania siebie jako uczestnika zdarzeń** z jednoczesnym zachowaniem możliwości rekonstruowania sposobu, w jaki są one doświadczane, zarówno przez nas, jak i przez innych (w różnych społecznych okolicznościach, sytuacjach i komunikacyjnych praktykach). Problem zachowania dystansu staje się jedynie jednym z aspektów wypracowywania i zachowania bezstronności, która w praktyce zwykle stanowi „niepewne, a przy tym połowiczne osiągnięcie” (Geertz, 2003, s. 54). Bezstronność bywa bowiem wyrazem swoistej indyferencji emocjonalnej oraz związanej z nią ambiwalencji aksjologicznej. Pozwala ona co prawda zachowywać dystans do siebie i innych, jednakże nie tworzy obligacji do jednoznacznego opowiadania się za przyjętym w nim sposobem wartościowania, ani też nie skłania do dokonywania jego całościowej oceny etycznej. Towarzyszący jej dystans może natomiast pomagać w krytycznej analizie budowanych relacji, uwalniając np. na kulturowe rytuały związane z wzajemną komunikacją. Pozwala na autoanalizę, uwzględniającą przejawiane tendencje do respektowania w tych relacjach norm grzeczności, chęci pozyskiwania, spełniania oczekiwań (konformizmu) czy też możliwego w takich okolicznościach mistyfikowania<sup>56</sup>.

Decentracja pozostaje przy tym warunkiem wszelkiej otwartości istotnej dla posiadania statusu świadka. Umożliwia przyjmowanie perspektywy innego, otwierając drogę do spotkania we wspólnym doświadczeniu oraz opartych na nim relacji komunikacyjnych. W tych relacjach są z kolei budowane podstawy wzajemnego zaufania, których wiarygodność wymaga stałego potwierdzania – poświadczenia wartości podejmowanych zobowiązań (świadectwo nieobdarzane zaufaniem – niewiarygodne – niczego nie jest zdolne w pełni poświadczać). Decentracja otwierająca drogę do zastępczego doświadczenia nigdy nie jest jednak doskonała i wolna od niejednoznaczności (choćby o tyle, o ile sami nie zawsze potrafimy dokonać trafnego autorozpoznania). Jest jednak procesem, w którym

<sup>56</sup> Pozwala także dostrzegać problem kłamstwa jako szczególnego rodzaju obrony przed opresyjnym charakterem relacji tworzących się w procesie badawczym (Rostocki, 1992; Warwick Lininger, 1976).

dopuszcza się zmianę sposobu problematyzowania oraz wartościowania wspólnych doświadczeń. Wiąże się bowiem z możliwością i stałą gotowością porzucania lub odstępowania od własnego stanowiska, choćby w tym zakresie, w jakim przyjęcie perspektywy innego może uwrażliwiać na słabości własnych przekonań i podejmowanych zgodnie z nimi czynności. Zyskiwany na tej drodze moralny osąd bywa przy tym zwykle narażony na ambiwalencję związaną z ograniczeniami rzeczywistego wglądu w okoliczności i znaczenie przypisywane czynnościom podejmowanym przez innych ludzi. Niekiedy bywa i tak, że pomimo wewnętrznej niezgody – nie będąc nigdy realnie w czyjejs, zawsze swoistej sytuacji – jesteśmy skłonni zachowywać szacunek dla moralnego charakteru podejmowanych przez innych decyzji i praktyk (Winch, 1990, s. 255–280). Tego rodzaju otwartość na ambiwalencję i odpowiadająca jej wrażliwość raczej jednak stale obciążają sumienie, niż pomagają mu zachować nieskazitelną czystość.

Pozwalają jednak odróżniać własną wyrozumiałość – wprawdzie zawsze problematyczną, ale ugruntowaną w realnym doświadczeniu – od poprawności, którą można traktować jako czynnik wyraźnie limitujący jakość osobowego zaangażowania. **Poprawność** zadowala się jedynie spełnianiem bieżących, sytuacyjnych oczekiwań powstających w relacjach społecznych oraz milczącą akceptacją skrywanych za nimi, indyferentnych aksjologicznie reguł. Jest sposobem radzenia sobie z dylematami poznawczymi i aksjologicznymi, które w sytuacji współdziałania – budowania relacji – skłaniają do decyzji mieszczących się w ramach na bieżąco (sytuacyjnie, obyczajowo, dyscyplinarnie) rozpoznawanych reguł i akceptowanych możliwości. Jest wieloznaczna z uwagi na różnorodność i zmienność związanych z nią kryteriów (formalnych, treściowych). Jest też ambiwalentna aksjologicznie ze względu na deficyt sensu oraz umowność rozwiązań, które dopuszcza, oraz wagę przyjmowanych w nich uzasadnień. Poprawność jest ponadto chwilowa (nie rości sobie prawa do podtrzymywania i kontynuacji), sytuacyjna (nie domaga się reguł wykraczających poza sytuację) i indyferentna w każdym ze wspomnianych wymiarów. Jest jednak normatywnie dopuszczalna, gdyż nie burzy istniejącego ładu i nie wprowadza we wzajemnych relacjach zbędnego zamieszania.

Poprawność umożliwia także bieżące radzenie sobie z niektórymi wspomnianymi wcześniej dylematami; opiera się na zasadach przyjmowanych w ramach dyscyplinarnego, profesjonalnego treningu. Ułatwiają one reagowanie na różne rodzaje oczekiwań i dostarczają wskazówek poprawnej autoprezentacji. Prowadzą dzięki temu do nabywania umiejętności ułatwiających przystosowanie do trudnych sytuacji powstających w badaniach (mechanizm przystosowawczy), jak również pozwalają tworzyć zasłonę dla rzeczywistego zobojętnienia – skrywać aksjologiczną obojętność.

Obojętność świadka, z uwagi na jego udział w tworzeniu więzi społecznej – współdziałanie z innymi – posiada jednak inne odniesienia wartościujące niż

obojętność obserwatora<sup>57</sup>. Niezdolność postrzegania lub zgoda na niedostrzeganie – dająca się w obserwowaniu ideologicznie uzasadnić regułą niezaangażowania wspartą na budowaniu granic własnej aktywności poznawczej – w tworzeniu relacji społecznych powinna się liczyć z dalszymi konsekwencjami. Odwołuje się też do odmiennego typu „ideologicznego uzasadnienia”<sup>58</sup>. Obojętność w relacjach międzyludzkich zdaje się bowiem ograniczać lub wręcz znosić zobowiązanie i poczucie powinności, dotyczące choćby częściowego propagowania oraz upowszechniania własnych przekonań i sposobów zachowania. Otwiera tym samym drogę do utrwalania się wzorów kulturowego tolerantyzmu<sup>59</sup>, w których rolę przekonania przejmują sytuacyjnie akceptowane reguły, zaś zasadą ich respektowania staje się wspomniana wcześniej, indyferentna aksjologicznie poprawność<sup>60</sup>. Poprawność akceptuje, ale też może wytwarzać pozór, uwalniając od potrzeby stałego krytycznego namysłu nad związkiem doraźnej praktyki z jej ponadsytuacyjnym sensem. Może przez to oddalać również troskę o elementarną koherencję wiedzy i gromadzonych doświadczeń, stwarzając podłoże dla akceptacji „kultury pozorowania”, w której zaangażowanie jest w sposób aprobowany inscenizowane, nie posiada jednak istotnych następstw dla rozwijanej wspólnie aktywności.

Tego rodzaju aktywność leży natomiast u podstaw wspólnoty działania, umożliwiającej wspólne przekształcanie praktyki. Obydwie wcześniej scharakteryzowane odmiany zaangażowania – związane z jakością uczestniczenia w tej praktyce – można ponadto traktować jako dopełniające się w sytuacji wspólnego podejmowania i realizowania działań społecznych – **„uczestnictwa sprawczego”**. Uczestnikiem w proponowanym tu znaczeniu staje się bowiem ten, kto **spełnia się w czynnym kształtowaniu wspólnej rzeczywistości**. Nie tylko poświadcza swą współobecność w określonych odmianach relacji czy okoliczności, lecz także nadaje tym czynnościom **autonomiczny osobowy sens** – przekształca je w **osobisty sposób życia i działania wraz z innymi**<sup>61</sup>. Wyróżniony tu trzeci wariant (status) uczestnictwa – bycie uczestnikiem sprawczym (i współdziałającym)

<sup>57</sup> Zarówno ideologia niezaangażowania, jak i ideologia „tolerancji i zespolona z nią postawa obojętności stanowią obecnie jedno z poważnych zagrożeń dla kultury i edukacji” (Rembierz, 2012, s. 247).

<sup>58</sup> Ideologia jest tu traktowana jako element praktyki dyskursywnej, w ramach której – za pośrednictwem dyskursu – dokonuje się proces konstruowania podmiotu. Ideologia jest konwencjonalnym sposobem zamykania – zawieszania tej praktyki z uwagi na obecne i legitymizowane w języku relacje władzy – normy dostarczające rodzaju „uzasadnienia wystarczającego”, umożliwiającego jej czasowe zamknięcie (Starego, 2012, s. 27–28).

<sup>59</sup> Absolutny tolerantyzm można traktować jako przypadek absolutnego estetyzmu moralnego lub nieograniczonego relatywizmu moralnego (amoralizmu). Czyni on przekonania moralne dziedziną całkowicie sprywatyzowaną, przez co uwalnia od potrzeby ujawniania i uzasadniania tych przeświadczeń w publicznych sytuacjach (Eilstein, 1994, s. 142–172).

<sup>60</sup> Na ten temat szerzej w opracowaniu: Piekarski, 2015c, s. 185–216.

<sup>61</sup> Tego rodzaju działania znajduje wyraz również w tworzeniu wspólnej historii i budowaniu odpowiadającej jej narracji. Traktować je można „jak akty performatywne i podchodzić do nich jak do innych form działania społecznego” (Atkinson, Delamont, 2009, s. 262).

– skupia więc uwagę na tematyce jednostki jako podmiotu działania oraz zagadnieniu sprawstwa podejmowanych czynów<sup>62</sup>.

Uczestniczenie wymaga w tym ujęciu **świadomości i uznania wzajemnych potrzeb**, a także **szacunku dla innego**, dzięki któremu wzajemność ta może być „grana i wykonywana” (Sennett, 2012, s. 67) oraz podtrzymywana. Bycie podmiotem sprawczym – autorem własnych czynów – domaga się jednocześnie przyznania innym **autonomii oraz samodzielnego podejmowania wolnych decyzji**, umożliwiających przyjęcie za nie indywidualnej **odpowiedzialności**. Jej warunkiem zdaje się kształtowana i kształtująca się w działaniu **tożsamość** – warunkiem niezbędnym, lecz niekoniecznie wystarczającym, gdyż nie zawsze może ona gwarantować adekwatność podjętych działań do wymagań tworzonej wspólnie społecznej więzi. Przywołując poglądy Donny Haraway, wypada zauważyć, że wiedza tworzona w relacjach społecznych jest zawsze umiejscowiona i wystawiona na ryzyko stroniczości (w relacjach z innymi nie jesteśmy „bezpośrednio obecni” nawet dla nas samych jako obserwatorów). „Bycie” w relacjach jest zawsze związane z przemieszczaniem się pomiędzy możliwymi dzięki temu punktami widzenia; nie istnieją „niewinne epistemologie” – strategie patrzenia – które można im przypisywać. Tego rodzaju „bycie” jest zawsze problematyczne. Jedyne rozdarte i wewnętrznie sprzeczne „Ja” może kwestionować własne umiejscowienie oraz być odpowiedzialne za tworzoną wspólnie historię (Haraway, 2010, s. 391–392). Poznające „Ja” w relacjach społecznych pozostaje fragmentaryczne, zawsze skonstruowane w niedoskonały sposób, i „właśnie dlatego może łączyć się z innym ja, by widzieć razem z nim, bez udawania, że samo jest innym” (Haraway, 2010, s. 392).

Świadomość, że **dziedzina wspólnej twórczości i wspólnej troski** stale pozostaje powstająca w relacjach więzi, określa jednak zasadnicze ramy omawianego tu wariantu zaangażowania. Wyznacza on charakter wzajemnych zobowiązań oraz gotowość dochowywania im wierności – ich wiarygodnego potwierdzenia. Nie tylko zakłada zdolność rozstrzygania dylematów, które towarzyszą wcześniej charakteryzowanym odmianom obecności i współobecności z innymi, lecz także liczy się z tym, że przyjmowane wspólnie rozwiązania mogą posiadać zarówno wymiar **formatywny** dla społecznej praktyki, jak i **autoformatywne** znacznie dla każdego współdziałającego w niej podmiotu. Testowanie sprawczego udziału w tego rodzaju praktykach zwykle jest obarczone zarówno indywidualnym (osobistym), jak i wspólnym ryzykiem. Naraża na niepewność związaną z poczuciem stałej niekoherencji i nieadekwatności, ale wymaga też przełamywania konformizmu wobec utrwalonych wzorów wzajemnych relacji. Perspektywa uczestnicząca staje się w świetle tak pojętego, sprawczego zaangażowania rodzajem „służby nieznanemu”, w której dopuszcza się – w „dobrej wierze” – eksperymentowanie w relacjach z innymi także z własną tożsamością. Tego rodzaju

<sup>62</sup> Tę perspektywę pojmowania podmiotu sygnalizuje Szkudlarek jako współczesny problem w analizie dyskursu (Szkudlarek, 2012, s. 10–11).

eksperymentowanie jest obrócone przeciw ideologii podległości, w ramach której postawą „to ode mnie nie zależy” z łatwością można uzasadnić bierny stosunek do własnych ograniczeń oraz dokonać autocenzury podejmowanej wraz z innymi aktywności. Można też dzięki temu znaleźć usprawiedliwienie dla wszelkiej zgody na **bezzadność i bezowocność** wspólnych wysiłków<sup>63</sup>.

Warto dodać, że radzenie sobie z własną bezzadnością wymaga we wspólnych działaniach szczególnego typu wrażliwości. Bezzadność, traktowana jako dyspozycja wyuczona, ale i „wypraktykowana” kulturowo, bywa bowiem zarówno wieloznaczna, jak i – zwykle – maskowana. Towarzyszące jej napięcia można minimalizować, intensyfikując aktywność w codziennych, rytualnych czynnościach, co pozwala oddalić i osłabić poczucie niemocy, bezsilności i bezsensu, choć nie przyczynia się do stawienia jej czoła i zmierzeniu się z rzeczywistymi problemami. Wrażliwa analiza bezzadności oznacza w związku z tym gotowość do stałej, krytycznej oceny całości własnej aktywności z perspektywy aktualnie ujawnianych, ale i skrytycznie skrywanych w niej minionych ograniczeń i niedostrzeżonych możliwości. Bezzadność jest bowiem wyuczona, ale i wypraktykowana kulturowo – może wynikać z nakładania i kumulowania negatywnych doświadczeń związanych z wcześniejszą niezdolnością do satysfakcjonującego rozwiązania wszystkich dylematów leżących u podłoża nawiązywania relacji z innymi ludźmi oraz ogółu przyjmowanych w związku z tym rozwiązań (zadowalanie się poprawnością, wycofywanie z trudnych sytuacji itp.) Bezzadność ma przy tym także wymiar etyczny i pozostaje w bezpośredniej bliskości z poczuciem moralnej niepewności. Jej wyrazem bywa np. godzenie się na półprawdy w relacjach międzyludzkich, przemilczanie dostrzeganego w nich „małego zła” itp. Nie musi być ono oczywiście doświadczone ze szczególną dotkliwością, stanowi jednak sygnał zgody na własną nieautentyczność, dającą się niekiedy bronić w ramach przyjętej estetyki czy też akceptowanych rytuałów autoprezentacji (udawanie siebie). Tego rodzaju – osobiście tolerowana i oswojona – bezzadność dopuszcza jednak także swobodne traktowanie wzajemnych zobowiązań powstających we wzajemnych relacjach (i procesie badawczym), oddalając tym samym nadzieję na ich możliwą i oczekiwaną wiarygodność.

Perspektywa uczestnicząca zakłada i przewiduje nie tylko rozpoznawanie, lecz także pozytywne przekształcanie – kreowanie wspólnej, doskonalszej praktyki. Udział badacza nie wyczerpuje się więc jedynie w aranżowaniu sytuacji umożliwiających promowanie pozytywnej zmiany, ale znajduje dopełnienie w negocjowaniu wraz z innymi całości osiągniętych rezultatów – ich ważności i doniosłości rozpatrywanej zawsze w odniesieniu do określonych wartości. Radzenie sobie z możliwą w takich okolicznościach „wspólną bezzadnością” zdaje się dodatkowo

<sup>63</sup> Zinternalizowane oczekiwanie daremności wysiłków – będące efektem wcześniejszych doświadczeń – stanowi podstawę wyuczonej bezzadności w ujęciu Davida Rosenhana i Martina E.P. Seligmmana. Bezzadność może być jednak wiązana z różnymi mechanizmami społecznego konstruowania podmiotu i społecznymi wzorami normalności (Chodkowska, Szymanek, 2005, s. 23–24).

wymagać wrażliwości, która nie ogranicza się jedynie do umiejętności radzenia sobie z własną bezsilnością, ocenianą w świetle na bieżąco rozpoznawanych norm i standardów<sup>64</sup>. Każę także liczyć się z możliwością wyzwalań się z normalizującej władzy przyjmowanych i powszechnie akceptowanych w związku z nimi reguł oraz nadawaniem im znaczenia stosownego do dokonującej się zmiany praktyki. Tego rodzaju „sprawcze zaangażowanie” może również przydawać realizowanym wspólnie zmianom głębszego, podmiotowego sensu.

## Podsumowanie

Omówione wyżej odmiany zaangażowania towarzyszącego przyjmowaniu perspektywy uczestniczącej w badaniach społecznych zapewne w sposób uproszczony i uogólniający opisują jakość uczestnictwa badacza w powiązaniu z różnymi typami problemów określających etyczne (praktyczne) i poznawcze (badawcze) wymiary podejmowanych decyzji. Można jednak przyjąć, że poczynione uwagi (również zawartość ilustrującej je tabeli 4) sprzyjają uwrażliwieniu na złożoność doświadczeń składających się na jakość etycznego odniesienia do własnej i cudzej praktyki, co warto być może uwzględniać także w metodologicznej charakterystyce wszelkich badań ukierunkowanych na wspólne kreowanie pozytywnej zmiany. Zarówno sposób opisu „sensownej obecności badacza”, jak i jego „uwrażliwiające” aspekty wymagają jednak sumującego komentarza.

Charakterystyka „sensownej obecności badacza” w tego rodzaju praktykach zawsze pozostaje niepełna i fragmentaryczna z uwagi na wielość obejmujących ją i trudnych do zobiektywizowania kontekstów. Obecność jest przy tym w perspektywie uczestniczącej jednocześnie współobecnością, w której są poświadczane sprawcze możliwości związane z charakterem gromadzonych doświadczeń oraz jakością tworzącego się na ich podstawie uczestniczącego zaangażowania. Można założyć, że w triadzie obecność – dawanie świadectwa – sprawstwo kryją się zasadnicze wymiary jego opisu oraz jakościowej analizy. Wyróżnione w oparciu o tę przesłankę **statusy uczestnictwa** pozostają oczywiście otwarte na różne możliwości odczytania – posiadają otwartą kulturową definicję, są wręcz metaforyczne – jednakże mają prawdopodobnie zastosowanie w określaniu właściwości **każdej sytuacji działania**. Uczestnictwo we wspólnej praktyce jest budowane poprzez stałe objaśnianie charakteru własnej w niej obecności – identyfikowanie swojego miejsca wśród wspólnie doświadczanych zdarzeń – przyjmowanie wobec nich określonego stanowiska (np. dystansu) oraz podejmowanie stosowego typu aktywności. Działając w przestrzeni kulturowej nasyconej znaczeniami, bywamy też obserwatorami, świadkami i sprawcami w sposób umożliwiający stałe wiązanie ze sobą tych statusów, mediowanie narzucanych przez nie dylematów czy określanie związanych z nimi priorytetów. W dziedzinie badań naukowych

<sup>64</sup> Łatwiej jest być przewodnikiem w znanym terenie, niż bronić tego statusu, nie znając wystarczająco nawet celu wspólnej wędrówki.

związana z tymi statusami wrażliwość okazuje się przy tym zarówno wybiórcza, pełna napięć, jak i specyficznie podzielona. W realnych sytuacjach działania dochodzi raczej do konfliktów racji i zobowiązań, niż zbudowania podstaw do osobistego uspokojenia. Wysokiej świadomości obowiązujących w badaniach norm towarzyszy na przykład stała świadomość ich niespełniania<sup>65</sup>. Z kolei jako „świadkowie” zdarzeń wskazujących na łamanie zasad naukowej rzetelności sami naukowcy często nie są gotowi publicznie im się przeciwstawiać<sup>66</sup>. Wrażliwość wystawiana na próbę okazuje się prawdopodobnie bardzo często milcząca, skrywana bądź też skutecznie tłumiona. Można przypuszczać – dając pierwszeństwo statusowi obserwatora bądź świadka – względnie dowolnie modelować charakter oraz ocenę własnego zaangażowania, a tym samym marginalizować (nie dostrzegać), czy wręcz eliminować dotkliwość niektórych problemów, niezależnie od rzeczywistego udziału we wspólnej praktyce. O całościowym charakterze i jakości osobowego uczestnictwa tworzonego w związku z wyróżnionymi statusami wypada więc zawsze rozstrzygać, traktując jego kontekst, podłoże kulturowe zarówno jako źródło, jak i dziedzinę samodzielnego moralnego osądu<sup>67</sup>.

Nadzieja na kształtowanie nastawień poznawczych środkami intelektualnej perswazji wydaje się oczywiście bardziej uzasadniona niż przekonanie o możliwości znacznego przekształcania w ten sposób orientacji moralnej<sup>68</sup>. Mimo to – licząc się z wieloma innymi ograniczeniami – wybór zagadnień opisujących właściwości każdego z typów zaangażowania oraz ukazywanych w związku z tym dylematów potraktowano jako dogodny sposób uwrażliwiania na praktykę badawczą. Wyeksponowane dzięki temu zagadnienia (wyodrębnione i uporządkowane w tabeli 4), można też traktować jako opisową charakterystykę czynników współtworzących wrażliwość etyczną w świetle podejmowanych w badaniach zadań oraz kulturowych warunków ich realizacji. Niemniej wymagają one rozwijającej interpretacji, uwzględniającej jej zawsze indywidualny kontekst, głównie jednak – umowność zgłoszonej propozycji. Zarówno kulturowe warunki realizowania zadań, jak i ich odniesienia normatywne przypisywane wyróżnionym typom zaangażowania, nie powinny być traktowane rozdzielnie. Problemy eksponowane w ich uszczegółowieniu i charakterystyce nie są bowiem rozłączne – raczej nakładają się na siebie i wzajemnie warunkują. Ilustrującą je tabelę 4 można więc „składać”, uzyskując tą drogą ich pełniejsze rozumienie i dodatkowe możliwości

<sup>65</sup> Na przykład Maria Post stwierdza, że jedynie 12,04% naukowców deklaruje zgodność własnego postępowania z normami etosu naukowego (Post, 1988, s. 160–162).

<sup>66</sup> Blisko jedna piąta nie wykazuje gotowości reagowania na sytuacje kumoterstwa w promocjach naukowych, czy też podejmowanie się przez naukowców zadań niezgodnych z kompetencjami lub możliwościami rzetelnej realizacji (Kulpa, 2008, s. 122–123, 127).

<sup>67</sup> Moralność wymaga prawdopodobnie czegoś więcej niż tylko dostrzegania i respektowania kulturowych norm – pozwala je osądzać (Lévinas, 1986, s. 270).

<sup>68</sup> Jonathan Haidt twierdzi np., że naszymi decyzjami i ocenami kierują „fundamenty moralne” (troski, sprawiedliwości, lojalności, autorytetu, świętości i wolności), ukierunkowując je w sposób nieświadomy i automatyczny. Wszelka racjonalizacja tego rodzaju decyzji ma też charakter wtórny (Haidt, 2014).

interpretacyjne. Złożenie według linii oddzielających wiersze pozwala w pogłębiony sposób opisywać problemy wynikające z nakładania się statusów oraz wzajemnego warunkowania przypisanych im zadań. Kiedy natomiast złoży się ją według linii oddzielającej kulturowe warunki aktywności od ich odniesień normatywnych, można skonfrontować odczuwane dylematy z ich przyjmowanymi ideologicznie rozwiązaniami, podejmowane zadania z towarzyszącymi im wątpliwościami zaś nastawienia badawcze z normami ich spełniania. Tego rodzaju odczytanie może być czynnikiem pobudzającym wrażliwość, która wyraża się przecież w zdolności użycia własnych doświadczeń w takich sytuacjach działania, w których dochodzi do ujawniania się podobnych napięć, niepewności i niekoherencji.

Ogólnie jednak rzecz biorąc, wypada się liczyć z trzema głównymi możliwościami odczytania przedstawionej propozycji. Pierwsza polegać może na traktowaniu ich jako oferty teoretycznej, przedstawiającej pulę zagadnień wartych rozważenia, wraz z postawieniem pytania o wrażliwość jako element praktyki badawczej. Zgodnie z drugą możliwością ukazana pula problemów może być uznana za narzędzie oceny tej praktyki z perspektywy ujawnianej przez badacza wrażliwości na pojawiające się w niej dylematy. Trzecia natomiast mówi, że poczynione uwagi mogą się okazać pretekstem do autoanalizy – analizy własnej praktyki oraz warunków jej przekształcania i formowania w trakcie realizowania badań.

Na gruncie tego ostatniego odczytania warto stawiać pytania o to, jakiego nabywamy stosunku do wspólnych praktyk poprzez uczestniczenie w badaniach zawsze powiązanych z kształtowaniem siebie i innych. Jakiego rodzaju etyczne odniesienie znamionuje naszą wrażliwość i jak, w związku z tym, jego jakość przyczynia się do współtworzenia naszej kulturowej wiarygodności w zawsze swoistych okolicznościach badawczych?

Tego rodzaju pytania wymagają oczywiście przywołania kontekstu etycznego jako swoistego i wyspecjalizowanego rodzaju dyskursu, którego znaczenie dla przedstawionych uwag starano się raczej marginalizować. Należy jednak wspomnieć, że odwoływanie się do wrażliwości może stanowić podstawę formułowania określonej opcji etycznej. Za sprawą Richarda Rorty'ego opcja tego rodzaju jest wyraźnie precyzowana – jako etyka wrażliwości – i traktowana jako alternatywa dla etyki zasad (Rorty, 2002). Etyka zasad poszukuje źródeł kształtowania pozytywnych relacji ze światem w wyposażeniu podmiotu, skrywanym w nim potencjale, a w konsekwencji w jego zdolności do odkrywania uniwersalnych reguł, które na wzór uniwersalnej prawdy mogą stanowić dla ludzi drogowskaz moralny. Etyka wrażliwości rozwija natomiast ciekawość i rozumienie, traktując je jako stałe zobowiązanie wobec ludzkiej wspólnoty, skłaniające do doskonalenia wrażliwości oraz samorozumienia własnej roli wobec zmieniających się wciąż reguł. Dla dyskusji metodologicznej, w której główne pytanie brzmi, jakie warunki traktować można jako elementy aktywne w kształtowaniu jakości uczestnictwa w praktyce badawczej, alternatywne ujęcie właściwości wspomnianych dyskursów ma znaczenie drugoplanowe. Ich przywołanie pozwala jednak zauważyć, że podczas

budowania relacji wspólnotowych może dochodzić do konfliktu dyskursów etycznych, w których wrażliwość badacza wystawiana bywa na próbę w konfrontacji z regułami określającymi etyczny porządek postępowania innych uczestników tworzonej wspólnie praktyki. Doskonalenie wrażliwości etycznej tym bardziej pozostaje więc warunkiem i zadaniem w budowaniu perspektywy uczestniczącej<sup>69</sup>. Pojawiające się w niej napięcia i konflikty nie wykluczają przy tym ukierunkowania **na poszukiwanie zasad**, które dają się identyfikować i pozytywnie waloryzować w oparciu o możliwie najdoskonalszą (tworzoną wspólnie) argumentację.

Poszukiwanie tego rodzaju zasad jest też ważnym elementem każdego badania, które pragną nawiązywać dialog z istniejącym stanem wiedzy oraz pozostają otwarte na dyskusowanie ogółu warunków składających się na budowanie własnych przesłanek metodologicznych. Uwagi poczynione w tym podrozdziale opierają się na przekonaniu, że charakteryzowane w nim wcześniej „przejście od metodologii do etyki” stanowi czynnik łączący różnorodne poczynania badawcze, mieszczące się w ogólnej kategorii badań uczestniczących. Jest też prawdopodobnie symptomem „zwrotu etycznego” odnotowywanego w humanistyce, a także w filozofii, naukach prawnych, społecznych teoriach komunikacji itp. (Januszkiewicz, 2010, s. 161). Badania te bazują co prawda na bardzo różnych strategiach analitycznych, łączy je jednak wspólna odpowiedzialność za jakość kreowanej praktyki i jej moralny wymiar<sup>70</sup>. Wspólne też wydają się ukazane w niniejszym podrozdziale dylematy kształtowania wrażliwości badawczej/etycznej, oraz ukazane na tym tle elementy badawczego zaangażowania. Radzenie sobie z problemami, jakie tworzą one w trakcie działalności badawczej/praktycznej, zawsze wymaga jednak przyjmowania określonych reguł interpretacyjnych – refleksyjnego (hermeneutycznego) ustosunkowania. Perspektywa uczestnicząca rekonstruowana w świetle przedstawionych zagadnień może być traktowana jako pretekst do poszukiwania łączności pomiędzy różnymi strategiami analitycznymi dającymi się współcześnie identyfikować w tej dziedzinie badań (Atkinson, Delamont, 2009, s. 257–277). Ukierunkowanie podejmowanej w niej aktywności na promowanie pozytywnej zmiany sprawia przy tym, że dostrzegane w badaniach dylematy poznawcze okazują się jednocześnie dylematami etycznymi prowadzącymi do istotnych rozstrzygnięć i praktycznych konsekwencji.

Stanowi to oczywiście uzasadnienie dla skupienia uwagi na wrażliwości etycznej/badawczej, choć wiąże się także ze szczególnym rodzajem oczekiwań związanych z poszukiwaniami metodologicznymi. Zadaniem metodologii staje się w proponowanym podejściu głównie budowanie moralnej przestrzeni rozumienia

<sup>69</sup> Wrażliwość etyczna/badawcza jest również elementem tworzącym kapitał moralny, rozumiany jako nieodłączny składnik kapitału społecznego. Jego tworzenie dokonuje się m.in. poprzez realizowanie zadań badawczych, co starano się w tym opracowaniu zilustrować (Sztompka, 2016, s. 19–23).

<sup>70</sup> Na marginesie pozostaje także ważne pytanie, jak dalece badania mieszczące się w szeroko rozumianej perspektywie uczestniczącej pozostają najlepszym z możliwych wyborów w dziedzinie różnorodnych odmian badań społecznych.

i porozumiewania się, nie tylko zaś poszukiwanie porządku uzasadnionego określoną opcją epistemologiczną czy etyczną (Rakoczy, 2010, s. 207). Reguły metodologiczne, dostarczające wskazówek radzenia sobie z ryzykiem poznawczym, stają się w takim ujęciu dziedziną krytycznej analizy w świetle ogółu czynników składających się na badawcze zaangażowanie w jego podmiotowym i aksjologicznym wymiarze. Tego rodzaju zaangażowanie w badaniach uczestniczących konfrontuje badaczy nie tylko z dylematami poznawczymi, lecz także z lękiem przed wyobcowaniem, nieautentycznością i bezradnością, które z rzadka bywają przedmiotem metodologicznej charakterystyki. Włączenie tego rodzaju zagadnień do obszaru analiz metodologicznych opiera się na przekonaniu, że przestrzeń porozumienia w badaniach otwarcie postulujących kreowanie doskonałej praktyki tworzy się także dzięki budowaniu wspólnotowej wrażliwości, leżącej u podstaw całościowo pojętego badawczego zaangażowania. Spotkanie w horyzoncie prawdy na drodze realizowania tego rodzaju badań staje się prawdopodobnie bardziej możliwe wówczas, gdy obok debaty metodologicznej, uiekrunkowanej na doskonalenie strategii analitycznych oraz warsztatu badawczego, otworzy się szerszą i racjonalną dyskusję nad sensem i jakością zaangażowania praktykujących je badaczy.

### **2.3. Rekonstrukcja drogi zawodowej – (auto)opis w specyficznym kontekście**

Osoba składająca wniosek o nadanie tytułu profesora jest zobowiązana m.in. do przygotowania autoreferatu przedstawiającego jej osiągnięcia naukowe. Ten formalny wymóg tworzy okazję do zdystansowanego spojrzenia na własną biografię zawodową. Autoreferaty są z reguły czytane przez nieliczne osoby, zwykle tylko przez recenzentów wniosku. W ramach tego podrozdziału udostępniam Czytelnikom i Czytelnikom fragmenty napisanego przez siebie tekstu, ponieważ jest on przykładem krytycznej rekonstrukcji własnej praktyki badawczej, jej problematyzacji dokonywanej z perspektywy czasu. Lektura z jednej strony umożliwia śledzenie gry podmiotowych starań i nadarzających się okazji – czyli przypadku – a z drugiej ukazuje fragment indywidualnej perspektywy uczestnictwa w codzienności akademickiej. Tylko fragment, ponieważ kontekst, w ramach którego ten autoreferat powstawał, zasadniczo wykluczał sferę życia prywatnego, które ma przecież ogromny wpływ na pracę zawodową. Jest ono – zwłaszcza w przypadku kobiet – istotnym uwarunkowaniem dokonywanych wyborów. Okoliczności powstawania tego tekstu skłaniały także do przedstawiania sukcesów, a nie kłopotów i niepowodzeń. Warto jeszcze dodać, że niniejszy autoreferat pokazuje socjalizację zawodową oraz uczestnictwo badaczki w zmianie paradygmatycznej: świadomą rezygnację z tradycyjnego sposobu prowadzenia badań empirycznych na rzecz poszukiwania nowych rozwiązań metodologicznych. Przykładanie wagi do ujawniania reguł własnego postępowania – czyli metody – jest wynikiem owej socjalizacji.

## Autobiografia zawodowa

Swoją pierwszą rozprawę naukową – pracę magisterską (*Środowisko rodzinne nieletnich przestępców znajdujących się pod dozorem kuratora sądowego*) – przygotowałam w Katedrze Pedagogiki Społecznej (jednostce organizacyjnej Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego). To było zdarzenie otwierające moje dalsze mniej czy bardziej świadome wybory zawodowe, które początkowo były kontynuacją myślenia moich nauczycieli, a później poszukiwaniem samodzielnej drogi. Ta część autoreferatu ma pokazać kontekst, w jakim urzeczywistniały się (prezentowane dalej) moje osiągnięcia, a także główny kierunek rozwoju mojego myślenia naukowego.

Promotorką mojej pracy magisterskiej była prof. Ewa Marynowicz-Hetka (wówczas doktor), a recenzentką prof. Irena Lepalczyk. Bezpośrednio po studiach podjęłam pracę jako wychowawca w Zakładzie dla dzieci niedowidzących w Łodzi i jednocześnie zostałam członkiem zespołu badawczego, utworzonego w Katedrze Pedagogiki Społecznej dla realizacji zleconego problemu międzyresortowego *Zdrowotne i społeczne skutki alkoholizmu i innych uzależnień*. W Katedrze Pedagogiki Społecznej zostałam zatrudniona we wrześniu 1984 r. Niedługo później odbyła się w Łodzi ogólnopolska konferencja „Przekształcanie środowiska społecznego. Dorobek i kierunki dalszych badań”. Zapadła mi ona głęboko w pamięć, ponieważ pierwszy raz zobaczyłam i wysłuchałam wszystkich wybitnych pedagogów społecznych, których nazwiska znałam z literatury przedmiotu. Wspominam jednak o tej konferencji w zasadzie z innego powodu: pierwsza część jej tytułu oddaje ówczesną dziedzinę zainteresowań łódzkiej pedagogiki społecznej, dziedzinę stanowiącą również podstawowy nurt w całości dorobku tej subdyscypliny pedagogicznej w Polsce. Praktyczny wymiar pedagogiki społecznej widziano w systematycznym prowadzeniu diagnoz środowisk (potencjalnie) wychowawczych i wskazywaniu kierunków pożądaných zmian, sprzyjających pełniejszemu rozwojowi człowieka. To stanowisko było bezpośrednim nawiązaniem do zadań pedagogiki społecznej postulowanych przez Helenę Radlińską – twórczynię tej subdyscypliny w Polsce. W tym nurcie mieściły się moje badania do pracy magisterskiej i doktorskiej. Konkluzją jednych i drugich było porównywanie poziomu wydolności wychowawczej rodzin (w drugim przypadku rodzin z problemem alkoholowym) i poziomu niedostosowania społecznego wychowujących się w nich dzieci. W łódzkim środowisku pedagogów społecznych dużą wagę przywiązywano wówczas do obiektywności poznania, co było zgodne z dominującym modelem uprawiania empirycznych nauk społecznych (wypracowanym na gruncie nauk przyrodniczych). Warto pamiętać, że lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX w. były w metodologii polskiej pedagogiki okresem nauki normalnej (w rozumieniu Kuhn), kiedy nie stawia się pytań podstawowych, a skupia na metodycznym wymiarze prowadzenia badań.

Istotnym doświadczeniem w mojej biografii zawodowej była ocena mojej rozprawy doktorskiej dokonana przez jednego z recenzentów – psychologa,

prof. Kazimierza Pospiszyla. Inaczej niż pedagodzy nie ograniczył się on do pochwalenia pracy, lecz wytknął niedostatek opracowania statystycznego zebranych danych empirycznych. Ten brak szybko uzupełniłam i procedura doktoryzowania przebiegła bez żadnych kłopotów; nie na tym polega biograficzne znaczenie owego doświadczenia. Ocenę psychologa zrozumiałam później (typowe odroczone uczenie się powiązane ze zmianą kontekstu sytuowania doświadczenia), kiedy moja znajomość metodologii była lepsza niż w trakcie prowadzenia badań do doktoratu. Przywołane doświadczenie pokazywało, że praktyka badań empirycznych uznawana w środowisku pedagogicznym za bardzo dobrą odbiega w istotnym punkcie od wymagań metody naukowej, która (zasadniczo) była w tym środowisku akceptowana. W ujęciu ogólniejszym pokazywało konsekwencje traktowania metodologii badań jako ich technologii, kiedy nie dostrzega się potrzeby teoretycznej legitymizacji wykonywania lub niewykonywania określonych czynności badawczych. Skupiając się na technologii, młoda badaczka naśladowała czynności swoich nauczycieli, bez świadomości ich teoretycznego uzasadnienia (efektem swojego uczenia się dzielę się z czytelnikami w: Urbanik-Zajac, Kos, 2013, s. 19–46).

Metodologia badań empirycznych stała się w większym stopniu przedmiotem moich badań wraz z wejściem w skład utworzonego w Katedrze Pedagogiki Społecznej Zakładu Badań Edukacyjnych, którego kierownikiem został prof. Jacek Piekarski (wówczas doktor habilitowany). Wraz z doktorami Ewą Cyrańską i Bohdanem Cyrańskim tworzyliśmy zespół ludzi, którzy z czystej ciekawości studiowali opracowania z zakresu historii i filozofii nauki oraz metodologii badań empirycznych. Nowym źródłem inspiracji dla prowadzenia refleksji metodologicznej stała się literatura niemiecka, dzięki której zapoznałam się przede wszystkim z nowymi metodami badań jakościowych. Efektem fascynacji tymi lekturami jest przygotowane wspólnie z Jackiem Piekarskim opracowanie *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (2001), książka, która była pierwszą prezentacją nowych badań jakościowych w pedagogice i jedną z pierwszych w naukach społecznych (tę pracę przywołuje Krzysztof Podemski we wstępie do książki *Metody badań jakościowych* pod redakcją Denzina i Lincoln). Poza koleżanką i kolegą z Zakładu oryginalne artykuły do tomu przygotowali niemieccy znawcy poszczególnych metod. Poznanie przeze mnie w trakcie jednego z pobytów w Niemczech prof. Detlefa Garza i dra Axela Fehlhabera (uczników Ulricha Oevermanna) zrodziło zainteresowanie jedną z metod badań jakościowych: obiektywną hermeneutyką. Metodę tę poznawałam praktycznie, uczestnicząc we wrześniu 2007 r. w dwutygodniowym kursie „Interpretativ-Hermeneutischen Sozialforschung”, prowadzonym w Inter-University Center Dubrovnik.

Kolejnym istotnym wydarzeniem w mojej zawodowej biografii było otrzymanie w zbliżonym czasie stypendiów naukowych umożliwiających odbycie stażu w dwóch ośrodkach w Niemczech. Od maja do końca lipca 1992 r. byłam w Alice Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Wyższa Szkoła Pracy Socjalnej i Pedagogiki Społecznej im. A. Salomon) w Berlinie, a od

października do końca listopada tegoż roku na Uniwersytecie w Wuppertalu. Warto przypomnieć, iż pedagogika społeczna nie była w PRL-u subdyscypliną należącą do pedagogicznego mainstreamu. Pod koniec lat czterdziestych uznano nawet, że w państwie sprawiedliwości społecznej (jakim miała być ówczesna Polska Ludowa) jest ona zbędna i zlikwidowano uprawiające ją jednostki uniwersyteckie (ich przywracanie zaczęło się od końca lat pięćdziesiątych XX w.). Wspominam o tym, ponieważ jadąc do Niemiec, miałam ukształtowany pogląd, że polska pedagogika społeczna jest krytyczna, dąży do poprawy istniejącego środowiska życia człowieka. W Niemczech zobaczyłam, po pierwsze, jak bardzo ta „krytyczność” jest reglamentowana przez istniejące warunki polityczno-społeczne, a po drugie, że pedagodzy tej reglamentacji nie widzą (są podporządkowani niewyeksplikowanym normom), że zadowolają się formułowaniem postulatów, które w istniejących warunkach polityczno-społecznych nie mogą zostać spełnione, bo przyczyny identyfikowanych problemów nie ograniczają się do niewiedzy czy braku chęci do działania ludzi, lecz tkwią w warunkach strukturalnych, i to one musiałyby zostać przekształcone. Będąc w Berlinie, w większym stopniu zetknęłam się z praktyką pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (tzn. wraz ze studentami szkoły pracy socjalnej poznawałam wiele konkretnych rozwiązań instytucjonalnych); w Wuppertalu z ich teorią (z akademickimi dyskusjami w trakcie seminariów nad „prawdziwymi” przyczynami problemów społecznych i możliwościami ich ograniczania). Głęboko przekonana o znaczeniu badań empirycznych dla zmieniania rzeczywistości zapytałam prof. Heinza Sünkera z Uniwersytetu w Wuppertalu, dlaczego nie prowadzi badań empirycznych. Odpowiedzią były pytania: dlaczego badania empiryczne mają być ważne? Czy można badać coś, o czym się nie wie, że jest? Te pytania zinterpretowałam wówczas jako unik, dowód na brak wiedzy mojego interlokutora. Dla ich zrozumienia i docenienia ich wagi potrzebowałam czasu, kolejnych lektur i rozmów oświetlających uwarunkowania nie tylko moich przekonań.

O ile dwa pierwsze staże służyły „rozpoznaniu terenu” (nie wspominam o innych krótkich pobytach w Niemczech i Austrii, ponieważ z perspektywy czasu nie mają one konkretnego znaczenia, choć były istotne dla budowania „zaplecza”), o tyle następny, pięciomiesięczny, finansowany ze środków Konferenz der Deutschen Akademien der Wissenschaften (październik 1996 – luty 1997), był poświęcony zbieraniu materiałów do rozprawy habilitacyjnej dotyczącej niemieckiej pedagogiki społecznej. Studium w bibliotece towarzyszyły trudne rozmowy (przy okazji seminariów naukowych lub nieoficjalnych spotkań) z wybitnymi niemieckimi pedagogami społecznymi, m.in. Heinzem Sünkerem, Michaeliem Winklerem, Heinzem-Uwe Otto, Franzem Hamburgerem i Andreasem Schaarschuchem. Rozmowy te były trudne nie tylko ze względu na różne języki, lecz przede wszystkim z uwagi na odmienność moich naukowych doświadczeń i naukowych doświadczeń interlokutorów. Chciałam nie tylko poznać i zrozumieć kolejne stanowiska teoretyczne w pedagogice społecznej, lecz także zrozumieć konteksty ich pojawiania się (zarówno: co?, jak i: dlaczego?). W interpretacji badaczy niemieckich powstanie (i rozwój) pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej

jest swoistą reakcją na problemy praktyki. Przyjęcie takiej perspektywy spowodowało, że w rozprawie habilitacyjnej nie traktowałam pedagogiki społecznej jako dziedziny (dyscypliny naukowej) rządzącej się wewnętrznymi prawami (kryteriami naukowej prawomocności), lecz jako formę kultury (świadomości społecznej), która podlega także uwarunkowaniom zewnętrznym.

W 2004 r. prof. Dariusz Kubinowski i ks. prof. Marian Nowak zainicjowali Seminarium Metodologii Pedagogiki – cykliczne spotkania pedagogów sytuujących się w różnych subdyscyplinach, ale zainteresowanych metodologią. Uczestniczyłam w spotkaniu założycielskim i weszłam w skład Rady Programowej Seminarium. Ta okoliczność spowodowała pogłębienie prac nad problematyką metodologiczną. Duże znaczenie miały dla mnie zwłaszcza pierwsze seminaria, kiedy uświadomiłam sobie, że metodologia nie ogranicza się do badań empirycznych, że może obejmować rekonstrukcję dróg myślenia naukowców, sposobów dochodzenia do wiedzy. W czasie toczonych dyskusji ze zdziwieniem obserwowałam ponadto, że przyjęcie przez dwie osoby takich samych przesłanek nie musi prowadzić wcale do tych samych wniosków – akceptując to, że jest wiele dróg myślenia, nie można nie zapytać, czy wszystkie są równie wiarygodne? Dzięki cyklicznym seminarium – niezależnie od różnic w poglądach – zaprzyjaźniłam się z wieloma osobami. Dlatego tak trudno było mi wyobrazić sobie planowane na rok 2018 w Łodzi kolejne Seminarium bez prof. Teresy Bauman...

Inną inicjatywą prof. Kubinowskiego, instytucjonalizującą praktykę badań jakościowych, w której również biorę udział (choć z większym dystansem), są Transdyscyplinarne Sympozja Badań Jakościowych. Pierwsza konferencja poświęcona badaniom jakościowym, zorganizowana w 2012 r. przez wspomnianego uczzonego, miała mieć charakter seminaryjny (stąd wyjściowa nazwa Transdyscyplinarne Seminarium Badań Jakościowych), ale wielka liczba osób chętnych do uczestnictwa (przekraczająca liczbę miejsc uwarunkowaną wielkością sali obrad) spowodowała zmianę formuły. Po sześciu sympozjach (w pięciu brałam czynny udział, wygłaszając wykłady plenarne) mam wątpliwości, czy wspólna orientacja metodologiczna tworzy wystarczającą płaszczyznę dla wzajemnego uczenia się. Udział przedstawicieli różnych dyscyplin, zajmujących się dodatkowo dalece odmiennymi zagadnieniami, okazuje się w praktyce pewnym ograniczeniem, wyrażającym się w ogólności wygłaszanych referatów. Kierując wypowiedzi do niespecjalistów, nie podejmuje się bowiem szczegółowych, dyskusyjnych wątków.

Gdyby syntetycznie, w jednym zdaniu określić kierunek mojego rozwoju zawodowego, to przebiegał on od poznawania konkretnego do analizowania abstrakcji; od odwzorowywania wzorów myślenia moich nauczycieli do coraz bardziej świadomego wypracowywania własnych rozwiązań. Działo się to w pośrednich i bezpośrednich relacjach z ludźmi. Pisząc o relacjach pośrednich, mam na myśli studiowanie tekstów wybitnych koleżanek i kolegów. O okolicznościach relacji bezpośrednich wspominałam wyżej. Osobą będącą dla mnie stałym źródłem inspiracji jest prof. Piekarski, dla którego żadna kwestia nie jest sama z siebie oczywista. Ważne były i są dyskusje prowadzone z koleżankami i kolegami

w Zakładzie Badań Edukacyjnych usytuowanym w Katedrze Pedagogiki Społecznej, a potem w Katedrze Badań Edukacyjnych. Zręby mojego myślenia naukowego kształtowała prof. Marynowicz-Hetka, to ona wzmacniała we mnie takie cechy, jak systematyczność i rzetelność. Obecnie nasze sposoby interpretacji niektórych kwestii z zakresu pedagogiki społecznej są odmienne, ale to tylko dynamizuje myślenie. Dokonując „dyscyplinarnej autodefinicji”, określiłabym siebie jako pedagoga społecznego ogniskującego swoje zainteresowania na metodologii badań empirycznych.

Istotną dziedziną aktywności zawodowej pracowników naukowo-dydaktycznych jest prowadzenie **zajęć ze studentami**. W trakcie wielu lat pracy na uczelni prowadziłam różne przedmioty w odmiennych formach. Najwięcej satysfakcji dawały mi zawsze seminaria dyplomowe, nie koncentrują się one bowiem na przekazie określonych treści, lecz na wspieraniu pierwszych poczynań badawczych studentów. W ich ramach najbardziej możliwe jest budowanie klasycznej relacji mistrz – uczeń, w której uczeń stopniowo staje się partnerem. W ostatnich latach coraz trudniej jest jednak tę możliwość aktualizować; wśród studentów pedagogiki drastycznie zmniejsza się liczba osób gotowych do podejmowania wysiłku intelektualnego albo mających pasję czy wyższą wrażliwość społeczną. Rodzące się w tym kontekście pytanie, co „dają” studia pedagogiczne dla praktyki zawodowej ich absolwentów, skłoniło mnie do podjęcia badań empirycznych (które scharakteryzuję dalej).

Zmiany w zbiorowości studentów pedagogiki dokonują się nie tylko w Polsce, lecz także w Niemczech. Kiedy obserwowałam i prowadziłam zajęcia dydaktyczne w uczelniach niemieckich w latach dziewięćdziesiątych XX w. (głównie w ramach programu Socrates/Erasmus), byłam zafascynowana społecznym zaangażowaniem wielu studentek i studentów. Rzeczywistość społeczną widzieli oni z perspektywy teorii krytycznych, dlatego z pełnym przekonaniem i zaangażowaniem już w czasie studiów walczyli „o poprawę świata”. Byli także zainteresowani zmianami dokonującymi się w Polsce i innych krajach Europy. Po około dziesięciu latach, kiedy w semestrze zimowym roku akademickiego 2008/2009 zostałam zatrudniona (po przejściu procedury konkursowej) jako profesor wizytujący na Uniwersytecie im. J. Gutenberga w Moguncji, w studentach, z którymi prowadziłam zajęcia, nie widziałam już zaangażowania sprzed lat. Na pierwszy plan wysuwało się spełnienie wymagań formalnych i uzyskanie zaliczenia. Polska była tak nieciekawym krajem, że większość studentek i studentów nie rozumiała potrzeby zajmowania się jego problemami. Jest oczywiste, że osoby, z którymi pracowałam, nie stanowią reprezentatywnej próby, pozwalającej na formułowanie uogólnień. Niemniej, jeśli zmiana jest tak głęboka, to należy przypuszczać, iż zaznacza się również wśród innych studentek i studentów pedagogiki w Niemczech. Moją intencją nie jest jednak „obwinianie” polskiej i niemieckiej młodzieży. Ich zachowania są konsekwencją zmian kulturowych dokonujących się w Europie, zmian w polityce poszczególnych państw. Warto wspomnieć, że formalizacja i biurokratyzacja kształcenia akademickiego związana z Europejskimi Ramami

Kwalifikacji zaczęła się w Niemczech kilka lat wcześniej niż w Polsce (czego doświadczyłam na przełomie 2008/2009 r.)

Istotny wymiar mojej biografii zawodowej stanowi **praca organizacyjna**, która ogranicza czas i energię poświęcaną na inne zdania. W 2002 r. na prośbę ówczesnego dziekana, prof. Piekarskiego, zgodziłam się pełnić funkcję kierownika ds. Studium Zaocznego Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego, potem przyjąłm obowiązki prodziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu. Tę drugą funkcję pełniłam przez dwie kadencje (2005–2009 oraz 2009–2012). Natomiast we wrześniu 2012 r. społeczność naszego Wydziału wybrała mnie dziekanem; taki sam wybór miał miejsce w roku 2016. Tym samym drugą kadencję jestem dziekanem Wydziału Nauk o Wychowaniu. Funkcji dziekana towarzyszy funkcja senatora Uniwersytetu Łódzkiego oraz przynależność do różnych komisji senackich. Pod moim kierunkiem Wydział uzyskał pełne uprawnienia akademickie dla kierunku pedagogika oraz uprawnienia do doktoryzowania dla kierunku psychologia. Należy wspomnieć, iż w Uniwersytecie Łódzkim ma miejsce decentralizacja zarządzania uczelnią, tzn. wydziały mają znaczną samodzielność, której zakres określa uchwała nr 140 Senatu UŁ. W konsekwencji obowiązki dziekanów są bardzo rozbudowane. Wydział Nauk o Wychowaniu należy do stabilnych (finansowo, kadrowo, cieszy się zainteresowaniem studentów) jednostek organizacyjnych naszej uczelni.

Pełnienie od piętnastu lat funkcji administracyjnych z wyboru traktuję jako wyraz uznania pracowników Wydziału, choć z perspektywy podmiotowej dostrzegam w tym moim instytucjonalnym usytuowaniu ironię losu. Chodzi o to, że intelektualne dojrzewanie (będące wynikiem pracy naukowej) wzmocniło mój krytyczny ogląd rzeczywistości społecznej (także akademickiej), a będąc dziekanem – a więc urzędnikiem – jestem zobowiązana do wdrażania na Wydziale rozwiązań, wynikających ze zmienianych ustaleń prawnych, co do których jako naukowiec mam wiele zastrzeżeń. Nie jest mi łatwo przekonywać koleżanki i kolegów do działań, których długofalowa sensowność budzi moje wątpliwości, ale ich niepodejmowanie niosłoby ze sobą ryzyko, którego nawet nie można oszacować.

Na zakończenie opisu swej biografii zawodowej chcę jeszcze wspomnieć, iż istotnym warunkiem jej przebiegu jest moja sytuacja rodzinna. Wspólnie z mężem udało się nam wychować trójkę dzieci na odpowiedzialnych, dorosłych już teraz ludzi.

## Osiągnięcia naukowe

Własne osiągnięcia naukowe można przedstawić „z dystansu” („obiektywnie”), tak jakby były dorobkiem kogokolwiek. Ale można też potraktować przedrostek auto- (ze słowa autoreferat) jako prawo (czy nawet zobowiązanie) do ujawnienia „Ja badacza”. Pierwsza perspektywa ma charakter przedmiotowy – ogniskuje się na tym, co badaczka/badacz wnieśli do dorobku nauki, druga podmiotowy – skupia się na uczestnictwie w społecznej praktyce tworzenia nauki,

uczestnictwie, które wyraża się przede wszystkim w zmianach samego podmiotu. Ta druga perspektywa jest bliższa mojemu sposobowi pracy naukowej (mającemu zakorzenienie w „jakościowej metodologii”), niemniej spojrzenie na całość własnego dorobku zawodowego nie jest możliwe bez „oddalenia”, a więc przyjęcia dystansu. Logicznie jednocześnie „bycie wewnątrz” i „na zewnątrz” nie jest możliwe. W konkretnej praktyce działania ten dylemat (uświadamiany czy nieuświadamiany) musi być rozwiązywany sytuacyjnie. Formą radzenia sobie z nim jest poniższa charakterystyka dorobku naukowego, ale i całość tego podrozdziału, która nie jest jednorodna.

### **Wczesny etap pracy naukowej – wąsko-praktyczne rozumienie pedagogiki społecznej**

Moje wczesne (poprzedzające doktorat i wykorzystujące jego treści) osiągnięcia publikacyjne sytuują się w tradycyjnym nurcie pedagogiki społecznej, skoncentrowanym na **empirycznym rozpoznawaniu środowisk wychowawczych** z perspektywy tworzonych przez nie warunków rozwojowych. Zgodnie z dominującym wówczas (lata osiemdziesiąte i zasadniczo dziewięćdziesiąte XX w.) w pedagogice modelem badań w procesie poznania należało, po pierwsze, dążyć do **obiektywizacji** uzyskiwanych wyników (czemu służył **pomiar zmiennych**), a po drugie, wykorzystywać je jako **przesłanki dla wprowadzania zmian** w badanym środowisku (a w zasadzie w typie środowisk). Dobrą egzemplifikacją tego nurtu w moich publikacjach jest obszerny artykuł *Uczniowie zagrożeni wykołajeniem społecznym i ich rodziny. Diagnoza i projekt pomocy* (Urbaniak-Zajac, 1989) (...). W kilku publikacjach przybliżałam także polskim pedagogom działania instytucjonalne realizowane w Niemczech. (...)

### **Od konkretności do abstrakcji – o teoretycznym i społecznym statusie pedagogiki społecznej**

Przykładami pierwszych prób **wychodzenia poza kanon** teorii społeczno-pedagogicznych oraz **relatywizowania postawy pedagogicznej normatywności** są artykuły publikowane w „Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych”: „Zagrożenie” i „ryzyko”. *Odmienne perspektywy widzenia rzeczywistości społeczno-wychowawczej* (Urbaniak-Zajac, 1999a) oraz *Pedagogiczne refleksje nad teorią naznaczania społecznego* (Urbaniak-Zajac, 2001a). W swoich publikacjach z przełomu wieków odchodzę od opisywania konkretnych środowisk, typów działań czy instytucji na rzecz szukania odpowiedzi na pytania o teoretyczny i społeczny status pedagogiki społecznej, a także ogólniej, pedagogiki. (...) Źródłem tych pytań były pośrednie i bezpośrednie relacje z niemieckimi pedagogami społecznymi. (...)

Porzuciłam również wąsko-praktyczne rozumienie **relacji między teorią a praktyką**, które implikuje, że teoria może „poprawić” praktykę. Dla przykładu

w artykule *Teoria i praktyka – kilka uwag o stosowaniu wiedzy naukowej* (Urbaniak-Zajac, 2001b) przywołuję m.in. koncepcję wiedzy Gilberta Ryle'a, z której można wyprowadzić wniosek, że wiedza przekazywana werbalnie – umownie: wiedza teoretyczna – nie staje się automatycznie wiedzą stosowaną w działaniu. „Użyteczność” wiedzy teoretycznej jest warunkowana w większym stopniu „potrzebami” konkretnej praktyki niż „teoretyczną poprawnością” jej powstawania. **Namysł nad wiedzą stosowaną w działaniu zawodowym** przez pedagogów społecznych jest istotnym wątkiem analiz dotyczących **specyfiki społeczno-pedagogicznej profesjonalności**. (...)

Przed opublikowaniem rozprawy habilitacyjnej poświęconej niemieckiej pedagogice społecznej częściowe wyniki prowadzonych analiz przedstawiałam na konferencjach i w artykułach w pracach zbiorowych. Cel tych prezentacji nie ograniczał się do przedstawiania dorobku kolegów zza zachodniej granicy; chodziło mi o **podważanie oczywistości, o formułowanie pytań, nad którymi warto się zastanawiać** również w Polsce. Dla przykładu w artykule *Problem społeczno-pedagogiczny – współczesne interpretacje w niemieckiej pedagogice* (Urbaniak-Zajac, 1999b) zastanawiam się, kiedy „zaczyna się” pedagogika społeczna, czy dopiero od wprowadzenia i zdefiniowania teoretycznego pojęcia? A jeśli pojęcie zostaje przedefiniowane, to jakie ma to praktyczne znaczenie? W najogólniejszej perspektywie w tym artykule analizuję relacje między pedagogiką społeczną jako sumą działań w sektorze społecznym a pedagogiką społeczną jako konstrukcją teoretyczną (zinstytucjonalizowaną w dyscyplinie akademickiej). (...)

Monografia *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki* (Urbaniak-Zajac, 2003), na podstawie której uzyskałam stopień doktora habilitowanego, jest efektem kilku lat pracy koncentrującej się na **analizie głównych idei i kierunków rozwoju pedagogiki społecznej w Niemczech**, od momentu jej wyodrębnienia się po czasy współczesne (od połowy XIX do końca XX w.). Odniesieniem dla owej analizy nie był rozwój teorii w naukach społecznych i humanistycznych (co nie oznacza, że nie miał on znaczenia dla tworzenia się nowych koncepcji społeczno-pedagogicznych), ale były to dokonujące się w tym okresie przemiany społeczno-kulturowe. Przyjęcie takiej perspektywy ma dwojakie uzasadnienie: empiryczno-praktyczne i teoretyczne. Analiza literatury przedmiotu jednoznacznie pokazała, iż w interpretacji niemieckich badaczy pedagogika społeczna nie powstała w Niemczech w wyniku wewnętrznego różnicowania się pedagogiki, lecz była specyficzną odpowiedzią na konsekwencje rewolucji przemysłowej. W nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej wrażliwe społecznie mieszczaństwo podejmowało jakościowo nowe działania, które ze względu na określoną interpretację przyczyn narastających problemów zostały uznane za pedagogiczne. Zaczęła się wówczas kształtować nowa idea pedagogiczna skupiona na działaniach wychowawczych prowadzonych poza murami szkół, rozszerzająca zakres pedagogicznej odpowiedzialności. Teoretycznym uzasadnieniem dla przyjętej analizy była zaś przedstawiona przez Jerzego Kmitę **koncepcja nauki jako formy kultury** (ujmowanej

jako postać świadomości społecznej), a nie jako struktury teoretycznej rządzącej się wewnętrznymi prawami. Ujmowanie dyscypliny naukowej jako formy kultury powoduje, że wszystkie stanowiska wypracowane na jej gruncie w różnym czasie zachowują swoją ważność, określaną specyfiką warunków ich stosowania. W tej perspektywie nie ma racji bytu następstwo „paradygmatów” w takim znaczeniu, w jakim przedstawił je Kuhn w odniesieniu do nauk przyrodniczych. Można natomiast stawiać inne pytania, np. o konsekwencje stosowania narzędzi teoretycznych wypracowanych w jednych warunkach do rozpoznawania innych warunków. (...)

Prezentacja dorobku niemieckiej pedagogiki społecznej miała być w mojej intencji „lustrem” dającym możliwość „przejrzenia się” polskim teoretykom dyscypliny. Mimo prowokacyjnych sformułowań, które zamieściłam w zakończeniu monografii (np. „Autorzy [polscy] kolejnych wypowiedzi mniej czują się zobowiązani do prezentacji nowatorskich pomysłów teoretycznych czy niekonwencjonalnych obserwacji empirycznych, znacznie bardziej do wskazywania ich adekwatności wobec twierdzeń klasyków”), nie udało mi się zachęcić czytelniczek i czytelników do dyskusji. Być może odmiennosc treści umieszczanych w literaturze polskiej i niemieckiej pod pojęciem „teoria pedagogiki społecznej” okazała się tak duża, że wysiłek przewyciężenia różnicy stawał się nieopłacalny. Dla mnie osobiście poznanie dorobku niemieckiej pedagogiki społecznej było bardzo ważne. Sprzyjało ukształtowaniu się analitycznej postawy, świadomości znaczenia uwarunkowań strukturalnych dla postaci i efektów działań społeczno-pedagogicznych. Doprowadziło ponadto do zainteresowania się badaniami jakościowymi, bo tylko w tym typie badań można próbować zrekonstruować sposoby radzenia sobie przez ludzi ze strukturalnymi uwarunkowaniami.

Po habilitacji bardziej skoncentrowałam się na problematyce metodologicznej, ale jednocześnie publikowałam artykuły, w których **zastanawiałam się nad podstawowymi dla polskiej pedagogiki społecznej zagadnieniami teoretycznymi** (...) analizowałam okoliczności, w jakich historycznie wprowadzono do pedagogiki społecznej pojęcie „środowiska”, jakie nadawano mu znaczenia, jakie rodzi to problemy teoretyczne. Zastanawiałam się tym samym, czy rozwiązania, które były nowatorskie na początku XX w., zachowały swą wartość na początku kolejnego stulecia. Istotne ograniczenie tradycyjnej koncepcji środowiska widzę w podtrzymywaniu przez wielu pedagogów społecznych wprowadzonego przez Aleksandra Kamińskiego podziału na to, co „subiektywne” i to, co „obiektywne” (było to konsekwencją obowiązującej wówczas pozytywistycznej wizji nauki), oddzielenia wewnętrznego świata człowieka od zewnętrznych warunków jego egzystencji. Argumentów szukam m.in. w stanowisku Alfreda Schütza, który na podstawie prowadzonych przez siebie analiz fenomenologicznych przekonywał, że realnie nie ma dwóch porządków rzeczywistości społecznej: subiektywnego i obiektywnego. Ci, którzy chcą badać tę rzeczywistość, mają do niej dostęp wyłącznie za pośrednictwem zdroworozsądkowych interpretacji (subiektywnych) tych, którzy w niej uczestniczą. To stanowisko konstytuuje empiryczne badania

interpretatywne (*nota bene* traktowane czasami jako „całość” badań jakościowych). Gdyby zostało konsekwentnie wprowadzone do pedagogiki społecznej, to podstawową kategorią teoretyczną powinno stać się „uczestnictwo” (na niej skupia się Piekarski). Można się zgodzić, iż we wzajemnym oddziaływaniu wpływów środowiska i przekształcających je sił jednostek (zgodnie z „kanonicznym stwierdzeniem” Radlińskiej) tkwi „idea uczestnictwa”, ale w badaniach empirycznych nie była ona wykorzystywana. W dwudziestowiecznej pedagogice społecznej skupiano się bardziej na ocenie elementów środowiska niż na wyborach dokonywanych przez jednostki.

W innym artykule (...) skupiam się na relacjach między pedagogiką społeczną jako dyscypliną akademicką i jako sferą instytucjonalnych działań, ukierunkowanych na pomoc ludziom w pokonywaniu trudności życiowych, pomoc w rozwoju, opiekę, poradnictwo itp. Chodzi więc o dwie „postaci” pedagogiki społecznej: o teorię i praktykę, i o „odwieczny problem” teoretyków – relację między (ich) myślą i działaniem (innych). W ujęciu analitycznym relacja myśl/teoria – działanie/praktyka ma postać spirali hermeneutycznej, a nie związku prostoliniowego. Z analiz historycznych wynika, że myśl/idea społeczno-pedagogiczna była specyficzną odpowiedzią na zmieniające się okoliczności życia zbiorowości, a warunkiem jej powstania była warstwa społeczna o rozbudzonym poczuciu odpowiedzialności za innych (w Niemczech bogate mieszczaństwo, w Polsce inteligencja). W pionierskim okresie kształtowania się pedagogiki społecznej idea i działanie łączyły się w osobach aktywnych reprezentantów owej warstwy. Można mówić o „unii personalnej” teorii i praktyki, ponieważ twórcy pedagogiki społecznej w wielu przypadkach byli działaczami społecznymi, walczącymi o zmianę także piórem. Niektórzy z nich dla realizacji celów praktycznych wykorzystywali argumentację teoretyczną (np. Radlińska i Salomon). Typowa dla współczesności opozycja teoria – praktyka pojawiła się po II wojnie światowej wraz z pogłębianiem się specjalizacji. Ale przekonanie, że „miejscem spotkania” teorii i praktyki może być tylko człowiek, ujawnia się w promowanej współcześnie w Niemczech koncepcji wiedzy profesjonalnej. (...)

## Refleksja metodologiczna prowadzona w kontekście badań pedagogicznych

Aspekt metodologiczny występuje w różnym wymiarze w przywoływanych już w innym kontekście artykułach (Urbaniaak-Zajac, 2000). Sygnalizuję tam kryzys filozoficznego ideału nauki i jego konsekwencje dla pedagogicznego myślenia naukowego, przedstawiam główne problemy badań empirycznych, zwracam także uwagę na uproszczone, „konfrontacyjne” ujmowanie badań ilościowych i jakościowych. Mimo że w swoich badaniach stosuję metodologię jakościową, to nigdy apriorycznie nie deprecjonuję wartości badań ilościowych. Kieruję wprawdzie w swoich publikacjach uwagę na ich ograniczenia, ale ograniczenia towarzyszą wszelkim rodzajom badań, niezależnie od przyjmowanej orientacji badawczej. **O jakości badań nie mogą świadczyć przyjmowane w nich założenia**

**teoretyczne i metodologiczne, lecz uzyskiwane efekty.** Od badaczy oczekuję jednak znajomości warunków (założeń) i wymogów danej metody, nie dlatego by musieli się im bezwzględnie podporządkowywać, lecz by **świadomie wykonywali czynności badawcze** – łącznie z modyfikacją metody czy opracowaniem nowej. Dlatego celem wielu moich publikacji, kierowanych do adeptów pedagogiki jako dyscypliny akademickiej, jest objaśnianie tych warunków i wymogów. Przykładem może być artykuł *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych* (przedrukowany z niewielkimi zmianami w tym tomie), w którym pokazuję ograniczenia (by nie powiedzieć rażące niedociągnięcia) w praktyce stosowania hipotez, ujawniające się w artykułach publikowanych w uznanych czasopismach pedagogicznych. Uzasadniam także możliwość wykorzystywania hipotez w badaniach jakościowych, wbrew obiegowej opinii, że w tych badaniach „nie wolno” stosować hipotez. W tym typie badań odgrywają one naturalnie inną rolę. W analogiczny sposób przyglądam się, w jaki sposób autorki i autorzy artykułów wykorzystują w swoich badaniach teorie. (...)

Dla mnie szczególne znaczenie ma artykuł pod enigmatycznym tytułem *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*, który kończy tom zawierający publikacje z III Seminarium Metodologii Pedagogiki (Urbaniak-Zajac, 2010). Jako jedna z jego redaktorek zaproponowałam kolegom-współredaktorom przygotowanie tekstów, w których podjęlibyśmy dyskusję z wybranymi tezami, stanowiskami zgłoszonymi przez uczestniczki i uczestników seminarium. Zachęta do udziału w dyskusji poprzez nadsyłanie tekstów na wskazany adres została także skierowana we wstępie książki do czytelniczek i czytelników. Nikt nie nadesłał żadnego tekstu, moi koledzy również nie przygotowali polemicznych wypowiedzi. W efekcie tom kończy mój artykuł, w którym podejmuję dyskusję z niektórymi wątkami opublikowanych artykułów, przede wszystkim prof. Krzysztofa Rubachy i w mniejszym zakresie prof. Teresy Bauman. Ogólnie rzecz biorąc, argumentowałam za tym, że **nie jest zasadne sprowadzanie metody badawczej do technicznego wymiaru** oraz że eksponowanie opozycji (np. wyjaśnianie nomologiczne – wyjaśnianie idiograficzne, ilość – jakość, prawidłowość – kontekst) wprowadza porządek, ale jednocześnie zwalnia z myślenia. Tworzy się bowiem **złudzenie, że porządek na poziomie języka jest równoznaczny z porządkiem empirycznych stanów rzeczy czy działań**. Ten artykuł jest dla mnie ważny, ponieważ wymagał specyficznej odwagi – podjęcia ryzyka opacznej interpretacji, polegającej na odczytaniu polemiki *ad rem* jako polemiki *ad personam*. Moja wiara w mądrość koleżanek i kolegów znalazła potwierdzenie, żałuję tylko, że nie udało mi się uruchomić publicznej dyskusji...

Jestem przekonana, że **traktowanie metodologii jako zbioru formalnych zaleceń** określających strukturę badania empirycznego **jest szkodliwe dla dyscypliny**, bo przy niskim poziomie wiedzy przeciętnych badaczy (wydawane są coraz cieńsze skrypty informujące, jak należy prowadzić badania) prowadzi do rytualizacji i w efekcie w miejsce namysłu nad procesem wkracza pozór naukowości: w tekstach pojawia się zbiór określonych sformułowań jako „trybut

metodologiczny". Na przykładzie własnych doświadczeń badawczych (...) pokazuję, iż **realny proces poznania empirycznego jest ciągiem wyborów**, a nie realizowaniem „skończonego przepisu”. Istotne jest więc, aby owe wybory były – na tyle, na ile jest to możliwe – świadome, a badacz wiedział, dlaczego podejmuje określone czynności i jakie są ich prawdopodobne konsekwencje. Innym wątkiem mojego dorobku metodologicznego, którego ślady ujawniają się w wielu tekstach, a wyraźnie został pokazany w ostatnich publikacjach, jest **analizowanie umowności granic, jakie są tworzone poprzez przywoływanie pojęć traktowanych jako „sztywne” opozycje**. Opozycja subiektywny – obiektywny jest osłabiana na gruncie analiz filozoficznych, gdy kwestionuje się radykalne przeciwstawianie sfery podmiotowości światu przedmiotowemu. Argumentuje się np., że nie można traktować przedmiotów jako jednoznacznie zewnętrznych w stosunku do podmiotów. Problematyczność tej opozycji ujawnia się także w opracowanej przez Ulricha Oevermanna (i wykorzystywanej przeze mnie) jednej z metod badań jakościowych, w obiektywnej hermeneutyce.

### Badania jakościowe

Wyodrębniam problematykę badań jakościowych jako część refleksji metodologicznej, ponieważ w ostatnich latach systematycznie ją zgłębiam i efekty swojej pracy przedstawiam w licznych publikacjach. Na podstawie sygnałów docierających do mnie ze środowiska (zaproszenia na konferencje) pozwalam sobie zauważyć, iż w opinii koleżanek i kolegów należę do specjalistów w tej dziedzinie. W części autoreferatu poświęconej biografii zawodowej wspominałam już o książce *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (Urbaniaś-Zajac, Piekarski, 2001). Byłam inicjatorką jej powstania i udało mi się zaprosić do współpracy znawców poszczególnych metod jakościowych z Niemiec; tłumaczyłam także niemieckie teksty na język polski (przy redakcyjnym wsparciu Piekarskiego). Powtórzę, iż była to **pierwsza prezentacja nowych badań jakościowych w pedagogice** i jedna z pierwszych w języku polskim w naukach społecznych (Podemski przywołuje tę książkę we wstępie do przetłumaczonej z języka angielskiego książki *Metody badań jakościowych* pod redakcją Denzina i Lincoln, gdy charakteryzuje stan badań jakościowych w Polsce). Jest to książka, która nadal cieszy się zainteresowaniem czytelników (o czym świadczą cytowania). Przedstawia społeczny i naukowy kontekst nowego „otwarcia” na badania jakościowe, syntetyczną charakterystykę kształtującej się orientacji badawczej oraz kilka przykładów badań i propozycji metodycznych (badania biograficzne, badania socjalizacji i dzieciństwa, badania zinstytucjonalizowanej pomocy dzieciom i młodzieży, metodę odwołującą się do klasycznej fenomenologii, metodę wywiadu narracyjnego i obiektywnej hermeneutyki). (...)

Badaniom jakościowym grozi trywializacja, dlatego w trakcie obrad pierwszego Seminarium Metodologii Pedagogiki zastanawiałam się nad kryteriami, jakie mogą być wykorzystywane przy ich ocenianiu (*W poszukiwaniu kryteriów oceny*

*badan jakościowych*, Urbaniak-Zajac, 2006). Różnym kręgom odbiorców starałam się pokazywać, iż prowadzenie tego typu badań jest **złożonym procesem wymagającym uważności interpretacyjnej, ale także wiedzy (...)**. W pełniejszy sposób jakościową orientację badawczą w pedagogice scharakteryzowałam w pierwszej części książki *Badania jakościowe w pedagogice* opublikowanej przez Wydawnictwo Naukowe PWN (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013). Rozpaczynam od przedstawienia **roli badań jakościowych w tradycyjnym modelu empirycznych badań pedagogicznych** (często nazywanym paradygmatem pozytywistycznym), by pokazać jej odmienność od roli, jaką odgrywa współcześnie. Z jednej strony zgodnie z powszechnie obowiązującym wówczas stanowiskiem w niektórych podręcznikach kierowanych do pedagogów głoszone, że badania jakościowe mogą pełnić funkcję heurystyczną jako źródło hipotez, poddawanych później weryfikacji we „właściwych” badaniach, albo też dostarczać empirycznej eksplikacji istniejących teorii (mogły mieć znaczenie przed opracowaniem teorii albo po, nie mogły jednak być podstawą dla budowania teorii). Z drugiej strony wśród trzech metod badań uznanych przez Kamińskiego za właściwe dla pedagogiki (społecznej) aż dwie miały charakter jakościowy (studium indywidualnych przypadków, pedagogiczna monografia instytucji), natomiast organizacja procesu badawczego, którego konstytutywnym elementem miała być metoda, była właściwa dla modelu przyrodoznawstwa. Wówczas tych sprzeczności nie dostrzegano. W dalszej części opracowania przedstawiłam konsekwencje podporządkowania się pedagogiki pozytywistycznemu modelowi nauki, **próbowałam także scharakteryzować stan badań jakościowych**. Trudność tego zadania oddaje trafna metafora labiryntu, użyta wcześniej przez Barbarę Smolińską-Theiss i Wiesława Theissa w ich opisie sytuacji w tym typie badań. Próbowałam wprowadzić porządek, sytuując poszczególne metody czy też podejścia badawcze (trudno np. etnografię uznać za metodę) **między naturalizmem a konstruktywizmem oraz między opisem a uczestnictwem**.

W ujęciu tradycyjnym podstawową cechą badania naukowego jest metoda. Historia nauki pokazuje, że ulegała ona różnym zmianom, jej zasadność nie była jednak kwestionowana. Sytuacja zmienia się współcześnie. Pojawiają się takie formy badań (np. odmiany autoetnografii, badania partycypacyjne), w których metodzie nie poświęca się żadnej uwagi, słychać też głosy wieszczące okres postmetodologii (referat prof. Malewskiego w trakcie VI Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych), w którym znaczenie metody zostaje zniesione na rzecz wyobraźni badacza. Przywołuję to zagadnienie, ponieważ sama doceniam znaczenie metody badawczej i przybliżam polskim czytelnikom i czytelnikom **jedną z metod badań jakościowych**, opracowaną przez niemieckiego socjologa Oevermanna: **obiektywną hermeneutykę**. Jej najpełniejszą charakterystykę przedstawiam w rozdziale czwartym książki *Badania jakościowe w pedagogice*, a w rozdziale piątym przykład jej zastosowania (przykłady są również w innych publikacjach). Dla „klasycznych hermeneutów” już sama nazwa metody jest trudna do zaakceptowania. Jest ona rzeczywiście niezręczna,

miała być zresztą tylko tymczasowa, ale się „przyjęła” (aktualnie w Niemczech nikogo już nie dziwi). Chodziło o to, by już nazwa wyrażała sprzeciw wobec ograniczania badań hermeneutycznych do intencjonalnego wymiaru działania człowieka. W obiektywnej hermeneutyce **nie** chodzi bowiem o to, by dowiedzieć się, **co dana osoba zamierzała swoim działaniem wyrazić** (jaki jest jej „wewnętrzny” świat), **lecz co realnie wyraziła**. O tym, co wyraziła, świadczy zmateralizowany w protokole ślad, który jest poddawany metodycznej interpretacji. U podstaw tej metody badawczej tkwi wiele założeń przejętych z jednej strony z teorii George’a Herberta Meada (obiektywne znaczenie działania społecznego), z drugiej – z generatywnej gramatyki Noama Chomskiego. Na tej podstawie Oevermann określa teoretyczny przedmiot badań: **obiektywne struktury znaczenia i latentne struktury sensu**, które zgodnie z indywidualną zasadą odzwierciedlają się w strukturze danego przypadku. Są one **generowane przez reguły**, którymi posługują się (zwykle nieświadomie) członkowie danych zbiorowości. Reguły nie determinują konkretnego działania, lecz **otwierają pulę możliwości wyboru postępowania**. To dzięki istnieniu reguł ma sens pytanie: co znaczy coś robić, dlaczego np. mimo że w wypowiedzi znajduje się sekwencja „jest dobre”, to zachowanie (wyrażające się w wypowiedzi) nie zostaje odczytane jako udzielenie pochwały. Warto jeszcze dodać, że regułom i strukturom Oevermann nie nadał charakteru ontologicznego, lecz metodologiczny (stanowisko tzw. **metodologicznego realizmu**). Założył ich istnienie, bo to tworzy warunki dla prowadzenia naukowej interpretacji wypowiedzi (a ogólniej, dla porozumiewania się ludzi). Istotną częścią obiektywnej hermeneutyki jest jej metodyka. Jej kluczowym elementem są **eksperymenty myślowe**, w ramach których interpretatorzy opisują wszystkie możliwe sytuacje, w których mają sens kolejno analizowane sekwencje protokołu; przywołują w ten sposób latentne struktury sensu, by móc wybrać ujawniane (niekoniecznie deklarowane) znaczenia, charakterystyczne dla struktury przypadku.

**Wyniki analizy** w ramach obiektywnej hermeneutyki **mają status hipotezy**, która zostanie odrzucona, jeśli ten sam protokół odczyta się ciekawiej, owoćniej, a dokonana interpretacja znajdzie uzasadnienie w protokole. Z moich doświadczeń wynika, że metodyka zmuszająca interpretatorów do eksperymentów myślowych, a tym samym do wychodzenia poza „narzucającą się” przedwiedzę, daje szansę na dostrzeżenie „czegoś” nowego, wcześniej pomijanego. Tym samym dane jakościowe mogą być źródłem nowych teorii (roszczenie równoważności teoretycznej badań jakościowych). W wielu swoich artykułach podkreślam, że **nie traktuję metody jako samoczynnego elementu** badań. O ich przebiegu i wynikach decyduje badacz, a nie metoda. Natomiast **przedstawienie metody**, jaką posługuje się badaczka czy badacz, pozwala czytelnikom **ocenić wiarygodność przedstawianych wyników**. Z inną sytuacją mamy do czynienia w przypadku badań w działaniu (w tym różnych form badań uczestniczących), ponieważ ich podstawowym celem nie jest opis czy wyjaśnienie – a więc przyrost wiedzy spełniającej kryteria naukowe – lecz wywołanie zmiany określonej praktyki społecznej

(w działaniu czasami „coś” się udaje mimo braku wiedzy, a czasami wydaje się, że wszystko wiadomo, a celu nie udaje się osiągnąć).

Rodzajem badań jakościowych, którym również poświęcałam uwagę, są **badania biograficzne**. W artykule *Biograficzna perspektywa badawcza* (Urbaniak-Zajac, 2011) zamieszczonym w pierwszym tomie serii „Biografia i badanie biografii” redagowanej przez Elżbietę Dubas ze współpracownikami, odnosząc się do rozumienia metody badawczej, zwracam uwagę na niejednoznaczność metody biograficznej. Przywołuję różne sposoby rozumienia biografii, odmienne rodzaje jej badania, różne statusy nadawane wypowiedziom autobiograficznym, co prowadzi do przywoływanego już w innych artykułach wniosku: badanie to proces dokonywania wyborów na różnych płaszczyznach ogólności. (...)

Do problematyki badań biograficznych powróciłam w ostatnim czasie, redagując wspólnie z Elżbietą Dubas i Marcinem Kafarem numer elektronicznego czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017/1(4), któremu nadaliśmy tytuł *Edukacyjne wymiary badań biograficznych*. (...) Moja dotychczasowa wiedza z zakresu metodologii badań empirycznych pochodzi z nauk społecznych; postanowiłam rozszerzać ją stopniowo o metodologię nauk humanistycznych. Efektem pracy samokształceniowej dzielę się z czytelnikami i czytelnikami, z mojego oglądu publikacji pedagogicznych wynika bowiem, że narrację traktuje się często jako naturalną formę wypowiedzi, pozwalającą „głębiej” poznać doświadczenia opowiadających. W artykule przedstawiam dwa odmienne sposoby rozumienia narracji. Pierwsze, przyjmujące założenia strukturalizmu (narracje jako kody fabularne wypowiedzi prozatorskich). Drugie – będące konsekwencją teoretycznej ekspansji pojęcia na całą dziedzinę nauk humanistycznych i część nauk społecznych – ujmujące narrację jako ludzką zdolność organizowania zdarzeń i działań w całościowe, rozwijające się w czasie struktury. Takie rozumienie narracji wiąże się z przebiegiem życia i jego relacjonowaniem, a tym samym z badaniami biograficznymi.

Przedstawiając swojąografię zawodową, wspominałam o narastających trudnościach w prowadzeniu zajęć dydaktycznych ze studentami pedagogiki, co jest spowodowane zmianami społeczno-kulturowymi, m.in. umasowieniem kształcenia wyższego. Ten stan rzeczy był jednym z uwarunkowań przygotowania projektu badawczego zatytułowanego *Kształcenie akademickie pedagogów z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów i wymogów praktyki. W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego* (dofinansowanego ze środków NCN). Uzyskane w jego ramach wyniki zostały przedstawione w dwóch książkach (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2015; Urbaniak-Zajac, 2016), z których drugą (*W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*), przedłożyłam jako osiągnięcie w procesie ubiegania się o tytuł profesora w dziedzinie nauk społecznych. (...) Jej podstawą są jakościowe badania empiryczne, w których stosowałam metodę obiektywnej hermeneutyki. (...)

Moje zainteresowanie profesjonalnością pedagogów ma swoje źródła w lekturach opracowań z zakresu niemieckiej pedagogiki społecznej, której dorobek

jest dzielony na teorię dyscypliny i teorię profesji (na najbardziej ogólnym poziomie praktyczny wymiar pedagogiki społecznej jest sprowadzany do teorii profesji). Bezpośrednia motywacja do podjęcia badań miała jednak charakter praktyczny. W warunkach znacznego zwiększenia się liczby studentów pedagogiki oraz przyrostu i różnicowania się specjalności pedagogicznych postawiłam sobie pytanie, co może łączyć działania zawodowe absolwentów pedagogiki, które prowadzone są z bardzo różnymi osobami (od okresu prenatalnego – przygotowanie do rodzicielstwa, po stany terminalne), w różnych miejscach (od placówek zamkniętych po pracę na ulicy) i na różne sposoby (od resocjalizacji po kształtowanie kreatywności). Czy taką płaszczyzną integracji może być perspektywa profesjonalności? W punkcie wyjścia odrzuciłam jednak profesjonalizm postrzegany jako synonim zawodowej doskonałości, wyrażającej się w sprawnym osiąganiu stanowiących w instytucji celów. Taki „profesjonalizm” instrumentalizuje bowiem zarówno działającą osobę (pedagoga), jak i adresata tych działań (np. wychowanka). Dlatego poszukiwałam teorii profesji, które zakładały niski poziom normatywności działań zawodowych. W badaniach zastosowałam metodę obiektywnej hermeneutyki, tym samym wyjściowe teorie były tylko źródłem możliwych wariantów znaczeń, tkwiących w analizowanych protokołach, nie zamykały perspektywy opisu. (...)

Chcę podkreślić, iż w prowadzonych analizach nie przyjąłam pozycji teoretyka profesji. Przedstawiane koncepcje (teorie) traktowałam jako źródło inspiracji dla rekonstruowania specyfiki zawodowego działania pedagogów. Ich wartości można upatrywać w eksponowaniu złożoności strukturalnych warunków działania oraz sytuowaniu pedagoga jako pośrednika między adresatami jego działań zawodowych a społeczeństwem, co wywołuje jego podwójne zobowiązanie. To podwójne zobowiązanie jest jednym ze źródeł nieoczywistości (dylematów w języku F. Schützego) podczas planowania i realizowania działania oraz napięć, z którymi pedagog musi radzić sobie sytuacyjnie. Brak pewności co do uniwersalności – sprawdzających się czasami – wzorów działania wymaga uważności w podejmowaniu decyzji i potrzeby uzasadniania tych decyzji. W przedstawionych teoriach profesji działający zawodowo podmiot jest ujmowany z dwóch perspektyw: jako wykonawca roli zawodowej i jako uczestnik praktyki życia społecznego. Wykorzystuje więc w swoim zawodowym działaniu wiedzę i doświadczenia specyficzne – związane z odgrywaniem roli – oraz niespecyficzne, tzn. wynikające z uczestnictwa w różnych pozazawodowych dziedzinach praktyki społecznej.

Kwestią szczególnie interesującą mnie w refleksji nad działaniem profesjonalnym jest problematyka wiedzy. Mimo że relacje między dyscyplinami naukowymi a profesjami ulegały na przestrzeni wieków zmianom, nadal dominuje przekonanie, że podstawą działań profesjonalnych jest wiedza naukowa. Bywa ona traktowana jako swego rodzaju przedwiedza adeptów zawodu mających wyższe wykształcenie oraz jako potencjalny zasób, z którego mogą korzystać praktykujący profesję. W perspektywie indywidualnej ten zasób musi być aktywowany poprzez zastosowanie w konkretnych okolicznościach, ponieważ wskaźnikiem przyswojenia wiedzy

przez jednostkę jest jej używanie w działaniu. Wiedzę o czymś posiada więc ten, kto potrafi zachować się we właściwy sposób wobec obiektu tej wiedzy. W takim sensie wiedza profesjonalna jest nabywana w praktyce działania, w procesach socjalizacji zawodowej. Taka koncepcja tworzenia wiedzy znosi rozróżnienie na wiedzę teoretyczną i praktyczną, osłabia również jednoznaczne oddzielenie wiedzy i umiejętności. Profesjonalista jednocześnie wie i umie.

Warto w tym miejscu wprost określić rolę przywołanych teorii: porządkują strukturę działań zawodowych specyficznych ze względu na – uznane za ważne – warunki tych działań. Uwrażliwiają interpretatorów. I jeszcze uwaga na marginesie – nie można „obiektywnie” ocenić, która teoria profesji jest najlepsza. Nie można ich sprawdzić empirycznie, bowiem każde narzędzie badawcze mające zweryfikować jakąkolwiek z nich, musi przyjmować za istotne określone warunki działania. Jeśli wynikają ze sprawdzanej teorii, to uzyskane dane empiryczne będą ją potwierdzały, jeśli z innej, to szansa na potwierdzenie jest znikoma (tj. znany problem uwikłania narzędzi w teorie, podnoszony także w naukach przyrodniczych).

W rozdziale drugim książki *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga* przedstawiam teoretyczno-metodologiczne podstawy badań. Poza oczywistymi elementami koncepcji, które muszą zostać omówione, sygnalizuję także zmiany dokonujące się w moim myśleniu w trakcie procesu badawczego (w badaniach jakościowych uwikłanie myślenia w tzw. koło hermeneutyczne jest eksponowane, a nie przysłanianie, jak w modelu tradycyjnym). Najistotniejsza zmiana polegała na rezygnacji z pierwotnego celu, jakim była rekonstrukcja nie-normatywnej teorii działania profesjonalnego pedagoga, na rzecz rekonstrukcji warunków pedagogicznej profesjonalności, a dokładniej **warunków możliwości tej profesjonalności**. (...)

W efekcie szczegółowej interpretacji trzydziestu wywiadów swobodnych z elementami narracji (część interpretacji była prowadzona zespołowo) zostało wybranych pięć przypadków kluczowych, stanowiących podstawę owej rekonstrukcji. Są to wzory, które odzwierciedlają struktury ujawniające się w rozproszeniu w pozostałym materiale badawczym; w tym sensie mają one cechy typu idealnego w rozumieniu Webera. (...)

Owe wzory są formą uogólnienia materiału empirycznego; odzwierciedlają typy działania zawodowego. Stanowią ponadto efekt abstrahowania, prowadzącego do rekonstrukcji zasady organizującej strukturę doświadczeń. Aby czytelnicy i czytelnicy mogli ten efekt ocenić, został przedstawiony prowadzący do niego proces interpretacji. Chcę jeszcze dodać, iż uogólnienia w badaniach jakościowych muszą być poprzedzone wnikliwą interpretacją sytuacji jednostkowych. Uwaga badaczy nie koncentruje się na podobieństwach, czyli na tym, co się powtarza (co potwierdza), lecz na różnicach. Wybór kontrastów tworzących różnice nie jest oczywisty, jest efektem (kolejnej) decyzji badacza (z niektórymi moimi wyborami dyskutuje Sławomir Krzychała w recenzji książki zamieszczonej w kwartalniku „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, nr 1).

W ostatnim rozdziale mojej monografii zostały zrekonstruowane – na podstawie całości zebranego materiału badawczego – warunki uczestnictwa w praktyce zawodowej absolwentek i absolwentów pedagogiki. W podsumowaniu wyjaśniam, dlaczego poszukiwania teorii działania profesjonalnego pedagogów zakończyły się rekonstrukcją warunków możliwości profesjonalności. Pokazuję, jak moja wyjściowa wiedza (w momencie rozpoczynania procesu badawczego) ulegała modyfikacjom w procesie interpretacji i analizy materiału empirycznego. Uświadomiłam sobie, że nie istnieje możliwość uzasadnienia nienormatywnej teorii profesji: brak kryteriów oceny działań zawodowych prowadzi do sytuacji, w której wszyscy nieodchodzący z zawodu byłiby profesjonalistami, niezależnie od tego, jak wykonywaliby swoje zadania. To, co można systematycznie opisywać i porządkować, to warunki uczestnictwa pedagogów w działaniach zawodowych, ponieważ z nich wynika – zgodnie z ujęciem problemu zaproponowanym przez Oevermanna – potrzeba profesjonalności. Formalnym wzorem działania nie jest technik czy inżynier, którzy znają sprawdzone rozwiązania i je umiejętnie stosują, lecz „szukmistrz”, który mimo braku pełnej wiedzy o sytuacji działania musi to działanie podejmować.

Przyjęłam, że warunki uczestnictwa pedagogów w działaniach zawodowych to te okoliczności działania, które znajdują odzwierciedlenie w ich doświadczeniach, realnie oddziałują na ich praktykę, i w tym sensie można je uznać za obiektywne (zgodność z koncepcjami habitusu Pierre’a Bourdieu, a także habitusu profesjonalnego Oevermanna). W prowadzonych rekonstrukcjach starałam się wypełnić jeden z podstawowych warunków badań jakościowych, tzn. przyjąć postawę otwartości wobec zgromadzonego materiału. Dlatego też opisywane w rozdziale czwartym omawianej książki warunki działań zawodowych są „bliższe” prezentowanym doświadczeniom uczestniczek i uczestników wywiadów. W podsumowaniu przedstawiłam strukturę tych warunków. Tworzą ją: 1. warunki przestrzenno-czasowe: a) miejsce prowadzenia działań zawodowych, b) czas prowadzenia działań zawodowych; 2. zakres ingerencji i odpowiedzialności absolwenta; 3. źródła uzasadnień nadrzędnego kierunku działania; 4. wiedza, z jakiej korzystają absolwenci pedagogiki: a) źródła wiedzy, b) rodzaje wiedzy ze względu na jej kulturowy status.

Na zakończenie pozwolę sobie przytoczyć fragment recenzji wydawniczej mojej książki, przygotowanej przez prof. Bogusławę D. Gołębiak, ponieważ ukazuje on – niepodniesione wprost przeze mnie – praktyczne znaczenie omawianego opracowania:

lektura monografii przynieść może zarówno studentom, jak i praktykom «korzyść lustra», a odnośnie do praktyk nauczycieli akademickich zachęcić do rewizji praktyczności reprezentowanej dyscypliny i modelu dydaktycznej współpracy nie tylko ze studentami, ale i z innymi partnerami. Pytania o to, co *tak naprawdę* robię w miejscu mego profesjonalnego zaangażowania, a co *mogłabym/mógłbym robić*, a nawet, co *powinnam/powinienem robić wraz z innymi w światach, do których wkraczam jako profesjonalista*, dotyczy wszak i nauczania na tym poziomie (podkreśl. aut.).

## ROZDZIAŁ 3

### **Praktyki badawcze – próby rekonstrukcji**

#### **3.1. Empiryczna rekonstrukcja uwarunkowań satysfakcji zawodowej i sytuacji trudnych w wypowiedziach absolwentów pedagogiki (z wykorzystaniem obiektywnej hermeneutyki)<sup>1</sup>**

Na początku zabiegów o uznanie badań jakościowych (przyjmujących alternatywny wobec naturalistycznego<sup>2</sup> obraz świata społeczno-kulturowego) za sposób postępowania naukowego równoprawny badaniom ilościowym (pozytywistycznym, normatywnym) ich zwolennicy najczęściej przedstawiali cechy badań jakościowych w opozycji do klasycznej metody. Jeśli w ujęciu klasycznym wymaga się standaryzowanych technik gromadzenia danych, to w badaniach jakościowych niestandaryzowanych, jeśli w pierwszej procedurze niezbędne są hipotezy, to w drugiej hipotezy traktuje się jako narzędzie podporządkowania realnego świata wykoncypowanym teoriom (narzucanie badanemu obiektowi struktury przed jego poznaniem). Podobnie z atrybutem obiektywności i subiektywności danych oraz uzyskiwanych wyników. W tradycyjnym ujęciu badania ilościowe są uznawane za obiektywne (przy właściwym zastosowaniu metody), a jakościowe za subiektywne. Jak już wspominałam, wyniki tych ostatnich mogą być egzemplifikacją prawidłowości „wykrytych” w badaniach ilościowych albo stanowić źródło hipotez poddawanych weryfikacji w badaniach na dużych próbach. Warto sobie przy

---

<sup>1</sup> Wykorzystano fragmenty artykułów: Urbaniak-Zajac (2015, s. 19–31; 2016a, s. 211–227).

<sup>2</sup> Naturalizm w tym rozumieniu zakłada, że rzeczywistość społeczno-kulturową można zasadniczo badać tak samo jako naturę.

tym uświadomić, że określenia „obiektywność” i „subiektywność” nie są jednoznaczne. Ich znaczenie zależy od kontekstu, podobnie jak ocena tych cech, która jest warunkowana przyjmowanymi (świadomie lub nie) kryteriami.

W tym rozdziale chcę przede wszystkim przybliżyć sposób interpretacji materiału empirycznego w ramach metody nazwanej przez jej twórców obiektywną hermeneutyką, w której dwa poziomy: jednostkowy, jaki można nazwać subiektywnym, i ponadjednostkowy, który można nazwać ogólnym, i w tym znaczeniu obiektywnym, wzajemnie się warunkują. Dla klasycznych hermeneutów nazwa metody jest z pewnością oksymoronem, z czego jej twórcy zdają sobie sprawę<sup>3</sup>. Uzasadnienie nazwy wynika z przyjmowanych założeń, a metodyka postępowania dobrze oddaje niejednoznaczność treściową i złożoność relacji między obiektywnością i subiektywnością. Zanim przedstawię przykłady, zasygnalizuję filozoficzne uwarunkowanie tej opozycji oraz propozycje jej przezwyciężenia, które wykorzystują na poziomie praktyki badawczej m.in. obiektywną hermeneutykę. Choć odniesienia do sposobów rozumienia obiektywności i subiektywności w badaniach empirycznych pojawiały się we wcześniejszych rozdziałach, przywołam je w pewnym porządku raz jeszcze.

### **Przezwyciężenie opozycji subiektywny – obiektywny jako konsekwencja osłabienia opozycji podmiot – przedmiot**

Spór o naturę rzeczywistości społecznej: czy jest ona obiektywna, czy subiektywna, ma charakter filozoficzny i nie może w związku z tym zostać empirycznie rozstrzygnięty (sposób prowadzenia badań empirycznych wynika z tkwiących u ich podstaw założeń; nie można uzyskać wyników niemieszczących się w ramach określonych przez te założenia). Za pomocą argumentów filozoficznych (lub wyprowadzanych z nich argumentów teoretycznych) można go utrzymywać i wzmacniać lub osłabiać i niwelować. Każdy dychotomiczny podział odnoszony do świata empirycznego jest idealizacją, zaznaczeniem stanów krańcowych określonego kontinuum (w czarnobiałym świecie pomiędzy białym a czarnym jest wiele szarości). Niemniej podmiot i przypisana mu subiektywność oraz przedmiot i związana z nim obiektywność tylko pozornie są elementami świata empirycznego. Są myślowo stanowione przez człowieka. W klasycznym ujęciu wywodzącym się od Kartezjusza tworzą odrębne byty. Przypomnę, że w ramach tego ujęcia podmiotowość jest utożsamiana z jednostkowością i niepowtarzalnością, a relacjom podmiotu i świata oraz efektom poznawania tego drugiego jest również przypisywana cecha niepowtarzalności – subiektywności. Natomiast świat przedmiotowy jest utożsamiany z urzeczowionymi, niezależnymi od jednostki obiektami, które

<sup>3</sup> „Nazywamy ją tymczasowo – z pewnością niezbyt szczęśliwie – obiektywną hermeneutyką (...) aby od początku odróżnić ją od tradycyjnych hermeneutycznych procedur i ujęć (Verfahren und Auffassungen)” (Oevermann i in., 1979, s. 381, 332). Tymczasowa nazwa „przyjęła się” i dzisiaj w Niemczech nie budzi wątpliwości. Starsi badacze przywykli; dla młodych jest nazwą jednej z metod badań jakościowych.

podlegają stałym prawidłowościom, a więc można przypisać im obiektywne istnienie, co warunkuje możliwość obiektywnego poznawania. Na pytanie: jak subiektywny podmiot poznaje obiektywny świat i tworzy jego obiektywne odwzorowanie, filozofowie udzielili wielu odpowiedzi, przy czym filozofowie nauki skoncentrowali się na metodzie, bo to ona miała (nadal ma?) zapewnić obiektywność poznania naukowego.

Zasadność radykalnego przeciwstawiania sfery podmiotowości światu przedmiotowemu, tzn. traktowania przedmiotów jako jednoznacznie zewnętrznych w stosunku do podmiotu, kwestionuje wielu filozofów i teoretyków nauk społecznych (m.in. Giddens, Habermas, Siemek, Szacki, Szkudlarek). Krytyka uniwersalnej metody naukowego poznania, a także wyniki badań nad pracującym ludzkim mózgiem dowiodły zasadności wczesnych filozoficznych intuicji, że – przywołując język Kanta – podmiot jest warunkiem przedmiotu. Czyli poznanie przedmiotu jest uzależnione od możliwości poznającego. Nie wiemy, jak wygląda obiektywny świat widziany „Boskim okiem”, możemy wiedzieć jedynie, jak wygląda świat widziany przez ludzi. W efekcie takich ustaleń „obiektywność” straciła pewny punkt odniesienia: niezmienną rzeczywistość, a jednocześnie została „zanieczyszczona” „subiektywnością”, czyli treściami świadomości poznającego podmiotu. Ta zmiana w myśleniu ma ważne konsekwencje dla poznawania świata społecznego (który w modelu pozytywistycznym został urzeczowiony, a więc pozbawiony subiektywnego wymiaru). Jak zauważa Thomas Luckmann, „nie mamy danych «surowych», do których dodano następnie zdroworozsądkowe interpretacje, dające się usunąć, jeżeli tylko umie się znaleźć odpowiednie «narzędzie oczyszczające»” (za: Szacki, 1989, s. 383). Innymi słowy, nie ma obiektywnej podstawy, która byłaby zanieczyszczana subiektywnością, a dzięki specjalnym zabiegom dałoby się je (wymiar obiektywny i subiektywny) wypreparować. Poznawanie świata społecznego zawsze dokonuje się poprzez rekonstrukcje doświadczeń jego uczestników.

Zdaniem Szkudlarka przekroczeniem dualności domeny obiektywności i subiektywności może być „realność”. „Jeśli mówimy, że coś istnieje realnie, stwierdzamy i to, że o tym istnieniu wiemy, jak i to, że istnienie owo w tej wiedzy się nie wyczerpuje, że ma i aspekt obiektywny” (Szkudlarek, 1992, s. 75). Autor ten zauważa ponadto, że stwierdzenie realności jest totalne; nie zakłada rozbicia na sfery podmiotu i przedmiotu, a jednocześnie podkreśla, że nie należy utożsamiać realności z obiektywnością. „Gdy współcześnie mówimy o istnieniu ‘obiektywnym’, mamy zwykle na myśli istnienie niezależne od świadomości. Coś takiego zaś jest możliwe jedynie do p o m y ś l e n i a , nie można niczego niezależnego od świadomości doświadczyć” (Szkudlarek, 1992, s. 75, podkreśl. aut.). Ta wypowiedź odwołuje się do założeń fenomenologii, która o tyle przekracza klasyczne rozumienie „subiektywności”, że nie utożsamia jej z prywatnością, ale jednocześnie eksponuje rolę samoświadomości.

Jednoznaczne rozdzielenie podmiotu i przedmiotu, czyli człowieka – istoty mającej świadomość lub duszę – od otaczającego go urzeczowionego świata (nie

tylko materialnego, lecz także instytucjonalno-kulturowego), jest również podłożem dla utożsamiania w badaniach społecznych subiektywności i obiektywności z tym, co wewnętrzne i zewnętrzne. Pierwszy aspekt ujmowania człowieka koncentruje się na podmiotowej, ukrytej dziedzinie doświadczania i przeżywania zdarzeń, a drugi na czynnikach oddziałujących na podmiot oraz na empirycznie identyfikowalnych przejawach tego, co wewnętrzne. Uwewnętrznionej świadomości człowieka nadaje się przy tym charakter „psychologiczny”; umiejscawia się ją w głowach ludzi (Szacki, 2002, s. 388). W badaniach przyjmuje się, że owa świadomość wyraża się w tym, co poszczególne osoby myślą i co – na prośbę badaczki/badacza – potrafią zwerbalizować i ujawnić. Towarzyszy temu jeszcze jedno bardzo ważne założenie, że treści myślenia ludzi są zgodne z treściami ich mówienia i że kierują ich postępowaniem.

Sposobem na przełamanie dychotomii tego, co wewnętrzne i zewnętrzne (czy też podmiot – przedmiot) jest zwrócenie uwagi na to, co wspólne zbiorowości ludzkiej. Ten trop myślowy podejmował już Dilthey (zob. rozdział pierwszy), kiedy zastanawiał się nad warunkami rozumienia. Istnienie dziedziny podzielanych doświadczeń warunkuje uczestnictwo w (tej samej) kulturze, tworzy się tym samym sfera intersubiektywności, bez której trudno sobie wyobrazić proces wychowania młodych generacji. Sfera intersubiektywności obejmuje to, co jest społecznie wytworzone i dzielane przez członków społeczności, co tworzy zawsze istniejący kontekst ich działania, ale niekoniecznie musi być przez nich uświadamiane. W tej perspektywie subiektywność jest wtórna wobec intersubiektywności, indywidualność wobec ogólności. Jak zauważa Charles Taylor: „Intencjonalność i empatia są widziane jako coś zależnego od wcześniejszego istnienia świata podzielanych znaczeń, w którego obrębie podmioty ludzkiego dyskursu same siebie konstytuują. (...) Owe znaczenia są intersubiektywne, niesprowadzalne do subiektywnych stanów psychologicznych, poglądów czy twierdzeń. Nie są one ani subiektywne, ani obiektywne, lecz są tym, co kryje się zarówno za subiektywnością, jak i obiektywnością” (za: Szacki, 2002, s. 389). Poznawanie intersubiektywności nie dokonuje się raczej poprzez wgląd w siebie podmiotów czy też „wżywanie się” w „czysto” prywatne lub subiektywne stany innych ludzi. Dokonuje się poprzez rekonstrukcję tego, co ogólne, tzn. dzielane przez wielu. Na tym tle ujawnia się szczególność, będąca efektem indywidualnych – niekoniecznie intencjonalnych – wyborów jednostek. Niektórzy teoretycy przyjmują, iż owe wybory w tym sensie nie są całkowicie dowolne, że działania ludzi są generowane poprzez używane przez nich reguły kulturowe<sup>4</sup> (np. Winch, 1990). Podobnie uważa Oevermann, twórca metody badań jakościowych, która zostanie dalej przedstawiona. Ogólnie rzecz biorąc, chodzi o to, że działanie społeczne można traktować jako niekoniecznie świadome stosowanie reguł, co ma istotne znaczenie dla koncyptowania

<sup>4</sup> Jednym ze źródeł inspiracji takiego myślenia były badania i refleksje filozoficzne nad językiem, m.in. generatywna gramatyka Chomskiego. Budowanie nowych sensownych zdań jest możliwe dzięki stosowaniu przez mówiącego określonych reguł, które nie muszą należeć do jego wiedzy podręcznej. Posługiwaniu się regułami nie musi towarzyszyć ich zwerbalizowana świadomość.

sposobu prowadzenia badań. Czy badaczka/badacz w swoich interpretacjach może odnosić się tylko do tego, co zostało bezpośrednio wypowiedziane przez daną osobę, a więc wcześniej przez nią uświadomione, czy też – przyjmując, że jej doświadczenia kształtują także czynniki przez nią nieuświadomiane, i w tym sensie istniejące obiektywnie, bo realnie oddziałujące – wydobywać te znaczenia wypowiedzi, które są tylko sygnalizowane, a nie wprost formułowane?

### **Subiektywność i obiektywność w badaniach empirycznych oraz zalecenia metodyczne**

W codziennej praktyce badań empirycznych subiektywność/obiektywność wyników badań łączy się z wielkością próbki badawczej. Kiedy w badaniach uczestniczą trzy osoby, „to wiadomo”, że uzyskane dane są subiektywne, kiedy trzydzieści osób, to nadal są **raczej** subiektywne (jeśli próba jest wyczerpująca, to interpretacje bywają różne), ale kiedy ankiety wypełni trzysta, albo trzy tysiące osób, to wyniki „stają się” obiektywne. Ankietę, czyli standaryzowany sposób pozyskiwania danych, przywołuję nieprzypadkowo, bo to właśnie metoda prowadzenia badań – na etapie gromadzenia danych i etapie ich opracowywania – jest w tym sposobie myślenia źródłem obiektywności (zob. podrozdział 2.1). Sformułowania wybierane przez osoby badane (kafeterie odpowiedzi) są wskaźnikami stanów rzeczy uznanych za ważne przez badaczki/badaczy. Pytanie, czy są również ważne dla odpowiadających, jest poza obszarem zainteresowań badawczych. Podporządkowanie się regułom metody wyklucza także subiektywność badaczek/badaczy. Poza standaryzacją postępowania badawczego prawidłowe stosowanie metody wymaga reprezentatywności próbki badawczej. Jej liczebność powinna być przy tym proporcjonalna do wielkości populacji generalnej. Z oglądu praktyki badawczej pedagogów ujawniającej się w publikowanych artykułach naukowych wynika, że reprezentatywne próby badawcze należą do rzadkości. A właśnie ten czynnik rozstrzyga o obiektywności wyników badań, gdy rozumie się ją jako zgodność cech badanej populacji z parametrami całej zbiorowości (populacji generalnej). Tak więc w tradycyjnej metodzie badawczej, dla której charakterystyczne są badania ilościowe, subiektywność jest traktowana jako źródło błędów, przypadłość osób badanych i badających, jakie przysłania obiektywne prawidłowości poznawanych stanów rzeczy, które są możliwe do odsłonięcia przy wykluczeniu wszystkiego, co indywidualne.

W nowych badaniach jakościowych rozumienie subiektywności i obiektywności jest mniej jednorodne. Zależy od celu badań i szczegółowych założeń dotyczących specyfiki badanych przedmiotów oraz dróg i możliwości ich poznawania. Jeśli celem jest odtworzenie doświadczeń i przeżyć osób, które znalazły się w szczególnych sytuacjach (np. mieszkańców wsi przy granicy polsko-białoruskiej podczas kryzysu migracyjnego), albo szczególnych osób (np. tych mieszkańców, którzy aktywnie włączyli się w pomoc migrantom), to subiektywność rozumiana jako niepowtarzalność czy indywidualność jest najbardziej pożądaną cechą gromadzonego materiału. Społeczna waga badanego zagadnienia

bywa traktowana jako argument za deklarowanym wycofaniem się badaczek/badaczy z (pogłębionych) interpretacji pozyskanego materiału. Wyraża się to w tematycznym przedstawianiu w publikacji treści usłyszanych wypowiedzi, aby „same mówiły”. Takie rozwiązanie jest poddawane krytyce z dwóch wiążących się w tym punkcie perspektyw: metodologicznej i etycznej. Jeśli wypowiedź ma „mówić sama”, to nie powinna być poddawana jakimkolwiek zabiegom porządkującym, już jej transkrypcja jest bowiem początkiem interpretacji. Przekonanie o neutralności „bliskiego trzymania się” źródłowych wypowiedzi, jest przedmiotem dyskusji metodologicznych w społeczeństwach wielokulturowych. Znaczna część artykułów z dwutomowego opracowania pod redakcją Denzina i Lincoln (2009b, 2009c) dotyczy pytania, czy badacz/badaczka zsocjalizowani w kulturze dominującej, do której należy nauka instytucjonalna wraz z jej językiem, mogą w neutralny sposób – wolny od dominacji – odtworzyć przeżycia osób z kultur podporządkowanych. Co to znaczy: tworzyć warunki do zabrania głosu tym, którzy publicznie go nie mają? Czy naukowcy ze swoją społecznie uprzywilejowaną pozycją są do tego predestynowani? Nie będę przywoływała udzielanych odpowiedzi, bo chodzi mi wyłącznie o zasygnalizowanie, że pozytywne waloryzowanie subiektywności pozyskanego materiału badawczego<sup>5</sup> nie rozwiązuje problemów metodologicznych, a dodatkowo na pierwszy plan wysuwa problemy etyczne i zobowiązuje badaczki/badaczy do zastanowienia się nad ich pozycją. Przekonanie niektórych, że niepodjęcie przez nich świadomej interpretacji wypowiedzi uczestników badań pozwala zachować neutralną postawę, jest przejawem odrzucenia własnej subiektywności oraz dążenia do przyjęcia pozycji zdystansowanego obserwatora. W naszym kraju istnieje także (wprawdzie nie tak silny jak w USA i krajach Europy Zachodniej) nurt badań zaangażowanych, w których realizatorki/realizatorzy świadomie rezygnują z bezpiecznej pozycji obserwatora (Granosik, 2019), przyjmując pozycję uczestnika (Piekarski w tym tomie, s. 112–119).

Uwzględniając uwagi przedstawione w poprzednim paragrafie, należy przyjąć, że kategorią „przełamującą” tradycyjną opozycję subiektywny – obiektywny jest intersubiektywność jako dziedzina podzielanych doświadczeń i praktyk. Branie pod uwagę w interpretacjach tego, co ogólne, czyli podzielane przez ludzi, jest jednym z filarów metodologii obiektywnej hermeneutyki.

### Główne założenia obiektywnej hermeneutyki

Nazwanie przez zespół badawczy metody, która została wypracowana podczas badań empirycznych poświęconych procesom socjalizacji w środowisku rodzinnym i szkolnym, obiektywną hermeneutyką, wynikało z chęci podkreślenia

<sup>5</sup> Dla przykładu (raport z badań zleconych przez IBE): „Należy pamiętać, iż pozyskane opinie mają charakter subiektywny, co jest dodatkową zaletą tego rodzaju badań” (Walczak, 2012, s. 23). Niemniej zaletą zebranego materiału nie jest już zaletą wyników badań: „Przeprowadzone badania mają charakter wyłącznie jakościowy. Z tego powodu otrzymane dane należy traktować jedynie jako ilustrację problemu” (Walczak, 2012, s. 23).

dystansu wobec tradycyjnego poznania hermeneutycznego, mającego polegać na „wglądzie” w siebie poszczególnych jednostek oraz na „wżywaniu się” badacza w ich wewnętrzne – subiektywne – doświadczenia i doznania (Oevermann i in., 1979). Badaczom chodziło o wypracowanie nowej metodologii, która z jednej strony pozwalałaby poznawać specyfikę świata społecznego (np. w jaki sposób dzieci uczą się działań społecznych?), a z drugiej – na kontrolowanie procesu interpretacji poprzez określenie jego ram i metodyki postępowania. Główne ramy metodologiczne polegają na przyjęciu dwóch poziomów rzeczywistości społecznej: poziomu indywidualnego, wyrażającego się poprzez świadome cele, życzenia, intencje czy zamiary jednostek, oraz poziomu ponadindywidualnego, kształtującego się w praktyce życia zbiorowego, a więc wspólnego członkom zbiorowości. W rozwoju indywidualnym drugi poziom jest w tym sensie pierwotny, że podstawy tego, co społecznie podzielane, muszą być przyswojone przez przedstawicieli nowej generacji, żeby mogli rozumieć innych i siebie wśród innych oraz być rozumianymi przez innych, aby ich działania nie spotykały się z restrykcjami społecznymi. Oevermann przyjmuje założenia strukturalizmu, uznając, że zarówno doświadczenia indywidualne, jak i dziedzina ponadindywidualna „układają się” w jakiś wzór, mają jakąś strukturę. Formalnym celem interpretacji jest rekonstrukcja tych struktur. Technicznymi terminami nowej metodologii są „obiektywne struktury znaczenia” i „latentne struktury sensu”<sup>6</sup>. Te struktury powstają za sprawą generatywnych reguł, zasadniczo bez udziału świadomości jednostek, niejako „za ich plecami”. Kwestia reguł została przez Oevermanna najslabiej teoretycznie opracowana. Stwierdził, że mają różny zasięg obowiązywania: oprócz reguł uniwersalnych, do których należą reguły kompetencji lingwistycznych, poznawczych i kompetencji moralnych („logiczność, moralność, rozumność” – Oevermann, 1991, s. 284–285), „działają” reguły specyficznych kompetencji społecznych, nabywanych w określonych zbiorowościach ludzkich. Należy pamiętać, że zarówno regułom, jak i strukturom Oevermann nadaje status metodologiczny, a nie ontologiczny. Nie są to bytujące gdzieś idee, lecz efekt spekulatywnego ujęcia warunków porozumiewania się ludzi (Bora, Dresel, Sutter, Weisenbacher, 1991, s. 87). Gdyby nie było reguł, gdyby nie strukturyzowały ograniczonej dziedziny wyborów, to w punkcie wyjścia każdej interakcji należałoby uzgadniać znaczenia wszystkiego, co wchodzi w jej zakres. Reguły generujące działania w urzeczywistniającym się rutynowo świecie społecznym są oczywiste i dlatego wypadają z pola świadomości jednostek. Niemniej są przez te jednostki stosowane. Na przykład umiejętność odróżnienia prawdziwej pochwały od pochwały pozornej – która w istocie

<sup>6</sup> „Latentne struktury sensu i obiektywne struktury znaczenia są abstrakcyjnymi, tzn. zmysłowo niespostrzegalnymi konfiguracjami i powiązaniami, które wszyscy lepiej lub gorzej «rozumiemy» i «odczytujemy», kiedy się ze sobą porozumiewamy, czytamy teksty, oglądamy obrazy i przebiegi działań, słuchamy sekwencji dźwięków i tonów oraz spostrzegamy wszystkie [inne] dające się pomyśleć stany rzeczy towarzyszące ludzkiej praktyce, które zostały wytworzone w ich obiektywnym sensie przez reguły generujące znaczenia i obowiązujące obiektywnie niezależnie od naszej każdorazowo subiektywnej interpretacji” (Oevermann, 2002, s. 2).

jest zaprzeczeniem pochwały – wynika z działania reguł generujących możliwe warianty odpowiedniego zachowania w sytuacji udzielania pochwały. Reguły nie determinują działania ludzi, lecz tworzą pulę możliwości, spośród których jednostka – zazwyczaj nieświadomie, ale adekwatnie do konglomeratu własnych doświadczeń – dokonuje wyboru<sup>7</sup>.

W obiektywnej hermeneutyce przedmiotem naukowej interpretacji są struktury różnych stanów rzeczy (różnych przypadków), czyli realne związki wytworzone przez określone działania, a nie generujące je reguły, ponieważ nie pozwala na to zamknięcie interpretacji w kole hermeneutycznym: procesem interpretacji kierują bowiem te same reguły, które mają zostać zrekonstruowane (narzędzie i efekt jego stosowania są tym samym). W procesie interpretacji rekonstruuje się (w potrzebnym zakresie) latentne struktury sensu, zmierzając do odsłonięcia obiektywnych struktur znaczenia danego przypadku. Materiałnym przedmiotem interpretacji jest protokół interakcji społecznych. Realności (obiektywności) struktur nie można doświadczyć zmysłowo, ich „ślady” odczytuje się właśnie z protokołów. Owo „odczytywanie” jest dokonywane zgodnie z określonymi zasadami (sekwencyjności, bezkontekstowości, dosłowności, ekstensywności, oszczędności) oraz z zastosowaniem określonych rozwiązań technicznych. Zasady i metodykę interpretacji dokładnie scharakteryzowałam w innym miejscu (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013), tutaj chcę jedynie zwrócić uwagę na jeden, najważniejszy jej element – eksperymenty myślowe, ponieważ to one mają pozwolić na włączenie w proces interpretacji tego, co ogólne, tzn. podzielane przez badających i badanych. Eksperymenty myślowe polegają na tworzeniu historii, w opisie których w sensowny sposób używa się interpretowanej sekwencji protokołu (abstrahując od jej realnego kontekstu), aktywizując tym samym warunki i konteksty, w których działają reguły. Eksperymenty myślowe mają pozwolić na zrekonstruowanie wariantów znaczenia (*Lesarten*), które w sytuacji idealnej odzwierciedlają wszystkie możliwe latentne struktury sensu (jest to pula możliwości generowanych przez działającą regułę). Następnie do owych wariantów znaczenia jest odnoszony realny kontekst interpretowanej sekwencji, dzięki czemu ujawnia się specyfika przypadku. Wynik tej analizy ma status hipotezy i jest poddawany falsyfikacji w trakcie dalszej interpretacji protokołu. Podsumowując powyższy wywód, na poziomie rozwiązań metodycznych odnośnie sekwencji wypowiedzi, indywidualnego (subiektywnego) wyboru jednostki do zrekonstruowanych, realnie istniejących możliwości (oddających podzielaną społeczno-kulturową dziedzinę), ma pozwolić na odsłonięcie tego,

---

<sup>7</sup> Na przykład: jeżeli B został pozdrowiony przez A, to „czynna” w tej sytuacji reguła dopuszcza dwie możliwe sensowne reakcje ze strony B. Może on odwzajemnić pozdrowienie i poprzez to podjąć wspólną z A – zobowiązującą obie strony – formę praktyki, albo nie odwzajemnić pozdrowienia, nie podejmując tym samym wspólnej formy praktyki, bądź ją zrywając, jeśli wcześniej istniała. B może udać, że nie zauważył pozdrowienia. Odracza wówczas własną decyzję, ale możliwości wyboru pozostają bez zmiany (Oevermann, 1996, s. 76).

co wspólne w tym, co indywidualne. Stanowi to także płaszczyznę decyzji interpretacyjnych badaczki/badacza<sup>8</sup>.

Jeśli kogoś metodologia obiektywnej hermeneutyki nie przekonuje, to i tak może choćby wybiórczo wykorzystywać jej metodykę do kontroli selektywności interpretacji. W badaniach jakościowych przyjmuje się, że subiektywność badacza jest nieusuwalna, ponieważ to cecha człowieka – badanie jest relacją społeczną, w której uczestniczą ludzie, a nie role społeczne. Pojawia się jednak problem, który jest zbywany przez wielu badaczy jakościowych, mimo że często podnoszony przez oponentów. Czy „pogodzenie się” z tą ludzką cechą badaczki/badacza wiąże się z rezygnacją z jej kontroli i bagatelizowaniem jej następstw? Czy nie ma obawy, że konsekwencją niekontrolowanej subiektywności może być jednostronny obraz rekonstruowanej rzeczywistości (w ujęciu tradycyjnym zostałby on nazwany obrazem zniekształconym), będący refleksem badacza – odbiciem jego wiedzy i przekonań? Metodyka obiektywnej hermeneutyki oferuje postępowanie analityczne, które może pomóc w wydobywaniu na jaw (co najmniej części) przedwiedzy badaczek/badaczy, co stanowi warunek jej kontroli. Najczęściej zalecaną formą kontrolowania indywidualnej perspektywy pojedynczego interpretatora jest praca zespołowa – ma ona przeciwdziałać jednostronności interpretacji. Jak wiemy jednak z praktyki, rzadko się udaje, by zebrany materiał został w całości przeanalizowany przez zespół (ograniczenia czasowe). W sytuacji przymusowej, kiedy pojedynczy interpretator bywa osamotniony, metodyka interpretacji, którą proponuje Oevermann, tworzy warunki dla „wydobywania na wierzch” tego, co interpretator „wie” (jako teoretyk i członek zbiorowości). Na zakończenie tej krótkiej charakterystyki metody warto jeszcze dodać, że zwieńczeniem interpretacji jest rekonstrukcja hipotezy struktury przypadku (prypadkiem nie jest pojedynczy człowiek, lecz forma życiowej *praxis*). Polega to na identyfikacji zasady dokonywania wyborów spośród istniejących możliwości. Efekt interpretacji ma status hipotezy, ponieważ nie ma możliwości empirycznego sprawdzenia zrekonstruowanej struktury. Jeśli kolejna analiza i interpretacja protokołu będą pełniejsze, połączą więcej szczegółowych kwestii, okażą się bardziej interesujące, progностyczne itp., to wcześniejsza hipoteza może zostać odrzucona i zastąpiona nową.

W przedstawionych niżej przykładach nie chodzi o „całą” strukturę przypadku (o zagadnienie wybrane na przedmiot poznania w studium badawczym), lecz o egzemplifikację przekraczania opozycji obiektywnej – subiektywnej w odniesieniu do procesu interpretacji i jego efektów. Interpretuje się tu fragmenty wypowiedzi absolwentek/absolwentów pedagogiki, wywołane pytaniami lub prośbami badaczek, tak sformułowanymi, by zachęcały do podzielenia się doświadczeniami, a nie do podania konkretnych informacji. Wypowiedzi oddają indywidualne doświadczenia, przeżycia, poglądy itp. W potocznym mniemaniu można by je uznać

---

<sup>8</sup> Czytelniczki i Czytelników, którzy po raz pierwszy stykają się z metodą obiektywnej hermeneutyki, ponownie zachęcam do zapoznania się z pracą Urbaniak-Zajac, Kos (2013), w której jest również podana stosowna literatura.

za subiektywne. Gdyby celem badań było tylko odsłonięcie tak rozumianej subiektywności, to wypowiedzi należałoby nagrać i... zakończyć proces badawczy, bo już ich transkrypcja jest ingerencją w „subiektywność”. Powtórzę raz jeszcze – z założeń przyjętej metody interpretacji wynika, że w tych (poddanych transkrypcji) wypowiedziach tkwi zarówno „komponent” indywidualny, jak i ponadindywidualny – ogólny. Jeśli ogólność zostanie zrównana z obiektywnością, to one taki aspekt zawierają. To, co ogólne – co chętniej niż obiektywnym nazwałabym intersubiektywnym – stanowi podzielany przez wielu „zasób”, dzięki któremu interpretatorka/interpretator mają możliwość zrozumienia specyfiki indywidualności.

### **To, co najważniejsze w pracy zawodowej absolwentek pedagogiki**

Przedstawiam przykład analizy i interpretacji odpowiedzi udzielanych na jedno (w zasadzie) pytanie<sup>9</sup> przez trzy absolwentki pedagogiki pracujące jako: przedstawicielka firmy farmaceutycznej (E8), nauczycielka w-f, trenerka pływania (E3) oraz terapeutka zajęciowa (E11).

E8 – absolwentka pedagogiki społecznej, która od pięciu lat pracuje jako przedstawicielka firmy farmaceutycznej, podjęła tę pracę już na ostatnim roku studiów.

Pytanie zadawane przez badaczkę (mniej więcej w połowie wywiadu) brzmiało: *A co uznaje pani za najważniejsze na swojej drodze zawodowej?*

Interpretacji są poddawane również zadawane pytania (a nie tylko odpowiedzi na nie), tak aby zrekonstruować tkwiące w nich znaczenia. Sensowność tej czynności jest najbardziej widoczna wówczas, kiedy odpowiedź uczestnika badań jest niezgodna z oczekiwaniami badaczki/badacza (kiedy mówi on o czymś innym, niż należało się spodziewać). Taka reakcja na pytanie dowodzi, że zostało ono specyficznie zrozumiane, tym samym zrekonstruowanie wariantów znaczenia staje się niezbędne. Niezależnie jednak od spektakularnych sytuacji warto pamiętać, że każde pytanie badacza stanowi ukierunkowanie odpowiedzi uczestniczki/uczestnika badań, warto więc zastanowić się, jakie są te możliwe ukierunkowania i które z nich zostało wybrane. Poniżej przedstawiam przykładowe historie<sup>10</sup>, tworzące konteksty znaczeniowe dla analizowanej sekwencji (czyli pytania zadanego przez badaczkę), dzięki czemu możliwa jest rekonstrukcja wariantów znaczenia (*Lesarten*).

– Uczeń zbiera materiał do referatu o trudnościach pracujących kobiet – rozmawia z kobietą, która jest już na emeryturze, ma za sobą bogate, zróżnicowane doświadczenia zawodowe. Po wysłuchaniu jej opowieści o przebiegu kariery zawodowej zadaje pytanie: *A co uznaje pani za najważniejsze na swojej drodze zawodowej?*

<sup>9</sup> Czasami były zadawane pytania dodatkowe, ale odnosiły się do tej samej kwestii.

<sup>10</sup> Oevermann zaleca rekonstrukcję wszystkich możliwych wariantów znaczenia. Tym samym liczba historii powinna być większa. Bowiem kiedy w różnych historiach powtarzają się warianty znaczenia, można przypuszczać, że zostały przywołane wszystkie możliwości.

Coś zostało już wcześniej powiedziane, do czego nawiązuje aktualne pytanie (A co...), ale ten wątek z braku informacji o przebiegu wcześniejszej rozmowy nie może być podjęty. Poznając to, co najważniejsze, uczeń chce zidentyfikować indywidualne kryteria oceny zawodowej przeszłości.

– Łowca głów rozmawia z absolwentką uniwersytetu, która w CV podała różne umiejętności. Zadaje pytanie: *A co uznaje pani za najważniejsze na swojej drodze zawodowej?* Chce poznać jej preferencje; identyfikacja tego, co najważniejsze pozwala określić kryteria budowania kariery.

– Dziennikarka rozmawia z lekarką, której zarzuca się przekroczenie uprawnień zawodowych, i pyta: *A co uznaje pani za najważniejsze na swojej drodze zawodowej?* Poszukuje wyjaśnienia postępowania lekarki, przyjmując, że potencjalnym źródłem może być system jej wartości. W imię służby określonej wartości kobieta poświęciła inne, mniej dla niej ważne.

Wszystkim przywołanym wariantom znaczenia wspólne jest to, że zadane pytanie nie jest oczywiste, ponieważ potrzebę jego zadania uzasadnia kontekst. Wspólną cechą powyżej zarysowanych kontekstów jest wielość możliwości. Tym samym w przypadku drogi zawodowej, która nie przewiduje, nie dopuszcza owej wielości, pytanie może okazać się bezzasadne. We wszystkich wariantach znaczenia odpowiedź ma odsłonić wartościowanie czynników charakteryzujących „drogę zawodową” i wybór tych, które są najważniejsze. Chodzi zatem o odsłonięcie kryteriów uzasadniających dokonywane wybory. Warto zauważyć, iż zainteresowanie badaczki nie odnosi się do pracy zawodowej, lecz „drogi zawodowej” – użyta metafora przywołuje procesualność, przemieszczanie się. Przywołane warianty znaczenia pokazują, że może być oceniana droga miniona (ocena zawodowej przeszłości), planowana, dopiero się otwierająca (planowanie przyszłości zawodowej), a także droga zablokowana (przekroczenie uprawnień zawodowych). Wracając do realnego kontekstu: pytanie było zadawane absolwentkom pedagogiki, które kilka lat wcześniej ukończyły studia, a więc „kroczą” już swoją drogą zawodową. Żaden z przywołanych w historiach kontekstów, uzasadniających zadanie pytania, nie odnosi się do nich bezpośrednio<sup>11</sup>. Należy więc spodziewać się innych kontekstów lub odrzucenia pytania jako bezzasadnego.

Odpowiedź E8 na zadane pytanie:

*yyym (.) myślę (.) że tym co mnie napędza jest satysfakcja (.) moja praca polega na tym że muszę sprzedać jakąś tam ilość preparatów (.) i gdy jest spadek chcę mieć satysfakcję i łapię mobilizację do pracy (.) i to mnie napędza (.) jeżeli (.) no wiadomo (.) nie ma satysfakcji w danym miesiącu (.) to wiem że muszę swoje siły zdwoić (.) stroić (.) aby w następnym miesiącu było*

<sup>11</sup> Są dwie możliwości: a) nie zostały przywołane – jako punkt odniesienia – wszystkie warianty znaczenia; b) analizowany przypadek jest wyrazem transformacji, a nie odtworzenia struktury życiowej *praxis*. Powyższy przykład oddaje sytuację a).

*lepiej (.) samorealizacja (.) samospelnienie to jest najwazniejsze (.) jeśli czuję że gdzieś tam spada (.) to wszystko (.) to (.) to rzutuje na moje samopoczucie na co dzień (w. 81–7/3)<sup>12</sup>.*

Początkowo udzielenie odpowiedzi sprawiło absolwentce trudność – przez chwilę zastanawia się, potem w trakcie mówienia myśli „na gorąco” – co pokazuje, że kwestia ta nie była przez nią wcześniej samorzutnie rozważana. Z otwartego zbioru potencjalnie najważniejszych elementów wybrała to, co ją napędza. Gdyby metaforę drogi potraktować dosłownie, to dla przemieszczającej się osoby najważniejsze mogą być wygodne buty, właściwa mapa, gromadzenie nowych doświadczeń czy ciekawe towarzystwo. Dla absolwentki najważniejsze nie są jednak warunki działania, lecz to, co je niejako uruchamia, wracając do metafory: co mobilizuje ją do podejmowania aktywności na tej drodze. Uważa, że tym czynnikiem jest doznawana satysfakcja. Ta sekwencja przywołuje obraz czynności zawodowych, które są z jakiegoś powodu bardzo wyczerpujące, ale ich cel czy efekt są w takim stopniu istotne, że wywołują satysfakcję, gdy się je osiągnie, i to mobilizuje do dalszej aktywności (np. obraz pracy lekarza, ale też nauczyciela). Od treści następnej sekwencji interpretatorzy oczekiwali wskazania źródła owej satysfakcji<sup>13</sup>. I rzeczywiście oczekiwanie okazało się trafne, aczkolwiek informacja przekazana przez absolwentkę nie była adekwatna do obrazu konstruowanego przez interpretatorów. Warunkiem i miernikiem satysfakcji zawodowej okazała się wielkość sprzedaży – gdy jest ona niższa niż przewidywana, absolwentka nie ma satysfakcji, i to jej brak mobilizuje ją do zintensyfikowania wysiłku.

Narratorka jest idealnym sprzedawcą – interes firmy stał się jej potrzebą psychologiczną: gdy ma miejsce spadek sprzedaży, firma ma mniejsze zyski, a ona czuje osobisty dyskomfort, który nazywa brakiem satysfakcji. Z przedstawionej wypowiedzi wynika, że absolwentka nie widzi, że pod dyktando firmy sama siebie instrumentalizuje przez nadawanie dążeniu do materialnego zysku psychologicznego sensu. W następnej sekwencji stwierdza wprost, że najważniejsze są samorealizacja i samospelnienie. Przywołując kontekst zewnętrzny (sposoby szkolenia handlowców), można przypuszczać, że ten wzór interpretacyjny, który przedstawiła narratorka, został jej podsunęty w trakcie szkoleń. Dążenie firm do maksymalizacji zysku wyraża się w wykorzystywaniu wiedzy psychologicznej do manipulowania pracownikami. Dokonuje się m.in. przenoszenie znaczeń: konteksty znaczeniowe mające uzasadnienie np. w warunkach pracy lekarza są przenoszone na grunt sprzedaży. Istota działalności jest przesłaniana przez manipulowanie językiem – jak wiadomo, sprzedawcy są nazywani przedstawicielami handlowymi.

<sup>12</sup> Zastosowano prostą transkrypcję: (.) oznacza krótką pauzę (oddechową), E8 – symbol uczestniczkich badań, w. 81–7/3 – wypowiedź zapisana na 3 stronie protokołu, wersy 81–87. W transkrypcjach nie stosuje się z reguły znaków interpunkcyjnych zgodnych z zasadami danego języka, właściwych dla tekstów pisanych.

<sup>13</sup> Elementem metodyki jest zgadywanie, co będzie dalej – jeśli przewidywanie interpretatora się potwierdza, to znaczy, że rozumie dokonywane wybory.

Warto postawić jeszcze pytanie: czy absolwentka pedagogiki jest bezbronna wobec tej manipulacji? Czy niezależnie od tego, że w trakcie swoich studiów uczestniczyła w zajęciach z psychologii, socjologii, nie dostrzega niezbyt wyrafinowanych mechanizmów psychologiczno-manipulacyjnych? W końcowej sekwencji – tuż po przywoływaniu samorealizacji i samospelnienia – stwierdza, że jeśli czuje, że *gdzieś tam spada to rzutuje na jej samopoczucie na co dzień*. Efektywność sprzedaży rozstrzyga o samopoczuciu, a więc określa dynamikę funkcjonowania w innych dziedzinach życia. Absolwentka nie musi mieć danych o spadku sprzedaży, ona czuje, że gdzieś tam spada, czyli jest poniekąd sejsmografem sprzedaży. Można by powiedzieć, że mniejsza sprzedaż jest równoznaczna z jej niższym zarobkiem, pociąga za sobą być może również utratę dodatkowych przywilejów, nic więc dziwnego, że pogarsza się jej samopoczucie. Język opisu nie odnosi się jednak do pogorszenia sytuacji materialnej, lecz do przejściowych trudności w zakresie samorealizacji i samospelnienia. W odniesieniu do postawionego pytania można sformułować dwie różne hipotetyczne odpowiedzi: a) narratorka nie dopuszcza do swojej świadomości bycia manipulowaną przez firmę; b) narratorka wie, że tak się dzieje, ale dla zachowania pozytywnego obrazu samej siebie przyjmuje podsunięty jej wzór interpretacyjny: odpowiednio wysoka sprzedaż preparatów farmaceutycznych jest formą **samorealizacji i samospelnienia**. Wspólne obu hipotezom jest to, że zewnętrzne miary oceny zostały przyjęte jako miary osobiste.

E3 – absolwentka kultury fizycznej i zdrowotnej, pracuje w szkole podstawowej jako nauczycielka w-f – uczy pływania w ramach lekcji, jest także trenerką pływania: *najważniejsze w tym co robię? chyba satysfakcja i spełnienie oczekiwań (.) lubię jak jest efekt (.) jest cel zrealizowany i jakby to powiedzieć (.) wszyscy dookoła są zadowoleni* (w. 117–8/3).

Odpowiedź na zadane pytanie nie była dla absolwentki oczywista. Jak widzimy, zastanawia się, powtarzając pytanie, przy czym je upraszcza (rezygnuje z „drogi zawodowej” na rzecz tego, „co robi”). Podobnie jak E8 przypisuje ważność satysfakcji czerpanej ze zrealizowanego efektu, z osiągniętego celu, ale to osobiste doznanie łączy ją ze spełnieniem oczekiwań innych osób – wszystkich dookoła. Ta wypowiedź jest skrótem myślowym, jest na tyle niespecyficzna, że można by tworzyć dla niej wiele różnych kontekstów znaczeniowych. Była ona niejasna również dla przeprowadzającej wywiad badaczki, dlatego zadała dodatkowe pytanie:

*A może Pani dać przykład jakiejś sytuacji (.) opowiedzieć?* (w. 1/4)

*dzieciaki (.) bardzo jest budujące jak wygrywają zawody (.) wiadomo i rodzice się cieszą i dzieci się cieszą (.) i to wstawanie codziennie o 5:00 rano się wraca (.) bo dzieciaki trenują (.) i już 5–6 klasa trenują dwa razy dziennie (.) pierwszy trening jest o 6:15 i już wchodzą (.) czy zima czy lato (.) wchodzą do zimnej wody (.) ciemno (.) coś za coś (.) ciężka dyscyplina (.) więc ciężko trenujemy (.) i później jak po roku idziemy na mistrzostwa Polski i jest medal (.) to jest (..) to się nie da opisać (.) ogromna ogromna nagroda za ten cały trud (.) za te wszystkie tam czasami*

*szarpaniny (.) głównie z rodzicami (.) rodzice teraz tacy są bardzo roszczeniowi (..) więc to chyba jest największa satysfakcja (.) i też że dzieciaki widzą po co to wszystko (.) że człowiek się z nimi naszarpie (.) oni później odchodzą ze szkoły i płaczą i chcą trenerkę ze sobą zabrać.*

Jasne staje się, co jest celem, którego osiągnięcie daje trenerce satysfakcję. Ten cel okazuje się również celem trenujących dzieci, tożsamym z oczekiwaniami rodziców. Cel jest tak silnie związany z prowadzoną działalnością, tak oczywisty, że absolwentka samorzutnie w ogóle w pierwszej sekwencji go nie wymieniła. Tak samo jak oczywiste jest, że jest to cel wspólny, aczkolwiek jego bezpośrednimi autorami są dzieciaki. To przede wszystkim im należy się i im jest potrzebna nagroda, czy – mówiąc językiem E8 – czynnik napędzający, bo one w wieku 10–12 lat wykonują ciężką pracę. Badana nie eksponuje swojego wysiłku, aczkolwiek wielkość satysfakcji pozwala założyć znaczny wkład pracy. Trudności metaforycznie nazywa szarpaniną, szarpaniem się z nimi – kiedy dziecko czy jego rodzic „ciągnie” w inną stronę niż ona, kiedy musi ich przekonać, zachęcić do wysiłku, kiedy musi postawić na swoim, bo to ona ma wiedzę o fizjologii organizmu i sposobach jego przygotowywania do wysiłku i potencjalnego sukcesu. W wypowiedzi zostało przywołane jeszcze inne źródło satysfakcji poza wygraniem zawodów: bycie docenioną przez uczniów.

E11 – absolwentka pedagogiki resocjalizacyjnej, przez dwa lata po studiach nie mogła znaleźć pracy, potem pracowała jako wychowawca w ogniskach wychowawczych, aktualnie jest zatrudniona jako terapeutka w warsztatach terapii zajęciowej.

Jej odpowiedź była następująca: *eee (..) samorealizacja i rozwój (w. 87/3)*. Wypowiedź wysoce enigmatyczna. Prowadząca wywiad badaczka zadała więc kolejne pytanie, prosząc o jej rozwinięcie: *A co ma pani dokładnie na myśli? (w. 88/3) Zdobywanie wiedzy (.) nowych doświadczeń (.) myślę że tak (.) głównie o to chodzi (w. 89/3)*.

Druga odpowiedź nie różni się od pierwszej poziomem ogólności; absolwentka przywołuje kolejne słowa, tak jakby ich używanie nie wymagało żadnego kontekstu sytuacyjnego, jak gdyby wszelkim czynnościom zawodowym zawsze towarzyszyła samorealizacja i rozwój, a także zdobywanie wiedzy i nowych doświadczeń przez wykonawców tych czynności. Nie dostrzega potrzeby odniesienia ich do aktualnie wykonywanej pracy zawodowej, z czego można wyprowadzić wniosek, że wypowiedź nie ma w istocie osobistego znaczenia. Jest przywołaniem słów, które w różnych kontekstach często pojawiały się podczas studiów, nie została im jednak nadana osobista treść. Przyjmując jednak inną perspektywę, ten brak odniesienia można potraktować jako bardziej dosłowne zrozumienie pytania, w porównaniu z dwiema poprzednimi absolwentkami. Pytanie dotyczyło tego, co uznaje za najważniejsze na swojej drodze zawodowej, a za najważniejsze można wszak uznać to, co nie ma miejsca w aktualnie wykonywanej pracy. Byłoby to nadal sformułowanie kryteriów oceny pracy zawodowej. Wartościowa jest taka praca, która pozwala na samorealizację i rozwój, jakie są możliwe dzięki zdobywaniu wiedzy i nowych doświadczeń. Dwie nieco różne interpretacje przyjmują status hipotez, które są falsyfikowane poprzez odniesienie do następnych

sekwencji. Wyraźnie powtarza się skłonność do używania przez absolwentkę „słów bez zobowiązań”. Używane sformułowania są bezrefleksyjnym przywołaniem haseł, pojawiających się podczas studiów pedagogicznych. Zwrot *o to chodzi*, wypowiedziany przez E11, przypomina mi sytuacje z zajęć ze studentami. Na zadane pytanie, odnoszące się, w jakiejś mierze, do zaleconego do przeczytania i przemyślenia tekstu, co najmniej część studentów odczytuje fragment skserowanego tekstu, a na koniec pyta: *czy o to chodzi?* Analogicznie absolwentka przypuszcza, że głównie o to chodzi.

### Trudności doświadczane przez pedagogów w pracy zawodowej

W drugim przykładzie przedmiotem analizy są fragmenty wypowiedzi dwojga absolwentów pedagogiki dotyczące sytuacji trudnych, doświadczanych w pracy zawodowej.

Jan K. – absolwent pedagogiki, specjalność: edukacja specjalna. Pracuje w jednym z dwóch mieszkań chronionych, prowadzonych przez stowarzyszenie organizujące pomoc dla osób niepełnosprawnych intelektualnie. W tych mieszkaniach przy wsparciu opiekunów osoby niepełnosprawne uczą się samodzielnego życia.

Pytanie zadane przez badaczkę brzmiało następująco: *A jakieś trudności w pracy które się pojawiają (.) takie typowe (.) i jak pan sobie radzi w takich sytuacjach (.) kiedy się te trudności pojawiają?* (B.7 w. 114–115/6).

Pytanie odnosi się do trudności, które po prostu się pojawiają<sup>14</sup>, są codziennym elementem pracy zawodowej, nie muszą być efektem zaniedbań samego pedagoga czy szczególnym zbiegiem okoliczności. Są to sytuacje, jakich nie można zlikwidować, z którymi pedagog musi sobie radzić i właśnie ten sposób radzenia sobie jest głównym przedmiotem zainteresowania badaczy. Decyzja o zadaniu tego pytania miała dwojakie uzasadnienie: teoretyczne i praktyczne. Pierwsze wynika z interakcjonistycznych teorii profesji (np. Schütze, 1992; Granosik, 2006) oraz teorii profesji Oevermanna (1996), które zakładają (różnie uzasadniane) stałe napięcia w praktyce profesjonalnej, rodzące problemy i trudności, jakie muszą być rozwiązywane sytuacyjnie. Uzasadnienie praktyczne (przywoływane już na wstępie) wynika natomiast z doświadczeń życia codziennego: sytuacja trudna wyzwala z reguły konieczność działania, dynamizuje sytuację. Przyjęliśmy założenie, że w odpowiedziach na pytanie o sytuacje trudne pojawią się narracje oddające przebieg zdarzeń, pokazujące pedagoga w działaniu (to założenie w przypadku wielu uczestniczek/uczestników badań nie znalazło potwierdzenia).

Jan K. odczytał pytanie adekwatnie do intencji badaczy, informując, jak radzi sobie z trudnościami: *no staram się nie przejmować trudnościami (.) czasami*

<sup>14</sup> Podobnie jak pojawiają się gwiazdy na niebie, pojawiają się objawy choroby u osoby mającej kontakt z innymi chorymi itp. Zgodnie z metodyką obiektywnej hermeneutyki początkowe sekwencje umieszcza się w kontekstach nie związanych z kontekstem realnym, aby zrekonstruować możliwe warianty znaczeń.

*staram się nie nazywać trudności trudnościami (.) żeby nie było że to są trudności* (B.7 w.116–117/6).

Trudności stanowią dyskomfort i Jan K. przedstawia strategię swojego działania, które służą temu, aby ten dyskomfort ograniczyć. Pierwsza sekwencja (*no staram się nie przejmować trudnościami*) ma co najmniej trojake znaczenie:

a) mimo występowania trudności badany dąży do realizacji postawionych zadań. Traktuje trudności jako warunki działania, bierze je pod uwagę, ale nie są one czynnikiem blokującym działanie, lecz je warunkującym (zgodnie z zasadą: trudności są po to, by je pokonywać), dostosowuje swoje działanie do zmienionych warunków;

b) trudności są w pewnym sensie bagatelizowane, ponieważ ich pojawienie się nie jest czynnikiem wywołującym zmianę w sposobie działania. Absolwent postępuje rutynowo, zgodnie z obowiązującymi wytycznymi albo wypracowanymi przez siebie schematami. Nie poświęca większej uwagi okolicznościom swojego działania;

c) badany doświadcza braku wpływu na warunki swojego działania, które są kształtowane przez czynniki zewnętrzne. W tej perspektywie radzenie sobie z trudnościami polega na dążeniu do ich wykluczenia ze sfery osobiście przyjmowanej odpowiedzialności.

Interpretacja dwóch następnych sekwencji (*czasami staram się nie nazywać trudności trudnościami (.) żeby nie było że to są trudności*) nie pozwala odrzucić żadnego ze zrekonstruowanych możliwych znaczeń. Absolwent mówi natomiast, jak osiąga zasygnalizowane na początku „nieprzejmowanie się”. Próbuje zapanaować nad elementami rzeczywistości, nadając im nazwę, co sprawia, że dany stan rzeczy nie jest ujmowany w niepożądaną perspektywę. Warto zauważyć, iż Jan K. świadomie stosuje w swojej praktyce zawodowej zasadę językowego konstruowania rzeczywistości. Czy przybliży nas to do zrozumienia wzoru jego działania? Raczej nie, bo istotniejsza jest odpowiedź na pytanie, czemu służy „nienazywanie trudności trudnościami”? Czy służy osłabieniu ich demotywującego oddziaływania, czy budowaniu autoiluzji (wyparcie realnych trudności nie znosi ich skutków), co nie tworzy warunków dla znajdowania nowych rozwiązań?

Po analizie trzech pierwszych sekwencji, w wyniku eksperymentu myślowego<sup>15</sup>, zostały sformułowane sprzeczne ze sobą znaczenia, do których są odnoszone następne sekwencje wypowiedzi, co ma pozwolić na odrzucenie któregoś ze znaczeń:

---

<sup>15</sup> W tekście nie zostało przedstawione myślowe eksperymentowanie, lecz jego wyniki. Przykładowa historia, będąca eksperymentem: odpowiadając na uwagę znajomej, że przestaje ona jeździć do pracy własnym samochodem, ponieważ coraz trudniej się jeździ po Łodzi, lubiąca prowadzić samochód kobieta mówi: „a ja staram się nie przejmować trudnościami, wyjeżdżam trochę wcześniej z domu, znalazłam objazdy najbardziej zapchanych ulic”.

*jeżeli mi osoba (.) dziewczyna (.) Kasia z Malinowej (.) dzisiaj yy nie chce tutaj przyjść<sup>16</sup>(.) to jest na pewno to trudnością (.) dlatego bo yy wtedy na Malinowej w mieszkaniu (.) na Malinowej muszą gotować obiad dla jednej osoby (.) gdyby tutaj przyszła byłoby tak milej (.) sympatyczniej (.) ale cóż (.) no jej wybór (.) nie będę się tym przejmował (B.7 w. 117–121/6).*

Wydawać się może, że sprawa jest prosta, ponieważ wskazana trudność ma charakter organizacyjny: wszystkie mieszkanki i mieszkańcy obu domów – oprócz jedynej Kasi – zjedzą razem obiad. Mieszkanka domu na Malinowej, która odmówiła uczestniczenia we wspólnym posiłku, musi przygotować obiad dla samej siebie. Jeśli jednak nawiążemy do pierwszej sekwencji, to nie wiadomo, czym Jan K. postanowił się nie przejmować: czy tym, że Kasia będzie robiła sobie obiad, czy raczej tym, że nie przyjęła zaproszenia, czy może tym, że nie podporządkowała się prośbie – a może zaleceniu – wychowawcy. W odniesieniu do stwierdzenia: *gdyby przyszła byłoby milej i sympatyczniej* narzuca się pytanie: komu byłoby milej i sympatyczniej (można przypuszczać, że taki argument został przedstawiony wychowance), samej zainteresowanej, jej koleżankom i kolegom, czy wychowawcy? Analizując wypowiedź Jana K. w kontekście obiektywnie możliwych wariantów znaczenia, nie wiadomo, na czym polega trudność, którą postanowił się nie przejmować. Tym samym konstruowany przez niego obraz trudności w pracy zawodowej jest niejasny, nie wiemy, o co w istocie chodzi. Wydaje się więc, że znaczenie jego wypowiedzi jest najmniej zbieżne z pierwszym z wymienionych wariantów znaczenia (sekwencji). Trudno natomiast wykazać brak zbieżności z wariantem drugim i trzecim – jest raczej tak, że zauważa się mniej czy bardziej widoczne „ślady” obu. Absolwent usiłuje zbagatelizować zdarzenie, o którym opowiada, przestaje uważać je za osobistą trudność, bo nie czuje się za nie odpowiedzialny. Nie jest to jednak brak poczucia odpowiedzialności wynikający z całkowitego instytucjonalnego zdominowania, które tkwi w zrekonstruowanym w wyniku eksperymentu myślowego trzecim wariancie znaczenia. Sprowadzenie trudności do poziomu organizacyjnego i przesłonięcie innych – wydaje się bardziej istotnych – wymiarów petryfikuje nastawienie Jana K. do trudności zawodowych. W swoim przekonaniu zrobił wszystko, co należy, nie osiągnął wprawdzie celu, ale „odpowiedzialność” za ten stan rzeczy tkwi poza nim, w tym konkretnym przypadku – w dziwnym uporze jednej z wychowanek, niepełnosprawnych intelektualnie.

Czytając wywiady z innymi absolwentami pedagogiki, można zauważyć, że wzór interpretacji sytuacji prezentowany przez Jana K. jest podzielany przez wielu innych pedagogów, a cechuje go istotne przesłonięcie. Nadrzędny cel funkcjonowania mieszkań chronionych sprowadza się do przygotowania i wdrażania młodych, upośledzonych intelektualnie osób do samodzielności. Kiedy jednak Kasia podejmuje samodzielną decyzję, kiedy przejawia niezależność od wychowawcy, to nie jest to traktowane jako sukces, ale jako trudność. Wydaje się, że istota

<sup>16</sup> Dla wyjaśnienia: stowarzyszenie prowadzi dwa mieszkania usamodzielnienia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. W dniu udzielania wywiadu w jednym z mieszkań był przygotowywany, przez gościa z zagranicy, specjalny obiad, w którym brali udział wszyscy mieszkańcy z wyjątkiem Kasi, która nie chciała przyjść.

problemu tkwi w tym, iż wychowanka podjęła decyzję niezgodną z oczekiwaniami wychowawcy. W wielu instytucjach o charakterze pedagogiczno-rozwojowym treść i zakres samodzielności ich użytkowników są określane przez pracowników instytucji. Gdy realne działania użytkowników nie odpowiadają wyobrażeniom i oczekiwaniom wychowawców, opiekunów itp., to są uznawane za wskaźnik nie-subordinacji. Zapomina się, że samodzielności musi towarzyszyć prawo do błędu i do oporu.

Kiedy analizuje się dalsze sekwencje wypowiedzi Jana K., to potwierdza się przypuszczenie, że kwestia trudności w pracy zawodowej nie była przedmiotem jego wcześniejszego namysłu. Dowodzi tego struktura odpowiedzi na pytanie: absolwent mówiąc, głośno myśli, cały czas zastanawia się, o czym mógłby jeszcze powiedzieć. Przywołuje nowe wątki, które nie podważają dotychczasowej interpretacji<sup>17</sup>. Ich analiza pozwala uzupełnić sposób rozumienia trudności, a także pokazuje usytuowanie przyczyn czy źródeł trudności:

*no trudności jest yy (.) najbardziej przykra chwila to jest pierwszego (.) jak na konto wchodzę (.) to wtedy przeżywam załamanie [...] no taką trudnością może być to (.) że człowiek ćwiczy tą logopedię (.) z jedną z uczestniczek ćwiczy (.) ćwiczy (.) a jednak nie ma postępu (.) widzę że ona ćwiczy tylko dlatego że ja jej każę to ćwiczyć (.) jak ja wyjdę to ona już nie ćwiczy (.) jest to bardzo przykre bo (..) bo myślę że dobrze jej to wytłumaczyłem po co jej ta prawidłowa wymowa (.) udowodniłem jej nie raz że jak wyćwiczymy (.) to ona w końcu to słowo wypowie (.) ale niestety taki (.) taki czasami problem motywacji (.) no i też taki (..) taka przykra chwila że człowiek się nastara (.) coś wymyśli wyjątkowego (.) ciekawego a tutaj yy dana osoba (.) a jej się nie chce (.) albo co innego (.) no i co z tego (.) no że im się należy (.) no to nie ma problemu (.) bo to i tak się im należy (.) więc też przywołanym przykładzie: wzorami interpretacji sytuacji kryzysowych. (.) też są takie przypadki (.) no chociaż staramy się żeby tutaj funkcjonowali jak w rodzinie (.) to jednak cecha wszystkich osób korzystających z pomocy społecznej (.) że to im się należy (.) no nie ma problemu nie? (B.7 w. 121–134/6).*

Nie będę tego długiego fragmentu szczegółowo analizowała. Przedstawiłam go, by pokazać przez jakie tematy absolwent dochodzi do kwestii, która bardzo często jest podejmowana przez pracowników socjalnych, tzn. do roszczeniowej postawy klientów.

Podsumowując, wyróżnikiem trudności zawodowych w doświadczeniu Jana K. jest nieprzyjemne doznanie emocjonalne – przykrość. Dlatego trudnością są dla niego zarówno niskie zarobki, jak i niechęć mieszkańców do realizowania pomysłów, które im przedkłada. Trudność nie jest utożsamiana przez niego z problemem rozumianym jako nowe zadanie do wykonania, czy zadanie, za którego przebieg on sam byłby odpowiedzialny. Wszystkie trudności, o których opowiadał, mają swoje źródła poza nim. Tkwią w nieracjonalnej decyzji Kasi, braku motywacji dziewczyny z wadą wymowy, roszczeniowej postawie wszystkich odbiorców

<sup>17</sup> Oevermann zaleca sekwencyjną analizę początkowych sekwencji wypowiedzi. Natomiast analiza dalszych fragmentów wypowiedzi nie musi być już tak szczegółowa. Poszukuje się treści, które są niezgodne z tworzoną (w wyniku analizy sekwencyjnej) hipotezą struktury przypadku (zasada falsyfikacji hipotezy, nie weryfikacji) – w przywołanym przykładzie: wzorami interpretacji sytuacji kryzysowych.

pomocy społecznej. Jeśli źródła trudności tkwią poza nim, to ma na nie ograniczony wpływ, a tym samym prawdopodobne staje się przekonanie, że zlikwidowanie trudności leży poza jego możliwościami. Jeśli tak jest, to „nieprzejmowanie się trudnościami” nie tyle jest ich bagatelizowaniem, co znoszeniem przez absolwenta poczucia osobistej odpowiedzialności. Trudnością w likwidowaniu wad wymowy jest brak motywacji wychowanki do samodzielnych ćwiczeń. Gdyby ta trudność została przeformułowana w problem, jak pobudzić motywację do samodzielnych ćwiczeń logopedycznych, to *dobrze wytłumaczenie po co jej ta prawidłowa wymowa*, nie byłoby już wystarczające dla samozadowolenia wychowawcy.

Marian Z. – absolwent pedagogiki, specjalność: pedagogika społeczna w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej. Pracuje jako asystent rodziny oraz jako wychowawca w młodzieżowym ośrodku socjoterapii. Jego odpowiedź na pytanie o trudności i sposób radzenia sobie z nimi rozpoczęła się od następujących sekwencji: *o boże (.) trudne sytuacje (śmiech) jest ich cała masa (.) cały czas non stop (.) jak sobie radzę? różnie sobie radzę w trudnych sytuacjach (.) trudne sytuacje (.) w trudnych sytuacjach* (w. 24–25/7).

Absolwent, który chętnie i wyczerpująco odpowiadał na wszystkie zadawane mu wcześniej i później pytania, miał wielki kłopot, aby scharakteryzować typowe trudności w pracy zawodowej i sposoby radzenia sobie z nimi. Można przyjąć hipotezę, że podobnie jak Jan K. nie zastanawiał się wcześniej nad tą sprawą. Ale przecież sytuacji trudnych *jest cała masa*. Być może przesłaniana śmiechem, niewielka irytacja wywołana pytaniem wynika z wielości sytuacji trudnych. Takiej reakcji można byłoby się spodziewać po kimś, kto działa w ekstremalnych warunkach (np. himalaista, grotolarz, reporter w strefie wojny), w których wykonanie najprostszej czynności może okazać się trudne, w związku z tym nie ma powtarzających się rozwiązań (*różnie sobie radzę*). Nie ma też za bardzo o czym mówić, bo kto nigdy nie był w takich warunkach, ten i tak nic nie zrozumie, a kto był, temu opowiadać nie trzeba. Niemniej w pracy asystenta rodziny ekstremalne warunki nie oznaczają (zazwyczaj) zagrożenia życia, mogą natomiast wyrażać się w nieprzewidywalności rozwoju sytuacji i zachowań podopiecznych, a tym samym nieskuteczności rutynowych rozwiązań. Gdyby ta hipoteza była słuszna, to w następnych sekwencjach wypowiedzi należałoby spodziewać się przywołania takich sytuacji, zachowań itp. Kolejna sekwencja brzmi:

*nie wiem (.) ja chyba z przekonania mam tak że trudnych sytuacji trochę nie unikam (.) i trochę (..) po jakimś czasie (.) ze wszystkimi podopiecznymi i dziećmi i z mopsu (.) jak już jesteśmy troszkę bliżej siebie (.) i się (..) i zdobyliśmy swoje zaufanie (.) i jesteśmy w stanie się na różne rzeczy umawiać (.) i dzieje się jakiś kryzys (..) no to ja trochę towarzyszę tak?* (w. 25–28/7).

Kiedy weźmiemy pod uwagę, że powyższa wypowiedź jest bezpośrednią kontynuacją wcześniejszej, możemy zobaczyć, iż sformułowane przypuszczenie nie znalazło potwierdzenia. Być może pierwsze sekwencje były „zbieraniem myśli”, bo Marian Z. również nie zastanawiał się nad typowymi trudnościami w swojej pracy zawodowej w trakcie mówienia – uświadamia sobie, że w jego pracy nie

chodzi o unikanie trudności. Ważne jest co innego – zmniejszenie obcości i podjęcie ryzyka związanego z zaufaniem partnerowi relacji, co pozwala na wspólne planowanie najbliższej przyszłości. Marian Z. nie myśli o swojej pracy w kategoriach trudności, raczej w kategoriach zadań, które nie są łatwe. Trudności nie budzą poczucia osobistej przykrości (jak u Jana K.), lecz należą niejako do chronologii („po jakimś czasie”) procesu współpracy – jej początek zawsze jest trudny. Zdobywanie wzajemnego zaufania nie zapobiega zdarzeniom kryzysowym (*dzieje się jakiś kryzys*), a więc nagłym trudnościom, tworzy jednak warunki dla towarzyszenia – bycia razem. Z dalszej wypowiedzi wynika, że jest jeszcze inna, prawdopodobnie bardziej dojmująca trudność:

*momentami jest to mega trudne żeby nagle (.) po roku pracy (.) tak na przykład pani z którą pracowałem (.) to znaczy pracowaliśmy (.) na przykład dostaje yy udaru (.) dostaje udaru pierwszego i po pół godzinie mówi że nie jedzie do szpitala (.) po czym dzwonią do mnie kolejnego dnia jej dzieci tak? i mówią że właśnie mama dostała udaru yy (.) i zupełnie nie ma z nią kontaktu (.) tak? to mega trudne (.) tak? bo trzeba z jednej strony (.) tak? bo widzę osobę z którą pracowałem (.) tak? z którą rozmawialiśmy (.) ona zmieniła yy różne swoje rzeczy (.) nawyki (.) podjęła określone działania yyy (.) i w jakiś sposób stała mi się też bliska (.) no i z drugiej strony żeby wesprzeć jednocześnie (.) tak? te osoby które są najbliższe tak? żeby sobie poradziły (.) no to to są takie (.) takie mega trudne dla mnie.*

Trudność dla Mariana Z. stanowi przyjęcie zdystansowanej postawy zawodowca. W odróżnieniu od Jana K. doświadczana trudność nie jest więc usytuowana poza nim (np. w wychowankach) i nie jest tak, że może się nią nie przejmować – to on ma trudność. To on związał się emocjonalnie z osobą, która mu na tyle zaufała, że podjęła wysiłek zmieniania swojego życia. Czynniki egzystencjalny – choroba – powoduje jego bezradność.

## Podsumowanie

Schütz stwierdził, że „specyficznym problemem nauk społecznych jest znalezienie metodologicznych środków do osiągnięcia obiektywnej i dającej się weryfikować wiedzy o subiektywnych strukturach sensu” (Schütz, 2006, s. 887)<sup>18</sup>. Zapewne wielu zgodzi się, że zacytowane wypowiedzi absolwentów pedagogiki są subiektywne, tzn. jednostkowe, nikt inny takich nie sformułował. Kiedy jednak poddaję je interpretacji, to chcę zrozumieć, co one znaczą, i to nie na poziomie językowym, lecz działaniowym. Nie wydaje się możliwe, by w badaniach naukowych zrozumieć, co one rzeczywiście znaczą z perspektywy wypowiadających je osób, tym bardziej że (jak pokazują przykłady) one same nie są tego w pełni świadome. Jeśli interpretacja pozyskanych wypowiedzi miałaby – w imię zachowania bliskości wobec oryginału – sprowadzać się tylko do ich parafrazowania, to nie

<sup>18</sup> Warto przypomnieć, iż podstawowa praca Schütza *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* została wydana w 1932 r. Obiektywizm był wówczas niekwestionowaną dystynkcją wiedzy naukowej.

można by mówić o zrozumieniu specyfiki danej subiektywności (indywidualności), lecz o pozostaniu na poziomie bezrefleksyjności rutyny codzienności. Interpretacja naukowa tym się różni od interpretacji prowadzonych w życiu codziennym, że jest wolna od przymusu działania i daje w związku z tym czas na „dzielenie włosa na czworo”. Dzięki temu możliwe się staje odsłanianie tego, co w rutynie codzienności zostało z różnych przyczyn przesłonięte.

Etnometodolodzy zwrócili uwagę na indeksykarność wypowiedzi<sup>19</sup>. Ich eksperymenty pokazały, że interpretacja każdej wypowiedzi (niezależnie od tego, przez kogo, gdzie i w jakim celu sformułowanej) wymaga jej „uzupełnienia”. W codzienności owo uzupełnianie dokonuje się intuicyjnie, poza świadomością uczestniczek/uczestników komunikacji. W interpretacji naukowej chodzi o to, żeby elementy „wnoszone” do interpretowanego tekstu przez badaczki/badaczy zostały – na tyle, na ile jest to możliwe – ujawnione. Albowiem interpretują oni tekst z jakiejś perspektywy, bo inaczej nie można (w przywołanych przykładach nadrzędną perspektywę stanowiły teorie profesjonalności.)

Metodyka obiektywnej hermeneutyki nie odwołuje się do istnienia jedynej bezkontekstowej prawdy, zmierza tylko do obiektywizacji procesu interpretacji. Obiektywizacji wyrażającej się w ujawnieniu ram i technik postępowania. W terminologii Oevermanna odnoszenie sekwencji wypowiedzi do możliwych znaczeń ma prowadzić do zrekonstruowania znaczenia obiektywnego, tzn. realnie ujawniającego się w różnych punktach całości (np. wypowiedzi), a nie na wstępie zadeklarowanego. Analiza i interpretacja prowadzą do swego rodzaju idealizacji (w rozumieniu typu idealnego) działania, zjawiska czy sytuacji. Badaczka/badacz chcą odtworzyć specyfikę działania (zjawiska, sytuacji) danej osoby, jej indywidualność, ale robią to z określonego punktu widzenia, co powoduje pomijanie pewnych kwestii jako nieistotnych, a eksponowanie innych; w konsekwencji jest tworzony spójny wzór działania. Czy wynik tej analizy daje się weryfikować, a więc spełnia ona warunek wskazany przez Schütza jako cecha postępowania prowadzącego do wiedzy obiektywnej? To zależy, co będziemy rozumieć przez weryfikację. Jeśli miałyby się ona dokonywać zgodnie z modelem nauk przyrodniczych, przez powtórzenie badań i uzyskanie takich samych wyników, to odpowiedź jest negatywna. Można rozważyć słabszy warunek: w badaniu naukowym należy wskazać drogę prowadzącą do uzyskanych wyników. Ten warunek obiektywna hermeneutyka zasadniczo spełnia. W opracowaniach wykorzystujących tę metodę nie przedstawia się jednak z reguły eksperymentów myślowych i wyprawdzanych z nich wariantów znaczeń, lecz wypracowane uogólnienia. Jest to zrozumiałe, ponieważ opisywanie każdego kroku analizy zwiększałoby niepomierne objętość publikacji, która stawałaby się nieznośna w czytaniu. Krytyk metody może również postawić pytanie, czy najlepsza nawet metodyka postępowania

---

<sup>19</sup> Empiryczne analizy tej kwestii zapoczątkował Harold Garfinkel. Indeksykarność polega na tym, że „relacje słowne jednostek pozostają w ścisłym związku z poszczególnymi kontekstami i sytuacjami” (Turner, 2004, s. 489).

analitycznego wyklucza błędy i wątpliwe interpretacje? Oczywiście, że nie. Żadna metoda nie zastąpi wyobraźni i dociekliwości badacza.

Warto w tym miejscu wrócić do zagadnienia „subiektywności” – „obiektywności”. Są to słowa należące do języka oddającego rozumienie przedmiotu poznania nauk społecznych i drogi do tego prowadzącej, inspirowane przedmiotem nauk przyrodniczych. Porzucenie tej inspiracji niesie ze sobą istotne zmiany, wyrażające się m.in. w przyjmowaniu nowej terminologii. Stara terminologia, oddająca tradycyjny sposób poznawania naukowego, nadal jest jednak „w użyciu”. W nieklasycznej metodologii ukształtowane w przeszłości słownikowe znaczenie kategorii subiektywny – obiektywny nie inspirowe praktyki badawczej, a czasami nawet ją blokuje. Skłania np. młode badaczki/badaczy niepewnych jeszcze swoich kompetencji (a prowadzących ciekawe i dobrze realizowane badania jakościowe) do rytualnego przywoływania świadomości subiektywności swoich badań. Natomiast dojrzałych badaczy uprawnia do składania życzliwych propozycji obiektywizacji badań jakościowych poprzez przeprowadzenie pomiaru.

### 3.2. Ilość – jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium różnicowania badań empirycznych<sup>20</sup>

*Pamięci Teresy Bauman*

Podczas III Seminarium Metodologii Pedagogiki (SMP) Teresa Bauman zastanawiała się nad statusem danych jakościowych, zaś podczas I Seminarium mówiła o badaczu jako krytyku. Przypominam te dwie wypowiedzi zawarte w opublikowanych opracowaniach (Bauman 2010, 2006), ponieważ w różny sposób stanowią inspirację dla niniejszego podrozdziału. Druga z przywołanych eksponuje jedną z podstawowych powinności badacza – krytyczny namysł nad dorobkiem nauki. Stanowisko przedstawione w pierwszej wypowiedzi jest przedmiotem mojej krytycznej refleksji.

Podzielałam sformułowany przez wspomnianą autorkę pogląd „o niedostatku krytyki naukowej w tekstach pedagogicznych” (Bauman, 2006, s. 189). Nie ma badań objaśniających, dlaczego tak jest. Strukturalne uwarunkowania tego stanu rzeczy krzyżują się zapewne z osobowościowymi. Dlaczego dla mnie dokonywanie krytyki wytworów naukowych jest trudne? Po pierwsze, obawiam się, że w mojej wiedzy są istotne luki, które ograniczają możliwość adekwatnego odczytania i zrozumienia danego wytworu. Po drugie, krytyczne uwagi sprawiają ludziom przykrość, a publiczne sprawianie przykrości innym – zwłaszcza znajomym – rodzi dyskomfort. Po trzecie, obawiam się, że krytyka nie zostanie odebrana jako *ad rem*, lecz *ad personam*, co grozi negatywnymi konsekwencjami – nie tylko towarzyskimi... Nie wiem, w jakim nasileniu inni mają podobne odczucia, jakie

<sup>20</sup> Przedruk artykułu: Urbaniak-Zajac, 2017b.

inne czynniki blokują krytyczną dyskusję naukową w pedagogice – faktem jest, że w zakresie metodologii jej w zasadzie nie ma<sup>21</sup>.

Bauman nie unikała krytyki, potrafiła mówić wprost to, co innych krępowało. Dla przykładu w trakcie V, odbywającego się w Krakowie SMP, uprzejmie zapytała jednego z zabierających głos profesorów, co skłoniło go do przedstawienia referatu niemającego żadnego związku z tematem konferencji. Wszyscy mieliśmy wrażenie, że pomylił on konferencje, ale zgodnie ze środowiskową uprzejmością wysłuchaliśmy tego, co miał do powiedzenia. Krytyka Bauman nie ograniczała się do eksponowania upadku obyczajów akademickich, zawsze zastanawiała się, co kryje się pod przywoływanymi teoretycznymi i metodologicznymi „nowościami”, czy rzeczywiście inna jakość, czy tylko nowe słowa. Pytała o to, do jakich stanów rzeczy odnoszone są używane słowa, np. co kryje się pod nazwą „badania jakościowe”. Lubiliśmy ze sobą rozmawiać, co nie oznacza, że zawsze się zgadzałyśmy. Różnice w naszych poglądach dotyczą właśnie specyfiki badań jakościowych. Moim zdaniem zaproponowany przez Bauman „hybrydyczny model badań jakościowo-ilościowych” nie mieści się w jakościowej orientacji badawczej. Swoimi wątpliwościami w odniesieniu do jej pomysłu chcę podzielić się w niniejszym podrozdziale.

Różnice w naszych poglądach są uwarunkowane odmiennymi zawodowymi doświadczeniami biograficznymi – inną drogą dochodzenia do badań jakościowych. Piekarski nazwał ten biograficzny kontekst **drugoplanowymi warunkami poprawności praktyki badawczej**. „Wybór koncepcji uprawiania badań naukowych jest uwikłany w liczne decyzje związane zarówno z przekonaniami filozoficznymi i światopoglądowymi, jak i z typem doświadczeń społecznych badacza, jego relacjami z ludźmi, skłaniającymi do fascynacji określoną tematyką, wpływającymi także na wybór problematyki badań (także jej porzucanie) i określającymi sposób jej traktowania” (Piekarski J., 2006). Zastanawiając się nad wektorem relacji między uwarunkowaniami decyzji, można przypuszczać, że nabyte przekonania filozoficzne i światopoglądowe są wtórne, a nie pierwotne wobec **doświadczeń społecznych badacza, jego relacji z ludźmi**. Bauman myślała i pisała o badaniach jakościowych w kontekście podręcznika *Zasady badań pedagogicznych*, opracowanego przez Tadeusza Pilcha. Ja poznawałam badania jakościowe w wyniku pośrednich (literatura) i bezpośrednich (dyskusje) kontaktów z niemieckimi pedagogami. Nie wiem, czy dzisiaj wspomniana badaczka nadal podtrzymywałaby przedstawione w dyskutowanym artykule stanowisko. Praktyka badań jakościowych jest aktualnie znacznie bardziej zróżnicowana niż kilkanaście lat temu. Biografia Bauman dobiegła jednak końca i nie dowiem się już, w jaki sposób odpowiedziałaby na przedstawione poniżej argumenty. Jestem jednak pewna, że samo podjęcie dyskusji z jej stanowiskiem przyjęłaby z uznaniem.

---

<sup>21</sup> We wstępie do publikacji po III SMP (Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt, 2010) z mojej inicjatywy pojawiło się zaproszenie Czytelniczek i Czytelników do kontynuowania zapoczątkowanej w tym tomie – moim artykułem – dyskusji. Nikt nie przyjął zaproszenia.

Podzielam pogląd Bauman, że badania jakościowe są wewnętrznie zróżnicowane, ale stawiam tezę, iż sytuowanie zaproponowanego przez nią „modelu badań jakościowo-ilościowych” w jakościowej orientacji badawczej wzmacnia *status quo* już istniejącej pedagogicznej praktyki badawczej. Legitymizuje stan rzeczy, który istniał niezależnie od zwrotów antypozytywistycznych, lingwistycznych czy jakichkolwiek innych. Nie sprzyja więc wzrostowi samoświadomości metodologicznej pedagogów. W tym modelu „jakość” i „ilość” mają wymiar wyłącznie techniczny (prosta opozycja: brak operacji na liczbach – operacje na liczbach). W moim odbiorze istota „zwrotu jakościowego” wyraża się w uznaniu danych jakościowych za tak samo zasadne źródło teorii jak dane ilościowe oraz wyeksponowaniu obustronnego powiązania metody i badanego przedmiotu, co relatywizuje „obiektywizm” poznania.

### Paradygmaty, modele empirycznych badań jakościowych, konkretna praktyka badawcza

Dla ujęcia rozwoju relacji między badaniami jakościowymi i ilościowymi Bauman wykorzystała koncepcję Victora Turnera, przyjmując, iż po fazach koegzystencji i progowej następuje faza agregacji, łączenia (w tym przypadku) dwóch rodzajów badań. To łączenie ma się wyrażać w ukształtowaniu **hybrydycznego jakościowo-ilościowego modelu**, który autorka przyporządkowała do badań jakościowych. Pojawia się pytanie, w jaki sposób uzasadnia swoją decyzję, wiedząc, że współcześnie badania jakościowe wyprowadza się z innego paradygmatu niż badania ilościowe i że paradygmaty – zgodnie z koncepcją Kuhna (1968) – uznawane są za niewspółmierne (w odniesieniu do metod badawczych np. Małewski, 1997; Kubinowski, 2010a). Bauman nie odnosi się wprost do tej kwestii, ale wydaje się, iż chce osłabić „sprzeczność paradygmatyczną”, wprowadzając rozróżnienie między paradygmatem a modelem badań, traktując przy tym model jako odzwierciedlenie praktyki: „W paradygmacie bowiem zawierają się wszelkie założenia ontologiczno-epistemologiczne dotyczące zarówno sposobu myślenia o świecie, jak i sposobów i efektów poznawania go; w modelu natomiast przejawia się powszechnie stosowna praktyka badawcza, będąca przejawem wiedzy badacza na temat metod badania oraz zasad ich stosowania” (Bauman, 2010, s. 93). Z zamieszczonego w cytowanym artykule rysunku „Źródła i modele badań empirycznych” wynika, że model jakościowo-ilościowy „wywodzi się” z dwóch paradygmatów: pozytywistycznego i interpretatywnego, przy czym z pozytywistycznego nie wprost, lecz za pośrednictwem modelu badań ilościowych, a z interpretatywnego za pośrednictwem modelu badań interpretatywnych. Autorka przyjęła więc istnienie dwóch poziomów teoretycznych konstruktów, z których jeden jest nadrzędny, ale każdy ma swoją specyfikę. Czy w efekcie to, co nie jest możliwe na poziomie pierwszym – poziomie paradygmatów – staje się możliwe na poziomie drugim – na poziomie modeli?

Warto zacząć od pokazania, czym są te teoretyczne konstrukty. O ile status paradygmatu można uznać za klarowny – to zbiór filozoficznych założeń – o tyle status modelu jasny nie jest. Co tworzy model? W przywołanym fragmencie mowa jest o „powszechnie stosowanej praktyce badawczej”. Jeśli jest to modelowa praktyka badawcza, to nie jest tożsama z konkretnymi projektami badawczymi. Model jest konstrukcją teoretyczną, analogicznie: paradygmat jest wyobrażeniem powstałym w wyniku abstrahowania, a nie odzwierciedleniem konkretnej rzeczywistości. Jak ten model powstaje? Skąd wiadomo, jaka jest „powszechnie stosowana praktyka badawcza”? Każda i każdy z nas, badaczek i badaczy, ma swoje wyobrażenie praktyki. Wynika ono z lektur publikacji naukowych, doświadczeń konferencyjnych czy dydaktycznych. Trudno jednak uznać poszczególne wyobrażenia za odzwierciedlenie „powszechnej” praktyki. Mamy wszak tendencję do obracania się w gronie podobnie myślących ludzi, nasz codzienny ogląd każdej praktyki społecznej jest perspektywiczny, a nie uniwersalny (dzięki temu kształtują się przywoływane już „drugoplanowe warunki poprawności praktyki badawczej”).

Odnoszę wrażenie, że w tym artykule Bauman nie zastanawiała się nad statusem modelu; użyła tego słowa niezobowiązująco, w tym sensie przypadkowo, że równie dobrze mogłoby być inne, np. „typ” lub „rodzaj” (badań). Jeśli chciała rozróżnić filozofię i praktykę badawczą, a zrobiła to, by powiedzieć, że ta praktyka nie jest wyprowadzana wprost z filozofii, to ja ten pogląd podzielam. Przyjmowanie, iż praktyka badań empirycznych wynika z filozofii, jest konsekwencją dominowania przez wiele lat normatywnego modelu metodologii i wyobrażenia nauki. Nauka ma być logiczna i racjonalna, przyjmujemy więc, że wykorzystując ogólne przesłanki (tu: stanowiska filozoficzne), przechodzimy do szczegółowych wniosków (tu: metod badawczych). Historia rozwoju współczesnej nauki, której najważniejszą charakterystyką jest dążenie do empirycznego poznania rzeczywistości, pokazuje wyraźnie, że nowoczesna metoda naukowa – eksperymenty Galileusza – nie miała żadnych powiązań z ówczesną filozofią<sup>22</sup> (o relacjach filozofia – nauka: Siemek, 1989). Znaczenie metody wynikało z uzyskiwanych efektów poznania, a nie uzasadniających ją założeń.

Niezależnie od moich przypuszczeń co do zamiarów Bauman należy poddać analizie to, co wprost napisała. Model badań jakościowo-ilościowych w jej propozycji jest zbiorem postulatów (Bauman, 2010, s. 95–96). Warto zauważyć, iż z dziesięciu przedstawionych postulatów siedem wprost określa to, czego badacz **nie musi**. Nie potrzeba dużej przenikliwości, by uświadomić sobie, że punktem odniesienia jest jakiś wcześniejszy **mus**, czyli jakiś zbiór normatywnych wyobrażeń. Tworzy go charakterystyka klasycznego modelu badań empirycznych, skrótowo określanego jako badania ilościowe. Tym samym model jakościowo-ilościowy tworzą wypracowane wcześniej kryteria, których wartości zostały niejako „odwrócone”. Ujmując to obrazowo: krój koszuli jest taki sam, ale nosi się ją przewróconą

---

<sup>22</sup> Siemek zauważa, że filozoficzne pytania o naukę pojawiły się dopiero w pierwszej połowie XIX w. wraz z rosnącym poznawczym autorytetem nauki (Siemek, 1989, s. 17–19).

na „lewą stronę”. Zdaniem Bauman uzasadnieniem tej ekstrawagancji ma być interpretatywny model badań jakościowych, którego źródłem jest paradygmat interpretatywny („Horyzontem, który uczynił możliwym pojawienie się jakościowo-ilościowego modelu był interpretatywny model badań jakościowych” – Bauman, 2010, s. 97). Niemniej noszenie koszuli na lewą stronę jest nadal noszeniem tej samej koszuli; zmienia się estetyka, ale istota rzeczy nie ulega zmianie. Dlatego wbrew temu, co proponuje Bauman, jakościowo-ilościowy model badań jest „miękkim wariantem” modelu ilościowego, który ja chętniej nazywam klasycznym modelem badań empirycznych.

Ten model był stosowany w pedagogice „od zawsze” i dla swojej legitymizacji nie potrzebował żadnego zewnętrznego paradygmatu. Dopuszczalne odstępstwo od wymogów przeniesionej na jej grunt „metody przyrodoznawstwa” (a nie odstępstwo od tez pozytywizmu) uzasadniano specyfiką procesów pedagogicznych. Warto wspomnieć, że aplikacja owej metody dokonywała się w pedagogice za pośrednictwem socjologii i psychologii<sup>23</sup>. W 1974 r. we wstępie do *Metodologii pedagogiki społecznej* Ryszard Wroczyński stwierdził: „niepowodzenia czy mała efektywność badań pedagogicznych terenowych wynikają często z dość mechanicznego przyjmowania wzorów metodologicznych socjologii [a przecież procesy – D.U.-Z.] które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych” (Wroczyński, 1974a, s. 7). W innym miejscu dodał: „W centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe, zarówno jednostek, jak grup dzieci i młodzieży” (Wroczyński, 1974b, s. 26). Spośród trzech metod opisanych przez Kamińskiego (1974), które mają być adekwatne dla pedagogiki, w dwóch dobór prób badawczych jest celowy, ich wielkość ograniczona, nie wymaga się standaryzowanych technik gromadzenia danych, ani analiz statystycznych (przypomnę, iż chodzi o studium indywidualnych przypadków i pedagogiczną monografię instytucji). Jednocześnie w tym samym opracowaniu znajduje się artykuł Pilcha (1974), przedstawiający strukturę procesu badawczego, właściwą dla ogólnie rozumianej metody badań przyrodoznawczych. Warto dodać, że przywoływany już Wroczyński za najmniej opóźnioną spośród nauk pedagogicznych uznał dydaktykę; zapewne dlatego, że jej reprezentanci najczęściej stosowali pomiar (Wroczyński, 1974b, s. 11).

W ujęciu Bauman za zakwalifikowaniem jakościowo-ilościowego modelu badań do badań jakościowych (do jakościowej orientacji badawczej) przemawia zmiana proporcji między analizą ilościową i jakościową w pojedynczych studiach badawczych: „O ile w badaniach ilościowych główny nacisk był położony na statystyczne opracowanie materiałów badawczych, analizę jakościową traktowano jako uzupełnienie (...) o tyle w badaniach jakościowych o proveniencji pozytywistycznej badacze zmierzają w kierunku odwrócenia proporcji; to znaczy zasadniczym obszarem analiz jest jakościowa analiza danych” (Bauman, 2010, s. 94).

<sup>23</sup> W konsekwencji nadal mamy w pedagogice badania empiryczne bardziej zorientowane na metody psychologiczne i socjologiczne.

O specyfice badań mają więc rozstrzygać czynności techniczne, a dokładniej ilościowa różnica między czynnościami ukierunkowanymi na standaryzację i pomiar a innymi czynnościami analitycznymi. Teoretyczne uzasadnienie tych czynności – **proweniencja pozytywistyczna** lub **interpretatywna** – zdaje się nie mieć znaczenia. Innymi słowy, Bauman proponuje wyróżnić dwa modele badań jakościowych: „częściowo jakościowy” i „całkowicie jakościowy” (model interpretatywny).

Staralam się pokazać, że badania, w których nie stosowano standaryzowanych technik badawczych i analitycznych, miały się dobrze w pedagogice na długo przed „zwrotem jakościowym”. Istotną cechą tego „zwrotu” jest nadanie innego statusu danym jakościowym, dlatego o specyfice orientacji badawczej nie może rozstrzygać techniczny wymiar czynności, lecz ich teoretyczne uzasadnienie, w tym przyjmowane kryteria oceny efektów badań. Rezygnacja – w odniesieniu do części danych – z liczenia nie tworzy nowej jakości.

### Status danych jakościowych

Wspominałam we wstępie o biograficznym uwikłaniu teoretycznych poglądów badaczek i badaczy. Moim zdaniem Bauman, śledząc bieżącą literaturę, dostrzegła pojawienie się innej perspektywy badawczej, ale w efekcie swojej naukowej socjalizacji była przekonana, że badania naukowe powinny spełniać określone kryteria. Były to kryteria opracowane w odniesieniu do klasycznych badań empirycznych (do modelu ilościowego), powiązane z określonym wyobrażeniem celów i możliwości nauki. Píše o tym wprost w trzeciej części swojego artykułu. Status danych empirycznych ocenia na podstawie rodzajów wiedzy pozyskiwanej jej zdaniem w wyróżnionych modelach badań. Twierdzi, że rodzaj zdobywanej wiedzy jest efektem przyjęcia formalnego celu: „W modelu ilościowym dąży się do maksymalnej obiektywizacji wyników badań (...) ponieważ celem tych badań jest ich użyteczność dla rozwoju życia społecznego (...) celem (...) jest: odkrywanie faktów, przekształcanie ich w struktury twierdzeń, dedukowanie praw, przewidywanie skutków w celu racjonalnego zarządzania życiem społecznym” (Bauman, 2010, s. 94). Z dążenia do obiektywizacji ma wynikać jej osiągnięcie, co z kolei stanowi konieczny warunek pewności pozyskiwanej wiedzy. Natomiast w modelu badań interpretatywnych celem jest „(...) wyjaśnianie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących różnych zachodzących w nim napięć; rejestracja ludzkiego doświadczenia” (Bauman, 2010, s. 98). Autorka uważa przy tym, iż ten model jest „mało przydatny dla badań pedagogicznych ze względu na niepewną, narracyjną i lokalną wiedzę, którą uzyskujemy, stosując go w badaniu. Zapewne nieczęsto będzie wykorzystywany w poznawaniu zjawisk pedagogicznych, bo cel badań interpretatywnych ma małą wartość użytkową dla współczesnej nauki” (Bauman, 2010, s. 103).

Z zacytowanych wyżej fragmentów wyłania się klasyczny obraz nauki: jej zadanie polega na dostarczaniu pozytywnej wiedzy, tzn. wiedzy pozwalającej na

opanowanie świata. Przyjęcie istnienia takiej wiedzy wymaga określonego wyobrażenia świata: istnieje on i się zmienia zgodnie z istniejącymi prawidłowościami, które działają niezależnie od wiedzy i woli człowieka, a więc są obiektywne. Zadaniem nauki jest właśnie odsłanianie czy odkrywanie tych praw, do czego jest potrzebna odpowiednia metoda. Taką metodę wypracowano na gruncie nauk przyrodniczych. Jej umiejętne stosowanie ma gwarantować pewność wszelkiego poznania empirycznego. W tej perspektywie świat jest zasadniczo jednorodny, a poznaje go jedna nauka, posługująca się jedną metodą. Jak pamiętamy, zdolność do stosowania metody była traktowana jako kryterium dojrzałości nauk szczegółowych (dlatego w pedagogice dydaktykę uważano za najbardziej dojrzałą subdyscyplinę; taka ocena znajduje się nadal we wznowianym od wielu lat podręczniku Mieczysława Łobockiego).

Istnieje obszerna literatura, w której przeprowadza się krytykę takiego obrazu nauki i obrazu świata. Ponieważ nie jest ona powszechnie czytana, zwrócę uwagę na główne „odkrycia” tworzące podstawy nowej orientacji w badaniach empirycznych. Jak wiadomo, metodologiczną jedność nauki zakwestionował w ostatnich latach XIX w. Dilthey (Kuderowicz, 1987), stwierdzając, że przedmiot nauk humanistycznych wymaga innej metody niż przedmiot nauk przyrodniczych (w tych naukach można pominąć cechy poznawania ludzkiego). Ten pierwszy przełom antypozytywistyczny nie miał jednak początkowo większego znaczenia dla badań empirycznych (hermeneutyka badała teksty zastane), doprowadził tylko do oddzielenia humanistyki od przyrodoznawstwa. Ważniejsze były zmiany w naukach społecznych w drugiej połowie XX w. dokonujące się w Europie Zachodniej i USA. Najistotniejsza z nich polegała na uświadomieniu nieprzekraczalnej granicy w poznawania świata tworzonego przez ludzi. Nie ma obiektywnego, zewnętrznego dostępu do tego świata – można go poznawać wyłącznie poprzez doświadczających go ludzi. Badacz życia społecznego „nie ma i nie może mieć do czynienia z żadną inną rzeczywistością jak tylko z tą, która została pomyślana przez innych ludzi, zanim on uczynił ją przedmiotem fachowych badań i teorii” (Szacki, 1989, s. 382). „Pomyślana” nie znaczy nierealna, subiektywna, znaczy stworzona przez działających ludzi. „Doświadczenie potoczne, które (...) można transformować w dane naukowe, jest już ze swej strony symbolicznie ustrukturalizowane i niedostępne gołej obserwacji” (Habermas, 1999, s. 205).

Przy takim wyobrażeniu przedmiotu badań „obiektywność” i „pewność” poznania muszą znaczyć coś innego niż w modelu badań przyrodniczych (więcej: Urbaniak-Zajac, 2016b). Na marginesie warto dodać, że wczesnopozytywistyczna wiara w pewność poznania nie jest podtrzymywana przez współczesnych filozofów. Przywoływany przez Bauman Popper uważa, że żadna wiedza nie jest pewna, bo nie wiadomo, czy nie zostanie sfalsyfikowana w następnej próbie, której powinna być poddana. W polskich badaniach pedagogicznych krytyczny racjonalizm Poppera jest wykorzystywany bardzo rzadko. Być może jest to jedno z uwarunkowań nieprzeniknięcia do świadomości przeciętnych badaczy, że uznanie jakiejś wiedzy za pewną jest jedynie wynikiem umowy, nie dysponujemy

bowiem uniwersalnymi kryteriami prawdy czy pewności. Jeśli jednak ocenia się dane jakościowe według kryteriów przyjętych do danych ilościowych, to niesiona przez nie wiedza uznawana jest za gorszą – za niepewną. Bauman dostrzega zalety modelu badań interpretatywnych: „odkrywa on przed badaczem inny sposób myślenia o badaniach empirycznych” (Bauman, 2010, s. 103). Przy czym ten inny sposób myślenia tkwi u podstaw badań dostarczających wiedzy **niepewnej, narracyjnej i lokalnej** (Bauman, 2010, s. 103), która może być interesująca poznawczo, ale jej status naukowy jest niski. W ten sposób o danych jakościowych myślano w ramach klasycznej metody naukowej, co wyraźnie oddaje wypowiedź Heliodora Muszyńskiego z 1967 r.: „Analizy takie [pojedynczych przypadków – D.U.-Z.] odgrywają jednak w rozwoju nauk o wychowaniu rolę zdecydowanie drugoplanową. Mają one pewne znaczenie heurystyczne przed powstaniem teorii jako źródło interesujących hipotez lub pomysłów. Natomiast po powstaniu teorii analiza pojedynczych przypadków odgrywa raczej rolę eksplikacyjną” (Muszyński, 1967, s. 72, podkreśl. aut.).

### Podsumowanie

Język naukowy powinien być precyzyjny, ale – jak wiadomo – w naukach społecznych nie zawsze udaje się ten postulat zrealizować. „Badania ilościowe” i „badania jakościowe” są przykładem nazw nieprecyzyjnych, a tym samym rodzących problemy komunikacyjne. Przenosi się na te nazwy potoczne rozumienie słów „ilość” i „jakość”. W efekcie skomplikowane problemy stają się trywialne – są sprowadzane do liczenia albo braku liczenia. Nie chcę powiedzieć, że taka trywializacja cechowała stanowisko Bauman. Niemniej pobieżna recepcja jej wypowiedzi przez badaczy, których wiedza metodologiczna jest niewielka, wzmacnia uproszczone rozumienie różnicy między badaniami jakościowymi i ilościowymi.

Jak starałam się pokazać, w myśleniu Bauman istotną rolę odgrywały „drugoplanowe” – w terminologii Piekarskiego – „warunki poprawności praktyki badawczej”, które wynikają z socjalizacji zawodowej uczestnika naukowej *praxis*. Wydaje się, że ich rola jest w istocie pierwszoplanowa, i w tym przypadku sprzyjały niespójności stanowiska Bauman. Dostrzegała ona potencjał badań jakościowych, ale jednocześnie ich status naukowy oceniała niżej niż badań klasycznych – ilościowych. Model jakościowo-ilościowy uznawała za bardziej użyteczny dla pedagogiki niż model jakościowy, bo ten pierwszy ma dostarczać – rzekomo – pewniejszej wiedzy. Ci, którzy bliżej zajmują się orientacjami badawczymi alternatywnymi wobec klasycznej, wiedzą, że pod nazwą „badania jakościowe” kryją się bardzo różne sposoby prowadzenia badań, odwołujące się do odmiennych założeń (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013, s. 47–81; Kubinowski, 2013). Reprezentanci tych badań domagają się z jednej strony ich teoretycznej równoprawności, a z drugiej – eksponują ich praktyczne znaczenie, które nie wyraża się w „pewności” uzyskanej wiedzy, lecz w możliwości wywołania za jej pomocą zmiany (Červinková, Gołębniak, 2010; Denzin, Lincoln, 2009b, 2009c).

Nie mogę jednak pominąć faktu, iż w literaturze anglojęzycznej w latach dziewięćdziesiątych XX w. pojawiło się nowe określenie: *mixed-methods* (Flick, 2011), odnoszone do badań będących „połączeniem ujęcia ilościowego i jakościowego” (Creswell, 2013, s. 219). Jest to więc idea podobna do zgłoszonej przez Bauman. Dla Johna W. Creswella metody mieszane są wyrazem postępu: „metodologia naukowa nieustannie się rozwija i zmienia, a metody mieszane są kolejnym krokiem naprzód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych” (Creswell, 2013, s. 2019). Dla mnie tego rodzaju sformułowania są wyrazem myślenia życzeniowego<sup>24</sup>. Ich autor przyjmuje, że zastosowanie różnie uzasadnianych metod zlikwiduje ograniczenia każdej z nich używanej odrębnie; nie bierze pod uwagę możliwości potęgowania wad czy ograniczeń obu typów badań. W tak przedstawianych metodach mieszanych nie dostrzegam rozwoju (postępu), lecz pogłębianie się chaosu. Z tego, co napisałam, nie wynika jednak, że apriorycznie nie dopuszczam łączenia w jednym studium badawczym standaryzowanych (właściwych dla opracowania ilościowego) i niestandaryzowanych (właściwych dla opracowania jakościowego) technik badawczych. Stawianie restrykcyjnych „barier paradygmatycznych” nie powinno blokować myślenia nad koncepcjami badań empirycznych. Jednocześnie trudno zaakceptować uproszczenia, sprowadzające orientacje badawcze do techniki zbierania materiału empirycznego i sposobu jego prezentowania. Z zastosowania w jednym badaniu różnych technik zbierania danych nie wynika, że są w nim łączone dwie orientacje badawcze.

Przybliżę moją myśl na przykładzie konkretnego studium badawczego, koncentrując się na formalnych rozwiązaniach przyjętych przez jego autorkę (pomijając w zasadzie treść badań). Autorka ta określiła zmienne zależne i niezależne, sformułowała hipotezy; nie dokonała wprawdzie losowego doboru próby badawczej, ale przyjęta próba była znaczna (N=350); zastosowała cztery standaryzowane techniki badawcze (Wróblewska, 2015). Na podstawie tego opisu nikt nie ma wątpliwości, iż zostały przeprowadzone klasyczne badania empiryczne – ilościowe. Autorka postępuje zgodnie z wymaganiami tego typu badań, liczy wartości poszczególnych zmiennych, szuka statystycznych zależności między nimi itd. Zastosowała ona jednak jeszcze piątą technikę zbierania danych – test niedokończonych zdań, i w związku z tym uznała swoje badania za ilościowo-jakościowe. W moim rozumieniu taka dystynkcja jest nieuprawniona – zostały przeprowadzone badania ilościowe, w których jako dodatkową zastosowano technikę niestandaryzowaną. Na marginesie trzeba zauważyć, iż wartość poznawcza techniki niedokończonych zdań jest dalece niejasna. W przywołanym badaniu uzyskane od 53 osób zdawkowe – z konieczności – wypowiedzi zostały podporządkowane schematowi wynikającemu z sieciowej teorii osobowości Józefa Kozielskiego (2001). Innymi słowy, wypowiedzi te stanowiły egzemplifikację istniejącej już

<sup>24</sup> Jego przykład podawałam już wcześniej: związek dążenia do obiektywnego poznania z pewnością wiedzy.

teorii. Takie możliwości wykorzystania danych jakościowych przedstawiał cytowany wyżej Muszyński.

Postulaty, wynikające z mojej wypowiedzi zainspirowanej artykułem Bauman i istniejącą praktyką badawczą, są w skrócie następujące: należy odróżniać dane jakościowe od badań jakościowych (nie wszystkie badania, w których korzysta się z danych jakościowych, są badaniami jakościowymi). Istoty badań jakościowych nie można sprowadzać do braku zliczania wartości zmiennych i identyfikowania statystycznych zależności między nimi. Nie ma sensu zakaz łączenia (bariery paradygmatyczne) w jednym studium badawczym danych ilościowych i jakościowych, badacz powinien jednak mieć świadomość nadawanego im sensu i statusu naukowego oraz istniejących między nimi relacji. Połączenie danych ilościowych i jakościowych nie zwiększa automatycznie wartości poznawczej empirycznego studium.

### 3.3. Triangulacja i mieszanie metod ilościowych oraz jakościowych – oczekiwania i wątpliwości<sup>25</sup>

W okresie intensywnych zabiegów o uznanie badań jakościowych za równoprawną drogę budowania teorii (druga połowa lat siedemdziesiątych XX w.) przedstawiano je jako alternatywę wobec klasycznej metody naukowej. Dominowało nastawienie konfrontacyjne (Küchler, 1981), umacniane tezą o niewspółmierności paradygmatów (Kuhn, 2001; I wyd. w USA, 1962), wykluczające łączenie w jednym studium badawczym metod należących do różnych paradygmatów (o nieprzekraczalnych barierach w polskim piśmiennictwie wypowiadali się np.: Malewski, 1997; Kubinowski, 2010a, 2013). Niezależnie od tego już w latach siedemdziesiątych XX w. Denzin wprowadził do nauk społecznych postulat triangulacji – strategii polegającej na stosowaniu w jednym badaniu różnych metod i odmiennych teorii. W czasach nam bliższych w anglojęzycznej literaturze przedmiotu, w odniesieniu do badań będących „połączeniem ujęcia ilościowego i jakościowego” (Creswell, 2013, s. 219), zaczęto używać określenia *mixed-methods* (Flick, 2011). W przetłumaczonej na język polski książce Creswell zauważa, iż metody mieszane stanowią wyraz postępu: „metodologia naukowa nieustannie się rozwija i zmienia, a metody mieszane są kolejnym krokiem naprzód, gdyż wykorzystują atuty zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych” (Creswell, 2013, s. 219).

Kwestia łączenia w jednym studium empirycznym metod sytuowanych w różnych orientacjach metodologicznych (czy paradygmatach) jest więc oceniana niejednoznacznie: od podważania zasadności takiego rozwiązania po pełną akceptację. Wydaje się, że w ostatnich latach w anglojęzycznej literaturze przedmiotu to

<sup>25</sup> Nieco zmieniona wersja artykułu: Urbaniak-Zajac (2018).

drugie stanowisko staje się coraz bardziej popularne<sup>26</sup>. Można przypuszczać, iż ta tendencja przenosić się będzie również na grunt polski (Hornowska i in., 2012; Dziakowicz, 2014; Nadolna, 2012). Warto więc zastanowić się, co realnie nowego niesie ona ze sobą. Wszak w tradycji badań empirycznych w polskiej pedagogice „mieszanie” różnych sposobów gromadzenia danych empirycznych występowało od początku ich prowadzenia i było powszechnie akceptowane. Warto więc zapytać, co mają wnosić do metodologii badań społecznych „badania mieszane” czy „metody mieszane”, by zrozumieć autorów, którzy uznają je za wyraz głębszej zmiany metodologicznej (*third methodological movement*, Brake, 2011, s. 46). Jako przykład zastosowania w jednym studium badawczym metod należących do różnych orientacji metodologicznych (sondażu i obiektywnej hermeneutyki) przedstawię fragment wyników badań prowadzonych pod moim kierunkiem.

### **Tradycyjna płaszczyzna łącznego stosowania metod ilościowych i jakościowych**

Wyściowy problem, ujawniający się w obiegowym operowaniu nazwami: „metody ilościowe” i „metody jakościowe”, jest konsekwencją uproszczeń wynikających z potocznego rozumienia słów „ilość” i „jakość”. W rozumieniu codziennym określić „ilość czegoś”, to podać liczbę przedmiotów, tworzących dany zbiór albo zastosować wobec badanego przedmiotu – choćby w pośredni sposób – jednostkę miary. „Jakość” natomiast ujmuje się negatywnie jako brak możliwości liczenia czy mierzenia. W związku z tym nie tylko metody, lecz także ogólniej, badania ilościowe i badania jakościowe były sprowadzane (i nadal bywają) do operacji technicznych, które w ramach jednego rodzaju badań są wykonywane, a w innym nie. W takiej perspektywie ich łączenie nie „dotyka granic” paradygmatów, co wyraźnie widać w badaniach podporządkowanych tradycyjnej metodzie naukowej (podrozdział 1.2).

Przed zmianą paradygmatyczną nie używano popularnych dzisiaj określeń „badania ilościowe”, „badania jakościowe”, lecz mówiło się o „twardych” i „miękkich” metodach. Nie zgłaszano zastrzeżeń wobec ich łącznego stosowania, ale pierwsze uznawano za bardziej wartościowe. Metody „twarde” (eksperyment, testowanie, wywiady standaryzowane) były bowiem bardziej adekwatne wobec metody naukowej wypracowanej na gruncie nauk przyrodniczych. Potrzeba stosowania w pedagogice metod „miękkich” (obserwacja, wywiad swobodny) była uzasadniana specyfiką badanych zjawisk. Dla przykładu Wroczyński stwierdził, że procesy „które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych” (Wroczyński, 1974a, s. 7). W innym miejscu dodał: „W centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe, zarówno jednostek, jak grup dzieci i młodzieży” (Wroczyński, 1974b, s. 26). Te metody przedstawił Kamiński (1974, s. 65–77), przy czym dwie z nich: studium

<sup>26</sup> W Stanach Zjednoczonych jest wydawane czasopismo „Journal of Mixed Methods Research”.

indywidualnego przypadku i pedagogiczna monografia instytucji – z racji ograniczonej prób badawczych i zalecanych technik gromadzenia danych – mają charakter jakościowy. Niemniej w tym samym opracowaniu Pilch (1974) omawia strukturę koncepcji badawczej (m.in. rodzaje zmiennych i ich operacjonalizację), właściwą dla badań realizujących „model przyrodoznawczy”, czy w dzisiejszej terminologii – paradygmat pozytywistyczny.

W podręcznikach metodologii lub metod badań pedagogicznych z drugiej połowy XX w. nie podejmowano charakterystyki metod badawczych w kontekście filozoficzno-teoretycznych podstaw, ponieważ polska pedagogika (tak samo jak inne nauki społeczne) znajdowała się w okresie nauki normalnej i kwestie fundamentalne były tak oczywiste, że niedostrzegalne. W wielu ówczesnych (współczesnych zresztą także) tekstach omawiających pożądane cechy badań empirycznych za niezbędną przyjmuje się obiektywność poznania. Postulat ten ma sens, gdy założyć się istnienie w świecie społeczno-kulturowym prawidłowości niezależnych od badanych i od badacza oraz analogicznych do praw przyrody. W modelu pozytywistycznym odcinającym się od metafizyki celem naukowego poznania empirycznego miało być dostarczanie wiedzy pozytywnej, za pomocą której człowiek mógłby opanowywać świat. W ujęciu wzorcowym empiryczne badania pedagogiczne służą więc identyfikowaniu prawidłowości, które mogłyby w przyszłości zostać wykorzystywane w organizowaniu działań praktycznych (stąd wskazana przez Bauman ograniczona przydatność modelu badań interpretacyjnych, podrozdział 3.2)<sup>27</sup>. Owe prawidłowości muszą być zasadniczo niezależne od kontekstu, tzn. warunki, w jakich je zidentyfikowano w trakcie badań i warunki, w jakich chciałoby się je wykorzystać, nie mogą być istotne.

Konkludując, „twarde” i „miękkie” sposoby prowadzenia badań mieściły się w ramach jednego paradygmatu. To konstytuujące go założenia były źródłem kryteriów oceny gromadzonego materiału badawczego, dlatego techniki „miękkie” nie były równoważne „twardym”. W odniesieniu do socjologii Piotrowski zauważył: „Mogły zyskać aprobatę jako przygotowawcza, eksploracyjna praca przydatna do badań ilościowych o charakterze źródła pojęć zdalnych do operacjonalizacji, lub wstępnych hipotez, albo jako badania pogłębiające” (Piotrowski, 1990, s. 30). Podobne uwagi w odniesieniu do pedagogiki formułował Muszyński (podrozdział 3.2).

Nawiązując do zacytowanej na wstępie wypowiedzi Creswella: samo „mieszanie metod” trudno uznać za nowy etap, wyraz rozwoju metodologii. Miało ono miejsce w przeszłości. Zmiana, jaka się współcześnie dokonała, jest konsekwencją uświadomienia braku neutralności i autonomiczności metod badawczych, co stworzyło warunki dla domagania się równoprawnego traktowania różnych metod, odmiennych orientacji metodologicznych czy paradygmatów. Można więc powiedzieć, że urzeczywistniło się anarchistyczne hasło Paula Feyerabenda (2001):

---

<sup>27</sup> Koncepcją „ekstremalną” jest model pedagogiki praktycznej, której celem jest opracowywanie środków dla realizacji wskazanych celów (Konarzewski, 1995).

wszystko ujdzie. Ustalanie „barier paradygmatycznych” jawi się w tym kontekście jako wyraz ochrony zasad, przyjęcie określonego porządku. Nie można jednak zapominać, że ten porządek jest umowny, że paradygmaty teoretyczno-metodologiczne to konstrukty myślowe, a nie opisy realnej praktyki badawczej. W jakiej mierze kierują one tą praktyką, należy empirycznie sprawdzić. W odniesieniu do badań laboratoryjnych zrobiła to m.in. Karin Knorr-Cetina, pokazując, iż nie przebiegają one według metodycznych zaleceń wyprowadzanych z filozoficznych koncepcji nauki ([http://ceas.iscte.pt/ethnografeast/KarinKnorr-Cetina/Knorr\\_2003\\_EC\\_Ch3.pdf](http://ceas.iscte.pt/ethnografeast/KarinKnorr-Cetina/Knorr_2003_EC_Ch3.pdf), dostęp: 20.06.2022).

Kiedy więc nie trzeba już walczyć o status badań jakościowych i kiedy o ich wartości mają świadczyć uzyskane wyniki, a nie ich filozoficzno-teoretyczne założenia, stawianie w punkcie wyjścia apriorycznych barier, zakazujących łącznego stosowania takich czy innych rozwiązań, nie wydaje się sensowne. Jednocześnie warunki i funkcje owego łączenia powinny być poddawane systematycznej refleksji. Jak wspomniałam na wstępie, najwcześniejszym uzasadnieniem dla łączenia w jednym studium różnych metod, teorii, prób badawczych itp. jest idea triangulacji, dlatego też warto prześledzić jej zmiany.

### Podstawowe funkcje triangulacji a „metody mieszane”

Etymologicznie triangulacja to nazwa metody, którą posługiwali się miernicy, by zlokalizować punkt<sup>28</sup>. W naukach społecznych „triangulacja” jest bardziej metaforą niż metodą *sensu stricte*. W Polsce pojęcie „triangulacji” łączy się najczęściej z Denzinem, ale do nauk społecznych zostało ono wprowadzone już w 1959 r. przez Donalda Campbella i Donalda Fiskego (Hornowska i in. 2012, s. 73; Schründer-Lenzen 1997, s. 107) w celu doskonalenia pomiaru. Badacze wiedzieli, że sposób dokonywania pomiaru nie jest obojętny dla jego efektów, że może mniej czy bardziej zniekształcić obraz badanego przedmiotu. Chcąc ograniczyć do minimum niepożądane efekty zaproponowali *multitrait-multi-method-matrix* (kombinację wielu cech i wielu metod), co pozwalało sprawdzić, „czy hipoteza wytrzyma konfrontację z serią komplementarnych testów” (Campbell, Fiske, za: Schründer-Lenzen, 1997, s. 107). Celem tego zabiegu było zwiększenie trafności pomiaru. W analogicznej funkcji idea triangulacji została wprowadzona przez Denzina do badań jakościowych. Zwiększenie trafności na ich gruncie ma się jednak dokonywać w wyniku nie tylko zastosowania różnych metod, lecz także różnych koncepcji teoretycznych, odmiennych sposobów zdobywania danych lub prowadzenia badań przez różnych specjalistów (Dziakowicz, 2014, s. 37). Campbell i Fiske przyjęli założenie, że pomiar tego samego zjawiska przez różne metody powinien dawać, jeśli nie takie same, to co najmniej zbliżone wyniki. Istotnie

---

<sup>28</sup> „Triangulacja – metoda pomiaru osnów geodezyjnych, polegająca na precyzyjnym pomiarze kątów między wszystkimi sąsiednimi punktami oraz długości co najmniej jednego boku w sieci składającej się z trójkątów”, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Triangulacja\\_\(geodezja\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Triangulacja_(geodezja)) (dostęp: 20.06.2022).

odmienne rezultaty kilku pomiarów informują, że były mierzone różne zjawiska bądź źródłem niezgodności są stosowane narzędzia pomiaru. Głównym celem triangulacji była więc identyfikacja zbieżności-rozbieżności wyników. Ten sposób wnioskowania (w nieco zmienionej formie) został wraz z triangulacją przeniesiony przez Denzina do badań jakościowych. Jeśli zbieżność wyników uzyskanych w różny sposób świadczy o trafności tych wyników, to podejmowanie zabiegów ukierunkowanych na sprawdzanie tej zbieżności uznano za kryterium oceny jakości danego studium – ogólniej, za kryterium oceny badań jakościowych<sup>29</sup>.

W takiej perspektywie brak zbieżności wyników uzyskanych za pomocą różnych metod staje się kłopotem, co pokazują autorki artykułu *Paradoksalny efekt triangulacji?* (Hornowska i in., 2012). Okazało się, że wyniki uzyskane za pomocą wystandaryzowanego inwentarza HOME (*Home Observation for the Measurement of the Environment*) różnią się od wyników wywiadów z matką i wywiadów z ojcem oraz od zapisów w dzienniczkach samoobserwacji dokonywanych niezależnie przez każdego z rodziców. Cechą tego studium badawczego jest to, że w odniesieniu do wszystkich danych „opracowano takie same wskaźniki jak w inwentarzu HOME” (Hornowska i in., 2012, s. 77), to znaczy, że stworzono warunki dla porównywania danych z różnych źródeł, przy czym główną „matrycę” oglądu rzeczywistości stanowił inwentarz. Kłopot więc wyrażał się w tym, że brak zbieżności danych podważał trafność inwentarza. Stąd tytuł artykułu, bo przecież triangulacja, która miała zwiększyć trafność badań, w istocie ją podważyła (ostatecznie autorki nie zakwestionowały głównej metody, a kłopot rozwiązały inaczej).

Dla mnie brak zbieżności danych z trzech różnych źródeł nie był najmniejszym zaskoczeniem, było nim natomiast zdziwienie autorek artykułu, że owa rozbieżność wystąpiła<sup>30</sup>. Gdyby nie wystąpiła, to ja przypuszczałabym, że badanymi rodzicami byli wyłącznie psychologowie znający i akceptujący koncepcję teoretyczną, na podstawie której skonstruowano inwentarz HOME, albo też podejrzewałabym, że dane z wywiadów i dzienniczków były tendencyjnie interpretowane przez badaczy, tzn. że mniej czy bardziej świadomie były uzgadniane z danymi z inwentarza. Do koniecznej niejednorodności wyników jako efektu korzystania z różnych metod jeszcze wrócę, przywołując własne badania.

Inną, często wskazywaną w literaturze przedmiotu funkcją badań stosujących różne metody czy różne orientacje metodologiczne jest tworzenie warunków dla wielopoziomowego poznawania przedmiotu badań. W tej perspektywie ważna jest nie tyle zbieżność uzyskiwanych wyników (sprawdzanie trafności jednej metody przez drugą), ile ich różnorodność. Dlatego też zdaniem Flicka zwolennicy tej perspektywy rzadziej mówią o triangulacji, a częściej o „metodach mieszanych”.

<sup>29</sup> Flick (2011, s. 19) stwierdza, że takie rozumienie triangulacji jest odpowiedzią na pytanie: jak utrzymać odpowiedni poziom (odpowiednią jakość) w badaniach jakościowych. Trzeba pamiętać, że w latach siedemdziesiątych XX w. badacze jakościowi dopiero walczyli o równoprawność nowej metodologii.

<sup>30</sup> Odmienność naszych oczekiwań jest zapewne wynikiem odmiennej socjalizacji metodologicznej.

Dokonując przeglądu ich analiz, Flick zidentyfikował pięć sposobów uzasadniania łączenia w jednym studium badań jakościowych i ilościowych: 1) sprawdzanie uzyskanych wyników za pomocą różnych metod (triangulacja); 2) traktowanie różnych wyników jako wzajemne uzupełnianie się; 3) wykorzystywanie wyników uzyskanych za pomocą jednej metody przy tworzeniu drugiej (np. dane z wywiadu wykorzystane dla zbudowania ankiety); 4) wykorzystywanie innych metod dla rozwiązywania paradoksów i sprzeczności tkwiących w uzyskanych wynikach; 5) rozszerzenie zakresu koncepcji badawczej (Flick, 2011, s. 20–21).

Podsumowując ten wątek, można powiedzieć, że pierwotna funkcja triangulacji w badaniach społecznych sprowadzała się do podwyższania trafności uzyskiwanych wyników zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych. Warto zauważyć, iż na grunt badań jakościowych zostało przeniesione kryterium wypracowane w ramach tradycyjnej metody naukowej, zogniskowanej na identyfikowaniu prawidłowości, które są powtarzalne (w różnym czasie, w różnych miejscach), stąd pozytywne wartościowanie zbieżności uzyskiwanych wyników. Krytyka wąskiego rozumienia triangulacji (Brake, 2011, s. 43–44) doprowadziła do zmiany jej pierwotnej funkcji. Nowa funkcja, wielopoziomowe poznawanie badanych obiektów i zjawisk, jest bardziej adekwatna do możliwości badań jakościowych. W tym ujęciu uwaga badaczek i badaczy nie koncentruje się tylko na zbieżności wyników, lecz także na różnicach, które nie są już traktowane jako wskaźnik błędu, ale wyraz wieloaspektowej rzeczywistości. To tak rozumiana triangulacja stanowi podstawę *mixed-methods* (w języku polskim właściwsze byłoby raczej określenie „badań mieszanych” niż metod mieszanych).

Wprowadzenie do badań jakościowych idei czy strategii triangulacji odczytuję bardziej jako reakcję na problem, jakim był brak kryteriów oceny tego typu badań, niż rozwiązanie metodyczne (gdy metodę ujmuje się jako zespół powtarzalnych czynności, prowadzących do rozwiązania określonego problemu). Podobnie postulat prowadzenia „badań mieszanych” wynika ze świadomości złożoności rzeczywistości społeczno-kulturowej, którą chcemy poznawać, i ze świadomości perspektywiczności poznania. Nie stanowi jednak rozwiązania żadnego z problemów metodologicznych wynikających z tej wiedzy.

Stosowanie w jednym studium badawczym różnych metod nie jest w badaniach pedagogicznych (szerzej, badaniach społecznych) niczym nowym. Tym, co jest nowe w porównaniu z okresem dominacji jednej metody naukowej, jest deklarowana równoważność metod badawczych sytuujących się w odmiennych orientacjach metodologicznych. W badaniach mieszanych tej równoważności winna towarzyszyć integracja wyników uzyskanych w odmienny sposób, a nie tylko ich zestawianie obok siebie. Jo Moran-Elis, chcąc oddać specyfikę badań mieszanych, przypisuje badaczkom i badaczom funkcję emulgatorów, czyli substancji, które pozwalają na łączenie niemieszających się w naturalnych warunkach płynów, np. wody i oliwy (Brake, 2011, s. 50). Być może tak rozumiane badania mieszane dostarczałyby jakościowo nowego poznania – bogatszego obrazu rzeczywistości. Źródłem odpowiedzi na pytanie, czy jest to możliwe, nie mogą

być jednak filozoficzno-teoretyczne argumenty, lecz obserwacja praktyki badawczej. Dlatego w ostatniej części tego podrozdziału odwołam się do częściowego wyniku z badań własnych, w których zastosowano sondaż i obiektywną hermeneutykę. Nie jest to jednak przykład badań mieszanych, które spełniają warunek zasygnalizowany przez Moran-Elis. Przyjęte rozwiązanie polega na sprawdzeniu, jak w swobodnych wypowiedziach, odzwierciedlających indywidualne doświadczenia, wyraża się pogląd dominujący w badanej zbiorowości.

### **Znaczenie doskonalenia zawodowego dla absolwentów pedagogiki**

W latach 2012–2014 wśród absolwentek i absolwentów pedagogiki (głównie Uniwersytetu Łódzkiego) przeprowadzono najpierw ankietę (N= 319), a następnie wywiady swobodne z elementami narracji (N=30)<sup>31</sup>. W jednym studium połączono metodę sondażu i metodę obiektywnej hermeneutyki, czyli metody mieszczące się w różnych orientacjach badawczych, zwyczajowo nazywanych badaniami ilościowymi i jakościowymi. Wyjściową perspektywą teoretyczną inspirującą przygotowywanie projektu badań była teoria profesjonalności. Jednym z uzasadnień jej wyboru była chęć sprawdzenia, czy profesjonalność może być płaszczyzną zrekonstruowania modelu działań pedagogicznych, zbudowanego z czynników ujawniających się w zróżnicowanej praktyce zawodowej absolwentek i absolwentów wielu specjalności jednego kierunku studiów. Jak wiadomo, pracują oni z osobami w różnym wieku (od okresu prenatalnego po stany terminalne), robią to w różnych miejscach (od instytucji zamkniętych po pracę na ulicy) i na różne sposoby (od działań dyrektywnych po wyzwalające potencjał jednostek). Nadrzędnym celem badań stała się więc rekonstrukcja warunków pedagogicznej profesjonalności, a dokładniej: warunków możliwości tej profesjonalności<sup>32</sup>.

Planując koncepcję badawczą, w ramach której zamierzałam zastosować dwie wspomniane metody, nie zastanawiałam się nad triangulacją, ani tym bardziej nad badaniami mieszanymi w wyżej przywołanej formie. Wybór obiektywnej hermeneutyki wynikał z moich preferencji metodologicznych, wynikających z biografii zawodowej. Chciałam sprawdzić jej „możliwości” w większym studium badawczym (wcześniejsze próby obejmowały niewielki materiał empiryczny). Natomiast wybór sondażu miał dwa uzasadnienia. Po pierwsze, w czasie, kiedy przygotowywałam projekt badawczy, jednostki organizacyjne uniwersytetów (czyli wydziały) były zobowiązane do prowadzenia badań losów swoich absolwentów.

<sup>31</sup> Przywołuję badania dofinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki. Projekt badawczy nr 3652/B/H03/2011/40 „Kształcenie akademickie pedagogów z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów i wymogów praktyki. W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego”. Pełna koncepcja badań została przedstawiona w: Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2015, s. 243–268 oraz Urbaniak-Zajac, 2016b, s. 77–95.

<sup>32</sup> Cel badań przekształcał się w trakcie interpretacji materiałów badawczych; w tym miejscu podałam jego końcową postać, która może być niejasna. Kwestia jest omówiona dokładniej w przywołanym wyżej opracowaniu.

Chciałam więc w jednym studium zrealizować dwa cele: naukowy i praktyczno-organizacyjny, czyli zrealizować dodatkowo obowiązek nałożony przez ministerstwo. Osiągnięcie tego celu wymagało dużej próby badawczej (wysłano 2580 ankiet). Po drugie, planowałam ubiegać się o środki na sfinansowanie badań z MNiSW i obawiałam się, że projekt, w którym próba badawcza wynosiłaby trzydzieści osób, nie zostałaby przez recenzentów potraktowana poważnie. Opisuję nieupubliczniane zwykle kulisy decyzji, by zwrócić uwagę na to, iż o wyborze procedury badawczej decydują różne czynniki. Zazwyczaj eksponuje się racjonalność podejmowanych decyzji (dostosowując opis własnego działania do reguł uznawanych za obowiązujące), co nie jest bez konsekwencji dla sposobu prezentacji wyników. W tym przypadku, gdybym chciała zaprezentować się jako w pełni racjonalna badaczka, to zakomunikowałabym np., że zastosowałam dwie metody w celu przeprowadzenia triangulacji. Ponadto niezależnie od braku głębszego namysłu nad tym zagadnieniem wypowiadałabym się o wynikach triangulacji, operując w określony sposób danymi.

Nie ma tu miejsca na charakteryzowanie teorii profesji czy profesjonalności (na ten temat: Urbaniak-Zajac, 2016b, s. 19–76). Ograniczę się tylko do informacji, iż podstawą dla formułowania części pytań kwestionariusza ankiety, odnoszących się do opinii na temat kształcenia i pracy zawodowej, była tzw. wskaźnikowa teoria profesji, określająca warunki, jakie musi spełnić grupa zawodowa aspirująca do miana profesji. Spośród wskaźników najczęściej przywoływanych w literaturze przedmiotu wybraliśmy siedem (Piekarski, 2015b, s. 295), a jednym z nich była potrzeba doksztalcania jako element praktyki edukacyjnej i zawodowej. Przy dużej niejednoznaczności rozkładów ocen poszczególnych kryteriów okazało się, że właśnie potrzeba doskonalenia jest ważnym kryterium oceny aktualnej pracy. Aż 85,5% (najwyższy odsetek wskazań) respondentów zdecydowanie zaakceptowało lub zaakceptowało twierdzenie „w mojej pracy wszyscy muszą się stale doskonalić”. Jednocześnie potrzeba doskonalenia nie wykazała istotnych statystycznie związków z pozostałymi kryteriami profesjonalności (Piekarski, 2015b, s. 297–313). Wątek doksztalcania samorzutnie pojawił się również w wielu wypowiedziach w wywiadach swobodnych.

Poniżej przedstawiam fragmenty wypowiedzi dwojga absolwentów: Adam B. to absolwent pedagogiki specjalnej, pracujący w internacie dla głuchej i niedosłyszącej młodzieży. Katarzyna M. jest absolwentką pedagogiki wieku dziecięcego, pracującą w przedszkolu. Ich wypowiedzi są samorzutne, ponieważ nie są reakcją na zadane im bezpośrednio pytanie o uzupełnianie kształcenia. Zostały wybrane jako wypowiedzi kontrastowe, wyraźnie pokazujące odmiennosć doświadczeń i ocen (nie przedstawiam metodycznego sposobu dochodzenia do interpretacji, lecz jej efekt).

**Tabela 5.** Porównanie wypowiedzi Adama B. i Katarzyny M. ukazujących odmienności ich doświadczeń

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Adam B.</b><br/> <i>[żona, która pracuje w edukacji] mówi żeby zawsze być najlepszym (.) żeby zawsze się starać (.) żeby nigdy nie odpuścić (.) żeby zawsze się kształcić (.) to jest bardzo ważne w naszym zawodzie (.) żeby się kształcić cały czas (.) że są osoby które pracują dwudziesty czy któryś rok (.) a nie idą dalej (.) wydaje mi się że w ciągu roku (.) jeżeli placówka stwarza warunki (.) korzystać z wszelkich szkoleń które są bezpłatne (.) ale też jeśli możemy (.) zwrot będzie (.) czy nawet zapłacić (.) jeżeli coś mnie interesuje to śmiało iść (.) dlatego że ja bardzo dużo ze szkoleń wynoszę (.) bardzo dużo (w. 2–7/3)<sup>1</sup> naprawdę mnóstwo czerpię (.) niektóre są słabe szkolenia (.) a niektóre są bardzo dobre (.) takie są że ja mogę swojej kadrze to przekazać (.) zrobić te szkolenia mogę sam dla siebie (.) mogę grupie zorganizować zajęcia (.) teraz bardzo dużo takich zajęć zorganizowałem na podstawie tego co się nauczyłem (w. 19–21/3)</i></p> | <p><b>Katarzyna M.</b><br/> <i>my jesteśmy zmuszeni tak odgórnie się dokształcać (.) co też jest jakąś taką y (..) no ja też mam mieszane uczucia co do tego (.) ponieważ y no mimo tego że ta oferta jest duża (.) to ona jest też słaba (w. 29–30/8)<br/> jak już się pewne rzeczy zna (.) czy Levi-Straussa czy Scherbourne czy Labana (.) to też już więcej się też nie nauczysz (.) tak to jest jakaś określona działka i już yym (..) no ale też takich nie ma aż tyle (.) raczej są takie że (.) jakieś (.) i tak naprawdę taki twór wychodzi że niewiele się człowiek dowiaduje (w. 85–3/10)<br/> Znaczy dla mnie najważniejsze jest to że ja mam poczucie że się rozwijam (.) że się rozwijam (..) że coraz pewniej się czuję w tym co robię i jestem przekonana że to co robię jest dobre (.) a równocześnie daje mi to jakiś taki spokój (w. 6–8/10)</i></p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Źródło: opracowanie własne.

Dla Adama B. dalsze kształcenie jest bardzo ważne – bardzo chętnie uczestniczy w różnych szkoleniach. Czego od nich oczekuje? Przedstawienia treści konkretnych rozwiązań, które może łatwo przenieść do własnej pracy. Wydaje się, iż organizatorzy szkoleń uważają, że takie są oczekiwania wszystkich uczestników kursów, dlatego oferują im „pakiety rozwiązań” sygnowane znanym nazwiskiem. Katarzyna M. mówi wprost, że podejmowanie przez pedagogów dalszego kształcenia jest konsekwencją przymusu instytucjonalnego, przy czym nie wiadomo, w jakim stopniu jest motywowane poszukiwaniem odpowiedzi na pytania pojawiające się w ich praktyce zawodowej. Brak uczestniczenia w szkoleniach jest utożsamiany z brakiem rozwoju (*nie idą dalej*), co z kolei uniemożliwia awans zawodowy. Dokształcanie jest elementem strategii postępowania, której główną cechą jest eksponowanie aktywności i gotowości przyswajania tego, co jest proponowane – a nuż się przyda. Adam B. zachęca, by *korzystać z wszelkich szkoleń*. W takim kontekście „bycie kształconym” staje się wartością samą w sobie, a nie środkiem do czegoś. Podejmowanie dokształcania jest w znacznej mierze spełnianiem zewnętrznych oczekiwań. Przykład Adama pokazuje tak głęboką internalizację tych oczekiwań, że zapewne byłby bardzo zdziwiony, gdyby ktoś mu powiedział, że kształci się „pod przymusem”. Jedyne problemem związany ze

szkoleniami – jaki przedstawił w dalszej, niecytowanej części wypowiedzi – to brak dostępu we właściwym czasie do informacji o tematach szkoleń, miejscu i czasie ich odbywania się. Ubolewa, że w Łodzi nie ma elektronicznej bazy obejmującej wszystkie szkolenia dostępne dla pracowników edukacji, niezależnie od miejsca ich zatrudnienia. Adam B. oczekuje sprawdzonych rozwiązań, uporządkowanych treści, które będzie przekazywał dalej. Jego twórczość sprowadza się do robienia *hybrydy* (w. 23/3) – jak należy przypuszczać, chodzi o wykorzystanie treści kilku szkoleń dla przygotowania kolejnego własnego szkolenia albo zajęć z wychowankami.

Katarzyna M. jest krytycznie nastawiona do kształcenia z rozdzielnika; w innym fragmencie mówi, że się *wydaje pieniądze na papier* (w. 40/8). Czyli celem kształcenia jest zdobycie dokumentu poświadczającego jego ukończenie. Potwierdza się wcześniejsza interpretacja: „kształcenia dla kształcenia”. Adam B. mówi, że robi „hybrydy”; zdaniem Katarzyny M. podobnie postępują oferenci szkoleń, którzy „żeńią” jedne koncepcje z innymi, i wychodzi nie wiadomo co. Szkolenia nie służą problematyzowaniu działań pedagogicznych – mają je ułatwiać, dając pedagogom kolejne narzędzia mające działać niezależnie od kontekstu sytuacyjnego i osobowego. Im więcej pedagog ich posiada, tym lepiej ma pracować. Katarzyna M. nie podziela takiego poglądu. Swoim rozwojem zawodowym kieruje sama – z jej perspektywy świadomy rozwój jest możliwy tylko poza sytuacją sformalizowanej konieczności, poza zewnętrznym przymusem. Rozwój nie polega na poszerzaniu katalogu – pozornie opanowanych poprzez szkolenie – metod. Profesjonalny rozwój dokonuje się poprzez koncentrację na zagadnieniach, które są ważne z perspektywy indywidualnego doświadczenia zawodowego. Rozwój to nie poszerzanie, lecz pogłębianie i integrowanie wiedzy i umiejętności, na co wskazuje wypowiedź, charakteryzująca specyfikę pracy w przedszkolu: *to jest taka studnia bez dna (.) tutaj ciągle jest (.) jest we wszystkich kierunkach i jeszcze ciągle jest mało* (w. 36/8).

Z doświadczeń absolwentki wynika, że świadomy wybór zasady organizującej własną pracę oraz koncentracja na metodach i formach adekwatnych do umiejętności i temperamentu, nie tylko nie są powszechne, lecz także nie są zgodne z oczekiwaniami nadzoru pedagogicznego. Samorzutnie opowiedziała o zakończeniu egzaminu na nauczyciela mianowanego, które ją zbulwersowało. Cytuję także fragment wypowiedzi Adama B., który z własnej woli opowiedział o specjalnych przygotowaniach do tego egzaminu:

**Tabela 6.** Porównanie wypowiedzi Katarzyny M. i Adama B. dotyczących egzaminu

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Katarzyna M.</b></p> <p><i>jak skończyłam i pani mi gratulowała (.) to powiedziała do mnie że (.) no mam nadzieję (.) że zajmie się pani czymś jeszcze innym niż tylko pracą teatralną (..) widzą że przychodzi nauczyciel że (.) że (.) że że jakby siedzi w jednym (.) nie rozdrabnia się na milion rzeczy (.) zna się na tym (.) łączy te rzeczy ze sobą (.) bo (.) bo ja prowadzę ten teatr (.) moja młodzież przychodzi do dzieci (.) robimy spektakle dla dzieci (.) robiłam spektakle z nauczycielkami i z rodzicami tak? dla dzieci (.) więc jakby to wszystko tak się łączy ze sobą (w. 71–76/9)</i></p> | <p><b>Adam B.</b></p> <p><i>przed mianowaniem chodzimy na takie szkolenia sami (.) i tam nas uczą jak się zachowywać (.) jak mówić jak wypowiedzieć itd (.) ja np. bardzo źle wypadam jak siedzę (.) jak muszę siedzieć (.) bo jeżeli stoję to jest zupełnie inaczej (.) jest płynnie jest elegancko (w. 91–93/5)</i><br/> <i>[...] już wiem jak się mam zachować (.) jak się mam poruszać (.) są gesty (.) dużo takich byliśmy nauczeni z TV (.) jak się zachować jak ręce układać (.) mówić (...) po prostu (.) bo komisja to jest 80% wzrokowcy a nie słuchowcy (.) następuje znużenie wiadomo (.) jak trzeba uwagę skupić (w. 96–99/6)</i></p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Źródło: opracowanie własne.

Nadzór pedagogiczny nie chce profesjonalnych specjalistów, chce wszechstronnych nauczycieli, nadając tej cesze specyficzne znaczenie. Samodzielnie myśląca nauczycielka, organizująca własną pracę według wypracowanych przez siebie – i znajdujących potwierdzenie w praktyce – zasad, jest w ocenie nadzoru zbyt ograniczona. Gdyby „pożeniła” we własnej praktyce ileś fachowo nazwanych metod pracy, nikt nie pytałby o podstawę tego połączenia i jego zasadność, ale każdy widziałby wszechstronność.

Dla kontrastu przeanalizujemy przygotowania do egzaminu na nauczyciela mianowanego przedstawione przez Adama B. Wychowawca jest tu obiektem, który poddaje się modelowaniu. Przygotowanie do egzaminu kwalifikacyjnego staje się podobne do przygotowania do udziału w telewizyjnym konkursie. Forma okazuje się ważniejsza niż treść: większe znaczenie ma sposób prezentowania niż jego zawartość. Egzamin mający sprawdzać zawodową dojrzałość pedagoga jest przede wszystkim zdarzeniem estetycznym, chodzi bowiem o wywołanie na komisji pozytywnego wrażenia.

Wypowiedzi dotyczące egzaminu, będącego warunkiem awansu zawodowego, zestawione z wcześniej zacytowanymi (odnoszącymi się do dokształcania), pokazują ich wewnętrzną zbieżność. Widać wyraźnie bezpośredni instrumentalizm w podejściu do szkoleń Adama B., jego specyficzny aktywizm i orientację na zewnętrzne kryteria oceny. W przypadku Katarzyny M. można natomiast dostrzec dystans wobec zewnętrznych wymagań, których nie akceptuje, oraz samodzielność sądów.

## Podsumowanie

Sondaż i obiektywna hermeneutyka mieszczą się w różnych orientacjach metodologicznych. Czy dzieli je „bariera ontologiczno-epistemologiczna”? Z analiz m.in. Habermasa (1999, s. 191–257) wynika, „że bezpośredni dostęp badacza do świata ludzi nie jest w ogóle możliwy, pozostaje zawsze zapośredniczony przez ekspresję jego uczestników. Treść i formę owych ekspresji obciąża wiedza i doświadczenie gromadzone przez jednostkę w praktyce życia społecznego, a ich konstytutywnym elementem są społecznie podzielane znaczenia”. Tym samym dane uzyskiwane za pomocą różnych metod mają ten sam status: są efektem wcześniejszych interpretacji uczestników świata społecznego. Czy w związku z tym znaczą to samo i można je bezproblemowo „łączyć”? Trudno odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Nie podejmując szczegółowej analizy, zwrócę uwagę tylko na jedno zagadnienie: na kontekst, w jakim sytuują się interpretowane „dane”, ponieważ określa on ich znaczenie. W badaniu ankietowym kontekstem dla interpretacji ocen itemów odzwierciedlających kryteria profesjonalności, których dokonywali absolwentki i absolwenci, była wskaźnikowa koncepcja profesji. Stanowi ona kontekst wniesiony przez badaczy, który uzasadnia znaczenie poddawanych pod rozagę stwierdzeń. Indywidualne konteksty dokonywanych ocen są eliminowane. Temu celowi służą analizy statystyczne.

W ujęciu formalnym proces interpretacji i analizy w metodzie obiektywnej hermeneutyki ma doprowadzić do rekonstrukcji (hipotezy) struktury przypadku. W punkcie wyjścia badacz nie wnosi żadnego kontekstu, w ramach którego interpretuje sekwencje wypowiedzi. Kolejne wypowiedzi odnoszone są do siebie i do rekonstruowanej całości. Zacytowane wyżej bardzo krótkie fragmenty wypowiedzi uczestników wywiadów pokazują, że „układają się” one w określone wzory, a więc każda z osób wnosi do badań swój bagaż doświadczeń i to on stanowi kontekst poszczególnych wypowiedzi (kontekst ten jest otwarty, ponieważ jest dostępny w całości nie tylko badaczowi, lecz także badanym.) Trudno się spodziewać, że kontekst teoretyczny wnoszony przez badaczy będzie zgodny z kontekstem wynikającym z indywidualnych doświadczeń. Przypomnę, że tego spodziewały się autorki artykułu *Paradoksalny efekt triangulacji?* W prowadzonych przez nie badaniach metody jakościowe zostały podporządkowane metodzie ilościowej. W kierowanych przeze mnie badaniach na pierwszy plan wysuwają się badania jakościowe. Chciałam dowiedzieć się, „jak jest”, a nie sprawdzić, w jakim stopniu praktyka działań zawodowych absolwentek i absolwentów pedagogiki odbiega czy pokrywa się ze wskaźnikową koncepcją profesji.

Te dwa przykłady pokazują, że w jednym studium nie jest łatwo osiągnąć równowagę odmiennych orientacji badawczych, a tym bardziej tak połączyć uzyskane wyniki, by tworzyły nową jakość. W moich badaniach interpretacje swobodnych wypowiedzi absolwentek i absolwentów „nasyciły treścią” wybory i oceny charakteryzujące całą badaną populację. Z badań ankietowych dowiedzieliśmy się, że w opiniach respondentów doskonalenie zawodowe jest najbardziej

istotnym wskaźnikiem profesjonalności. Niemniej to interpretacje swobodnych wypowiedzi pozwalały zrozumieć, z czego wynika waga doskonalenia, co ją ogranicza, w jakich warunkach przebiega doksztalcanie itp.

Moim zdaniem stosowanie w jednym studium badawczym różnych metod nie jest wskaźnikiem jakościowej zmiany w metodologii. W „mieszaniu metod” widzi się szansę na podwyższenie owocności badań empirycznych, ale z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że u podstaw takiego myślenia tkwią pragmatyka i zdrowy rozsądek, a nie nowe pomysły teoretyczne. Nie można też zapomnieć, że problemy dostrzeżone na etapie „konfrontacji” dwóch orientacji metodologicznych nadal istnieją, a stosowanie różnych metod nie prowadzi automatycznie do przyrostu poznania. Czy fizyczne zestawienie obok siebie odmiennych w formie, uzyskanych w różny sposób wyników, które mają opisywać ten sam (czy rzeczywiście ten sam?) przedmiot, można uznać za wyraz połączenia metod? Na pewno nie. Warto jednak szukać doskonalszych sposobów eksploracji rzeczywistości społecznej, bo w określonych warunkach łączenie wody i oleju okazuje się przecież możliwe.

### 3.4. Rekonstrukcja własnego projektu badawczego jako sposób na wzrost świadomości metodologicznej<sup>33</sup>

Pogląd, że warunkiem postępu w technice badań – czy ogólniej, metodologii badań empirycznych – jest eksplikowanie i poddawanie refleksji tego, co robią badacze, nie jest nowy (Barton, Lazarfeld, 1984, s. 41). Przez wiele lat badania nad badaniami prowadzili łódzcy socjologowie. Pod redakcją Zygmunta Gostkowskiego i Jana Lutyńskiego była publikowana seria „Analizy i Próby Technik Badawczych w Socjologii”. Pierwszy z dziewięciu tomów ukazał się w 1966, ostatni w 1992, a swego rodzaju posłowiem jest praca zbiorowa z 1999 r. *Spojrzenie na metodę* pod redakcją Henryka Domańskiego, Krystyny Lutyńskiej i Andrzeja W. Rostockiego. Tego typu analizy w socjologii są nadal prowadzone, lecz obecnie są bardziej rozproszone tematycznie (co jest konsekwencją dużego zróżnicowania modeli i metod badawczych) i instytucjonalnie.

W pedagogice badania nad badaniami realizuje się rzadziej (takie próby są podejmowane w ramach SMP), a ponadto ich praktyczne znaczenie wydaje się ograniczone. Przywołując mechanizmy rynkowe, można by zauważyć, że niewielka podaż jest konsekwencją niewielkiego zapotrzebowania pedagogów na tego typu refleksję metodologiczną. Przeciętną pedagogiczną praktykę badawczą – w postaci, w jakiej ujawnia się w publikacjach – cechuje rytualizacja wiedzy metodologicznej. Wyraża się to w traktowaniu tej wiedzy „jako niezbędnego – administracyjnie – atrybutu pracy badawczej, w sposób wysoce dowolny powiązanego z treścią tej pracy i jej poznawczymi rezultatami” (Piekarski, 2010, s. 169).

<sup>33</sup> Zmieniona wersja artykułu: Urbaniak-Zajac, 2017c.

Badaczk/badacz wprawdzie deklaruje stosowanie określonych reguł metodologicznych (lub metodycznych), ale w istocie ich związek z własnym działaniem jest nieokreślony. Brak świadomości sensu rygorów metodologicznych czyni z nich wydmuszki. Najbardziej drastyczny obraz tego problemu pokazują studenci przygotowujący tzw. empiryczne prace dyplomowe. Wymuszane przez (część) promotorów przygotowanie **spójnej** koncepcji badań nie jest przez nich traktowane jako warunek konieczny dla rozpoczęcia zbierania materiału empirycznego. Koncepcja dla wielu to jedynie zbiór określonych słów, które powinny znaleźć się w określonej części pracy dyplomowej. Znaczenie tych słów – mimo przytoczenia wielu definicji – pozostaje dla większości z nich obce.

Aby uniknąć nieporozumień, trzeba powiedzieć, że z używania słów „zasady” i „rygor” nie wynika traktowanie metodologii jako zbioru normatywnych zaleceń, którym niezależnie od specyfiki studium badawczego należy się podporządkować. Metodologia jest dziedziną refleksji nad warunkami gromadzenia wiedzy. Do tych warunków należą m.in. ukształtowane w określonych okolicznościach normatywne zalecenia (podrozdział 1.2), które nie powinny blokować myślenia badaczek/badaczy, lecz będąc świadomie „użytkowane”, mogą ukazywać ramy tego myślenia. Proces badawczy jest ciągiem podejmowanych decyzji, a nie realizacją uniwersalnego przepisu. Jest procesem zyskującym, jak każdy inny, specyficzną „bezwładność”. Dlatego warto ponownie prześledzić jego przebieg. Dzięki wiedzy o konsekwencjach wynikających z podjętych decyzji jest możliwy namysł nad ewentualnymi alternatywnymi rozwiązaniami. Refleksja metodologiczna może obejmować rekonstrukcję argumentów uzasadniających wybory metod i technik, a także okoliczności i przebieg ich stosowania oraz uzyskiwane efekty. Metoda – zgodnie z grecką etymologią – jest drogą, ale każde przemieszczanie się po wybranej drodze jest uzależnione od wielu czynników. Warto tworzyć nowe, lepsze drogi, ale warto też przyglądać się użytkowaniu dróg już istniejących.

Obiektem refleksji czynię przywoływane już w tym opracowaniu własne badania, które przeprowadziłam z niewielkim zespołem (uczestniczył w nich m.in. Piekarski). Ich nadrzędnym celem była rekonstrukcja wzorów działań zawodowych absolwentów pedagogiki, dokonywana w perspektywie teorii profesjonalności<sup>34</sup>. Projekt badawczy został zrealizowany w dwóch etapach: pierwszy stanowiły badania sondażowe, drugi – badania pogłębione. W jednym projekcie zastosowano więc badania ilościowe i jakościowe. Zgodnie z terminologią Creswella (2013, s. 222) badania miały charakter sekwencyjny: najpierw przeprowadzono badania sondażowe, a potem wywiady swobodne z elementami narracji. We wcześniejszych podrozdziałach sygnalizowałam już stanowiska opowiadające się za i przeciw łączeniu w jednym studium badań jakościowych i ilościowych. W tym miejscu skupię się na kontekstach, w ramach których są sytuowane dane z badań standaryzowanych i niestandaryzowanych, co ma znaczenie przy określaniu „granic paradygmatycznych”, a przede wszystkim sposobów uogólniania danych.

<sup>34</sup> Pełne wyniki badań: Urbaniak-Zajęc, Piekarski, 2015; Urbaniak-Zajęc, 2016b.

## Podstawowe informacje o przeprowadzonych badaniach

Planując badania, chciałam w sposób nieuprzedzony – na tyle, na ile jest to w ogóle możliwe – przyjrzeć się zawodowym działaniom absolwentów pedagogiki, z uwzględnieniem ich doświadczeń edukacyjnych gromadzonych w trakcie kształcenia akademickiego. Źródłem języka i problemowego uwrażliwienia były teorie profesjonalności. Nadrzędnym celem (całych) badań była rekonstrukcja wzorów działań zawodowych absolwentów pedagogiki. Przygotowując koncepcję badań, chciałam połączyć własne zainteresowania naukowe z zalecanym przez MNiSW badaniem losów absolwentów, co było w interesie Wydziału Nauk o Wychowaniu, którym wówczas kierowałam. W efekcie badania składały się z dwóch etapów: szeroko zamierzonych badań sondażowych oraz badań jakościowych na celowo dobranej próbie.

Celem badania sondażowego było poznanie sytuacji zawodowej i społecznej absolwentów (hasło „losy absolwentów”), a także zgromadzenie porównywalnych danych, odnoszących się zarówno do ich akademickiego kształcenia, jak i pracy zawodowej. Niezależnie więc od zadeklarowanej otwartości poznawczej niezbędne stało się przyjęcie jakiegoś zestawu właściwości działań, uznawanych za atrybuty profesjonalności. Taki zestaw zaczerpnięto od Uwe F. Ravena (z niewielkimi modyfikacjami), który w encyklopedycznym artykule zamieszczonym w „Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesen” (1998, s. 1559–1561) wymienił najmniej dyskusyjne i najczęściej powtarzane w angloamerykańskiej literaturze przedmiotu cechy profesji. Na ich podstawie określiliśmy treściowe kryteria zastosowane zarówno do opisu doświadczeń wynoszonych przez absolwentów z kształcenia akademickiego, jak i analizy charakteru wykonywanej przez nich pracy zawodowej:

- **jakość wiedzy** nabywanej w trakcie studiów i wykorzystywanej w pracy;
- **poczucie autonomii** w dziedzinie własnej praktyki, kształtowane w uczelniach i odczuwane w wykonywaniu pracy zawodowej;
- odniesienie do **idei** służenia **dobru wspólnemu**, traktowane jako element edukacyjnie kształtowanej **misji** zawodowej;
- respektowanie **zasad etycznych**, precyzowanych w kształceniu akademickim i swoistych dla aktywności podejmowanej w pracy zawodowej;
- kształtowanie się **relacji z przedstawicielami** zawodu – **uczestnictwa** we wspólnych przedsięwzięciach;
- **zaangażowanie** w podejmowaną aktywność – **poczucie identyfikacji** z działaniami zawodowymi;
- potrzeba **stałego doskonalenia** jako element praktyki edukacyjnej i zawodowej (Piekarski, 2015b, s. 295).

Te kategorie treściowe wykorzystaliśmy w budowaniu (części) kwestionariusza ankiety. Zagadnienia odnoszące się do studiów dotyczyły: treści zajęć, charakterystyki osób je prowadzących, programu studiowania oraz ukształtowanego na studiach poczucia przygotowania do pracy. Natomiast te odnoszące się do doświadczeń zawodowych i obecnej pracy dotyczyły: jej ogólnej charakterystyki,

sposobu doświadczania związanych z nią problemów oraz oceny różnych kompetencji składających się na jej wykonywanie. Do każdego przyjętego obiektu doświadczeń odnieśliśmy pulę „modelowych” kryteriów treściowych. Zrobiliśmy to poprzez skonstruowanie stwierdzeń, których akceptacja lub odrzucenie dokonywało się na pięciostopniowej skali. Na przykład doświadczenia związane ze studiowaniem, do których odnoszono kryterium „jakość wiedzy” (traktowanej jako kryterium profesjonalności), były odtwarzane na podstawie oceny następujących stwierdzeń:

- wiedza przekazywana na studiach dotyczyła najbardziej istotnych problemów z zakresu studiowanej dyscypliny (odniesienie do treści zajęć);
- sprawdzała się reguła, że im wyższy status nauczyciela akademickiego, tym doskonalsza jakość prezentowanej przez niego wiedzy (do osób prowadzących zajęcia);
- program studiów pozwalał zdobyć kwalifikacje pożądane dla pedagoga (do programu kształcenia);
- nie odczuwałam/em braku teoretycznego przygotowania do wykonywanej pracy (do poczucia przygotowania do pracy) (Piekarski, 2015b, s. 296).

Na drugim etapie badań przeprowadzono trzydzieści wywiadów swobodnych z elementami narracji. Kwestionariusz ankiety nie był punktem odniesienia dla budowania kwestionariusza wywiadu. Nie chodziło bowiem o pogłębioną weryfikację wskaźnikowej koncepcji profesji, lecz o wyzwolenie u uczestników badań gotowości do mówienia o ważnych dla ich praktyki zawodowej działaniach i ich okolicznościach. Chodziło przy tym o działania codzienne, zwyczajne, o których trudno opowiadać, bo są tak normalne, że w istocie „nie ma o czym mówić”. Przyjmowana przez nas teoretyczna perspektywa profesjonalności nadal jednak odzwierciedla się w głównych wątkach treściowych wywiadu swobodnego<sup>35</sup>:

- przebieg drogi zawodowej badanych absolwentów od zakończenia studiów do momentu wywiadu;
- specyfika pracy powiązana z miejscem zatrudnienia;
- postrzeganie zakresu własnej niezależności zawodowej;
- zawodowa autoidentyfikacja, identyfikacja ze wspólnotą zawodową;

Duży problem zarówno w pierwszej, jak i drugiej części badań stanowił dobór próby. W badaniach sondażowych chcieliśmy ustrukturyzować próbę badawczą. Miała się składać z absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego i trzech łódzkich uczelni niepublicznych, którzy ukończyli studia w latach 2000–2009. Uczelnie niepubliczne nie wyraziły jednak zgody na udostępnienie danych adresowych swoich absolwentów. Chcieliśmy ponadto, aby próba absolwentów UŁ oddawała proporcje ogólnej liczby absolwentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz poszczególnych specjalności. Według tej zasady z poszczególnych roczników losowano określone liczby osób. Przyjęliśmy optymistyczne założenie, że z racji emocjonalnej więzi z macierzystym uniwersytetem ankiety wypełni znaczna liczba absolwentów i owa struktura zostanie w przybliżeniu zachowana. Założenie

<sup>35</sup> Kwestionariusz wywiadu jest zamieszczony w: Urbaniak-Zajac, 2016b, s. 273–275.

okazało się całkowicie nietrafne. Podejmując wiele dodatkowych zabiegów, o których nie będę tu już wspominała (więcej: Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2015, s. 260–265), udało się uzyskać 329 wypełnionych kwestionariuszy ankiety, z czego do analizy zakwalifikowano 319 (mimo że w niektórych nie było wszystkich odpowiedzi). Ostateczna próba była znacznie niższa niż pierwotnie planowana, co miało swoje konsekwencje na poziomie opracowywania wyników. Dokładniejsze analizy rozkładów odpowiedzi traciły sens (niektóre zmienne reprezentowane były przez nieliczne osoby, a wartości tych zmiennych tylko przez jednostki), ponieważ ich przypadkowość była oczywista.

Można przypuszczać, że wypełnienie ankiety było dla absolwentów za trudne. Udzielenie odpowiedzi na złożone pytania wymagało, po pierwsze, zastanowienia się nad treścią stwierdzeń (składających się na to pytanie), po drugie, odniesienia ich do własnych doświadczeń, i po trzecie, oceny stopnia ich wzajemnej zgodności lub niezgodności. Większość osób, do których zostały wysłane kwestionariusze, nie chciała podjąć wysiłku myślowego. Układając kwestionariusz ankiety, byliśmy oczywiście świadomi dylematu towarzyszącego badaniom ankietowym: jeśli badacz jest zainteresowany maksymalizacją szansy otrzymania dużej ilości zwrotów, to powinien przygotować prosty kwestionariusz, którego wypełnienie zajmie respondentom niewiele czasu, przy czym to rozwiązanie minimalizuje zakres treściowy ankiety. Konstruując złożony kwestionariusz, liczyliśmy, że zainteresowanie tematem badań oraz poczucie zobowiązania wobec macierzystej uczelni są czynnikami, które zachęcą znaczną część absolwentów do wypełnienia i odesłania kwestionariusza.

Problematyczny okazał się również dobór uczestników wywiadu swobodnego. Kwestionariusz ankiety kończył się pytaniem, czy respondentka/respondent wyrażają zgodę na udział w drugiej części badań. Jeśli tak, była/był proszeni o podanie adresu mailowego lub numeru telefonu. Takie dane podało kilkadziesiąt osób, więc wydawało się, że nie będzie żadnego problemu z próbą badawczą. W punkcie wyjścia również tej próbie chcieliśmy nadać strukturę, zależało nam bowiem na jak największym jej zróżnicowaniu. Okazało się jednak, że gdy przyszło do umawiania się na wywiad, zdecydowana większość straciła nim zainteresowanie. Aby uzyskać trzydziestoosobową populację, trzeba było szukać chętnych absolwentów spoza osób, które brały udział w badaniach sondażowych. To miało również konsekwencje dla sposobów opracowywania wyników. Tylko część uczestników wywiadu była uczestnikami sondażu, tym samym planowane pierwotnie wykorzystywanie w interpretacji wywiadów odpowiedzi ankietowych wydało się wątpliwe.

## **Teoria czy (auto)biografia – o odmienności kontekstów interpretacji danych**

Czy w zasygnalizowanych tu badaniach sondażowych i pogłębionych wywiadach mieliśmy do czynienia z innymi przedmiotami badań, co by wskazywało na „ontologiczną różnicę” uzasadniającą „niezgodność paradygmatyczną”? Moim

zdaniem nie. Czy uzasadnione jest równorzędne traktowanie wyników badań sondażowych i pogłębionych? Również nie. Z czego bierze się zgłoszony brak „różnicy ontologicznej”? Już Dilthey (Kuderowicz, 1987, s. 78–87), potem Schütz (2008, s. 11–16), a współcześnie m.in. Habermas (1999, s. 191–225) przekonywali, że nie jest możliwy bezpośredni dostęp badacza do świata ludzi. Jest on zawsze zapośredniczony poprzez interpretacje lub – mówiąc językiem Diltheya – ekspresje jego uczestników. Ekspresją są zarówno odpowiedzi w kwestionariuszu ankiety, jak i wypowiedzi w trakcie wywiadu. Za formalny przedmiot badań sondażowych uważa się opinie. Niemniej obiekty, o których formułuje się opinie, nie są jednorodne (czyim innym jest opinia o zjedzonym i niezjedzonym jogurcie, o znanym albo nieznanym polityku, o współczesnej młodzieży, o zdarzeniu, którego było się obserwatorem albo uczestnikiem). W naszych badaniach były to opinie szczególne, bo odnoszące się wprost do osobistych doświadczeń absolwentów bądź osobistej sytuacji. Czyli i na jednym, i na drugim etapie badań staraliśmy się poznać doświadczenia, aczkolwiek w różny sposób.

Podstawowa różnica polega na odmienności kontekstów, w których przedstawiane doświadczenia były sytuowane przez badaczy. I tak w sondażu treść kontekstu określa badacz – w naszym przypadku kontekst dla pojedynczych ocen dokonywanych przez absolwentów stanowiła wskaźnikowa koncepcja profesjonalności. Chcieliśmy sprawdzić, w jakim stopniu znajduje ona odzwierciedlenie w doświadczeniach akademickich i zawodowych absolwentów pedagogiki. Ograniczeniem tego sposobu gromadzenia danych jest brak wiedzy badacza o sposobie rozumienia poszczególnych twierdzeń przez uczestników badań, twierdzeń, które mają być pośrednim wyrazem ich własnych doświadczeń. W badaniach kwestionariuszowych przyjmuje się – niewypowiadane zwykle – idealizujące założenia, mówiące o tym, że sformułowane przez badacza pytania i odpowiedzi czy twierdzenia są rozumiane przez wszystkich respondentów w taki sam sposób, jak rozumie je badacz, oraz że podnoszone w kwestionariuszu zagadnienia są dla respondentów istotne, czyli udzielona odpowiedź nie jest przypadkowa, lecz odzwierciedla doświadczenie lub ugruntowane opinie<sup>36</sup>. Zawodności tych założeń dowodziła m.in. Krystyna Lutyńska (1984), analizując wiele badań kwestionariuszowych. Okazywało się, że treść udzielanych odpowiedzi jest uzależniona od wielu czynników, m.in. okoliczności prowadzenia wywiadu, kolejności zadawania pytań, stopnia ich drażliwości, płci ankietera, sposobu skonstruowania skali. Istotną rolę odgrywają odczytywane przez uczestników badań oczekiwania społeczne, do których dostosowują oni swoje wypowiedzi, chcąc się w korzystnym świetle zaprezentować (Diekmann, 1995, s. 382–410).

Odpowiedź na pytanie, co stanowi kontekst dla pojedynczych doświadczeń przedstawianych przez uczestników badań niestandardyzowanych (jakościowych),

<sup>36</sup> Rubacha zdaje się nie traktować tej kwestii jako idealizacji, lecz jako empirycznie możliwy stan, który jest osiągalny dzięki statystycznym operacjom: „Wyliczmy zatem moc dyskryminacyjną pytań, rzetelność, trafność wskaźników i wreszcie znormalizujemy wyniki surowe, odnosząc je do jakiejś skali interwałowej” (Rubacha, 2010, s. 57).

nie jest jednoznaczna, ponieważ te badania nie są jednorodne. Zwykle przyjmuje się, że konteksty są zindywidualizowane (w tradycyjnej terminologii – subiektywne), co sugeruje, że stanowi je specyfika doświadczeń poszczególnych uczestników badań. Sposobem na odtwarzanie owych kontekstów jest wywiad swobodny, nazywany też wywiadem częściowo strukturyzowanym<sup>37</sup>, polegający na zadawaniu pytań otwartych. Sądzi się, iż może on pokonać ograniczenia wywiadu standaryzowanego, ponieważ **umożliwia** „podmiotom przedstawienie innym swojej sytuacji z własnej perspektywy i własnymi słowami” (Kvale, 2010, s. 42). Należy podkreślić, że umożliwia, a nie gwarantuje. W badaniach niestandaryzowanych również przyjmuje się idealizacyjne założenia – częściowo podobne do założeń leżących u podstaw badań standaryzowanych – które mówią, że zadawane pytania zostały zrozumiane, mają znaczenie dla odpowiadających, tzn. odnoszą się do ich realnych doświadczeń i w związku z tym udzielane odpowiedzi nie są przypadkowe, lecz odzwierciedlają te doświadczenia<sup>38</sup>.

Przeprowadzone przez nas wywiady z absolwentami pedagogiki potwierdziły (znaną prawdę), że nie ma prostego związku między otwartością pytania a jakością udzielonej odpowiedzi. Mimo że w badaniach uczestniczyły osoby z wyższym wykształceniem, a pytania dotyczyły ich studiów i pracy zawodowej (nie pytano więc o obce im, abstrakcyjne kwestie), odpowiedzi udzielane w znacznej części wywiadów były zdawkowe<sup>39</sup>. Dlaczego tak było? Posiadany materiał tego nie wyjaśnia, nie wiadomo też, jaki był związek między sposobem odpowiadania na pytania dotyczące pracy zawodowej a sposobem jej wykonywania (nie wiemy, jak badane osoby pracowały, wiemy tylko, w jaki sposób o tym mówiły). Można jedynie formułować hipotezy, np. badani nie podejmowali wcześniej refleksji nad swoimi działaniami zawodowymi, stąd trudności z formułowaniem odpowiedzi, albo nie widzieli sensowności wywiadu i chcieli go jak najszybciej skończyć, albo poczuli się jak w sytuacji egzaminacyjnej (rozmawiali z nimi wykładowczynie z uniwersytetu, który ukończyli) i obawiali się, że ich odpowiedzi

<sup>37</sup> Za sprawą książki Kvalego (2010) niektórzy autorzy zaczęli posługiwać się nazwą „wywiad jakościowy”. Moim zdaniem jest to niefortunna nazwa (opozycją byłby wywiad ilościowy), pod którą nie kryją się nowe, nieznanne zagadnienia dotyczące przygotowywania, prowadzenia i opracowywania wywiadu.

<sup>38</sup> Ujmując metaforycznie różnicę między modelami badań standaryzowanych i niestandaryzowanych, można powiedzieć, że: zbiór pytań zamkniętych to szkic badanej rzeczywistości, który uczestnicy badań – poprzez wybory kafeterii – tylko nasycają kolorem, a pytania otwarte mają sprostokować odpowiedzi, na podstawie których stworzy się zarówno szkic, jak i wypełniające go barwy.

<sup>39</sup> Podczas seminarium w trakcie dyskusji jedna z uczestniczek zauważyła, że rozwiązaniem tego problemu byłoby zadawanie dodatkowych pytań. Oczywiście, że takie pytania były zadawane. Asystentki prowadzące wywiady korzystały z kwestionariusza pytań otwartych, chodziło bowiem o wywoływanie w rozmowach tych samych tematów. Realnie zadawane pytania były jednak uzależnione od formułowanych przez respondentów wypowiedzi. Dla przykładu cztery następujące po sobie pytania (nie przedstawiam odpowiedzi, bo zajęłoby to za dużo miejsca): „a wokół czego ogniskują się te relacje?”; „a jeśli chodzi na przykład o uczniów o rodziców?”; a kiedy trzeba tupnąć, krzyknąć?”; „a czego na przykład dotyczą takie spięcia?”. Problem nie tkwił w nieumiejętnym przeprowadzaniu wywiadów.

mogą być niewłaściwe, stąd ograniczyli je do minimum. Dla sprawdzenia tych hipotez należałoby zaplanować specjalne badania, tak aby zbierać informacje nie tylko o przedmiocie badań, lecz także o warunkach udzielania odpowiedzi jego dotyczących. Zamykając ten wątek, trzeba powiedzieć, że sposób gromadzenia materiału empirycznego ma wprawdzie znaczenie dla jego postaci (innego materiału dostarcza ankieta, innego np. wywiad narracyjny), ale jakość tego materiału zależy od wielu czynników. Nie jest to odkrywczy wniosek. Zwracam na niego uwagę, by przypomnieć, że to nie metoda jest dobra lub zła, lecz jej zastosowanie w konkretnych okolicznościach.

Kwestia kontekstu usytuowania doświadczeń uczestników badań jest istotna, ponieważ określa warunki interpretacji pojedynczych odpowiedzi. Ów kontekst stanowi swego rodzaju całość, do której odnoszone są odpowiedzi. Powtórzę, w badaniach sondażowych kontekst stanowiła wskaźnikowa koncepcja profesji, to z niej wynikało znaczenie poszczególnych stwierdzeń, do których odnosili się badani. Co było jednak tym kontekstem – a właściwie kontekstami – bo, jak już wspominałam, w badaniach pogłębionych konteksty są zindywidualizowane? Jeśli w badaniach stosuje się narracyjny wywiad biograficzny, który ma prowadzić do rekonstrukcji życia opowiadającej osoby, całością tworzącą kontekst dla interpretacji pojedynczych wypowiedzi jest (auto)biografia. Warto pamiętać, że jest to formalne, a nie treściowe (jak w przypadku przyjmowanej koncepcji teoretycznej) określenie „całości”. W naszych badaniach techniką gromadzenia danych nie był jednak wywiad narracyjny, lecz wywiad swobodny z elementami narracji. Zasadniczą tematykę odpowiedzi określił więc badacz, a nie badani. Co w takim przypadku stanowiło „całość”, kontekst, w odniesieniu do którego można interpretować i rozumieć pojedyncze odpowiedzi?

Z formalnego punktu widzenia odrębne całości stanowiły spisane odpowiedzi poszczególnych uczestników badań na zadawane pytania. Zakres i treść tych całości zostały jednak – w pewnej mierze, której wielkość jest nieznana – określone przez autorów koncepcji badań, która następnie odzwierciedliła się w kwestionariuszu wywiadu. Z koncepcji wynikał również nadrzędny kierunek interpretacji. Jak już wspominałam, analiza treści wywiadów była ukierunkowana na rekonstrukcję wzorów działania zawodowego absolwentek i absolwentów pedagogiki. Przesłanki teoretyczne uzasadniające wybór celu badań stały się więc specyficznym filtrem nadającym znaczenie poszczególnym partiom analizowanego materiału empirycznego. Zgodnie z przewidywaniami okazało się, że ilość zrekonstruowanych wzorów była znacznie mniejsza niż liczba uczestników badań. Jak wspominałam, odpowiedzi udzielane przez część osób były zdawkowe i banalne, nie można było dostrzec osobistej perspektywy (można byłoby je oczywiście analizować, gdyby przedmiotem zainteresowań był pedagogiczny banał). Z kolei wypowiedzi innej części absolwentek i absolwentów analizowane z perspektywy struktury tych wypowiedzi okazały się w poszczególnych punktach podobne do siebie. Ostatecznie różnice strukturalne najpełniej odzwierciedlały się w pięciu wywiadach uznanych za kluczowe. Na ich podstawie zrekonstruowano zostało pięć wzorów

działań zawodowych absolwentów pedagogiki. Wypowiedzi absolwentów nie były parafrazowane i streszczane; stanowiły materiał poddawany metodycznej<sup>40</sup> interpretacji. To badacz ostatecznie rozstrzygał o tym, co jest ważne, a co nie, jakie elementy jego zdaniem wzajemnie się warunkują.

W moim rozumieniu dokonane rekonstrukcje nie są opisami indywidualnych przypadków, lecz są bliższe w wielu aspektach typom idealnym Webera. Autor ten pisze o jednostronnym spotęgowaniu punktu widzenia badacza (Weber, 1985, s. 81), co pozwala odsłonić prawidłowości mające znaczenie dzięki owemu punktowi widzenia. Weberowski typ idealny nie podlega empirycznej weryfikacji, co bywa podstawą kwestionowania jego naukowej wartości. Weber dostrzega ten problem. Zauważa, że każdy typ idealny jest utopią, która może zgłaszać roszczenia, „że faktycznie zaczerpnęła z rzeczywistości pewne znaczące w swej swoistości rysy naszej kultury i ujęła je w jednolity obraz idealny” (Weber, 1985, s. 82). Tym samym nie wiadomo, czy budowanie typów jest czystą zabawą myślową, czy płodnym naukowo porządkowaniem rzeczywistości. Robert Kreitz (2010, s. 93–94) zauważył, iż kryterium oceny typów nie jest ich prawdziwość, lecz istotność podejmowanych zagadnień i ich użyteczność. Wobec tego ich ocena jest możliwa tylko *post factum*.

Podsumowując ten wątek, warto dodać, że kontekst merytorycznej analizy nie był ustanawiany przez formalne „całości” (czyli całości odpowiedzi poszczególnych osób), lecz był bardziej złożony. Tworzyła go otwarta rama teoretyczna, którą wypełniały zrekonstruowane doświadczenia absolwentek i absolwentów pedagogiki.

Wątek kontekstu, całości, do której są odnoszone poszczególne części, ma znaczenie dla podstawowej dla badań naukowych kwestii, mianowicie sposobu uogólniania ich wyników. W badaniach pedagogicznych rzadko zależy nam na poznawaniu opinii czy doświadczeń konkretnych pojedynczych osób, z reguły traktujemy je jako przedstawicieli jakiegoś typu zbiorowości, instytucji itp. Czyli badając jednostki, chcemy poznać to, co ponadjednostkowe? Rodzi się przy tym pytanie, jak jest ujmowane to, co ponadjednostkowe. Najczęściej „ponadjednostkowość” rozumie się jako wynik sumowania jednostek, „byt” addytywny (Trutkowski, 1999), powstający w wyniku operacji matematycznych. Takie rozumienie tkwi u podstaw klasycznego sposobu uogólniania, który opiera się na rachunku prawdopodobieństwa (przenoszenie wyników z próby badawczej na populację generalną) oraz analizach statystycznych stwierdzających istnienie lub nieistnienie powiązań między zmiennymi i ich wartościami. Przeciwno takiemu sposobowi uogólniania w badaniach pedagogicznych protestuje np. Kubinowski (2010b, s. 81–89), uważając, że „metodologia spod znaku chi kwadrat” jest nieadekwatna do „humanistycznej tożsamości pedagogiki”. Niemniej jest to sposób właściwy dla badań sondażowych i został zastosowany na pierwszym etapie naszych badań, kiedy profesjonalność jako cecha działania była ujmowana normatywnie,

<sup>40</sup> O metodyce interpretacji: Urbaniak-Zajac, 2016b.

ponieważ opisywał ją model, który odnoszono do rzeczywistości. Tę rzeczywistość z kolei stanowiła suma odpowiedzi poszczególnych uczestników badań.

Na drugim etapie badań profesjonalność została potraktowana jako zbiorowy, kolektywny fenomen, który nie ma skończonej postaci, a to, co ponadjednostkowe jako ogólne, niebędące sumą części, lecz specyficzną jakością. Innymi słowy, jednostkowe jest elementem tego, co ogólne nie jako wyraz relacji składnika i sumy, lecz uczestniczenia jednostki w tym, co społecznie podzielane. To, co ogólne jest wynikiem życia zbiorowego, tworzenia i przekazywania kultury, i aby mogło być poznawane, wymaga koncepcyjnego ujęcia. Filozofowie i badacze zjawisk społeczno-kulturowych proponowali różne rozwiązania (np. duch obiektywny Diltheya, typiki codzienności Schütza, reprezentacje społeczne Serge'a Moscovicięgo). Kiedy ideę ogólności chcemy włączyć do badań empirycznych, musi ona w jakiś sposób zostać włączona w metodykę ich prowadzenia, tak aby mogła stanowić podstawę dla uogólniania wyników. W naszych badaniach wykorzystaliśmy rozwiązania zaproponowane przez Oevermanna w metodzie obiektywnej hermeneutyki. Uogólnianie dokonuje się poprzez rekonstrukcję struktur. Opracowane wzory działań zawodowych (oraz wzory studiowania) są przykładem takiej rekonstrukcji. Odzwierciedlają one empiryczne warianty profesjonalności jako cechy działania zawodowego. Konkluzja badań, a więc najwyższy poziom uogólnienia, sprowadza się do zakwestionowania możliwości stworzenia teorii profesjonalności o nienormatywnym charakterze. Dlatego końcowe wyniki badań są rekonstrukcją struktury warunków uczestnictwa absolwentek i absolwentów pedagogiki w praktyce zawodowej, która jest prowadzona w różnych ramach instytucjonalnych.

## Podsumowanie

Punktem wyjścia w przedstawionej refleksji metodologicznej było połączenie w jednym projekcie badawczym sondażu i wywiadu swobodnego z elementami narracji, a więc technik badawczych zaliczanych do różnych paradygmatów. Starłam się pokazać, że przy przyjęciu określonych założeń jest możliwe zniesienie „ontologicznej granicy paradygmatów”, z czego nie wynika jednak, że wyniki badań sondażowych i pogłębionych można bezproblemowo ze sobą zestawiać. Próbowalam pokazać, że w procesie badawczym nic nie jest oczywiste. Jest on ciągiem podejmowanych decyzji, które wymagają uargumentowania. Badanie to działanie i jak każde działanie jest prowadzone pod presją czasu (zwłaszcza projekty realizowane ze środków zewnętrznych, które muszą się zakończyć w przewidzianym terminie) oraz podlega jeszcze wielu innym ograniczeniom. Właśnie dlatego tak pożądana jest ponowna refleksja nad planowanymi i wykonanymi czynnościami. W przywoływanych tu badaniach zabrakło czasu na systematyczne prześledzenie w transkrypcjach wywiadów wątków tematycznych, wprowadzonych w badaniach sondażowych. Dla przykładu odpowiedzi w ankiecie wskazywały na przypisywanie przez badanych dużego

znaczenie systematycznemu doksztalcaniu jako cesze działania profesjonalnego. Wywiady pokazały różną motywację do podejmowania doksztalcania oraz różne jego funkcje. Badaniom empirycznym towarzyszą problemy, których badania jakościowe nie rozwiązały.

### 3.5. Budowanie typów jako droga generowania teorii – wybrane rozwiązania<sup>41</sup>

Tym, co charakteryzuje współczesne empiryczne badania jakościowe w naukach społecznych, są ich aspiracje teoretyczne. Ich zwolennicy uważają, że mogą być drogą do budowania teorii, a nie tylko – jak dopuszcza orientacja pozytywistyczna – sposobem na generowanie hipotez, które następnie winny zostać poddane odpowiedniej procedurze sprawdzania. Za jedną z możliwych dróg generowania teorii uważa się tworzenie typów badanych obiektów. To postępowanie bywa traktowane jako „trzecia droga” pomiędzy idiograficznymi opisami jednostkowych zdarzeń czy stanów rzeczy a identyfikowaniem praw (Kreitz, 2010, s. 98). Takie sytuowanie myślenia o typach (i typologiach) aktywizuje podstawowe kwestie towarzyszące wszelkim badaniom empirycznym: m.in. pytanie o specyfikę rzeczywistości, która jest przedmiotem poznawania, o możliwości jej poznawania, oraz pytanie, czym jest teoria. Systematyczne omówienie tych kwestii z racji wielości przyjmowanych współcześnie stanowisk nie jest łatwe, a w krótkiej wypowiedzi niemożliwe. Ograniczę się do zasygnalizowania istnienia wybranych poglądów.

W literaturze przedmiotu często pojawia się rozróżnienie na typy idealne (inaczej, teoretyczne) i typy realne (inaczej, empiryczne). Wyściowo miałam zamiar skupić się tylko na typologiach empirycznych i, odwołując się do przykładów, więcej uwagi poświęcić technice ich tworzenia, ale po lekturze opracowań w mniejszym lub większym stopniu odwołujących się do typizowania czy typologizowania, upewniłam się, że przywołany poddział jest umowny, oparty na tradycyjnej opozycji. Sugeruje, że typy empiryczne są wolne od teorii, a teoretyczne od odniesień empirycznych, co w istocie nie ma miejsca.

Rozpocznę od krótkiej etymologii słowa „typ”, ponieważ oddaje ona dwiistość znaczeniową, przywołującą relację między typem a reprezentującym go przypadkiem. Następnie przypomnę klasykę typizowania zjawisk społecznych, tzn. koncepcję typu idealnego Webera, oraz zmianę podstawy budowania typów naukowych zaproponowaną przez Schütza. Charakteryzując tzw. typy empiryczne, przywołam najbardziej popularny sposób ich tworzenia, tzn. przyjmowanie wybranych cech badanych obiektów jako kryterium różnicowania, a na koniec scharakteryzuję znaczenie typów w metodzie dokumentarnej.

<sup>41</sup> Przedruk artykułu: Urbaniak-Zajac, 2017a.

## Niejasność znaczeniowa i teoretyczna typu

W literaturze przedmiotu nie ma zgodności co do tego, czym jest **typ**. Najogólniej można powiedzieć, że typy to abstrakcyjne obiekty. Podstawą – kryterium dla ich wyróżniania mogą być różne stany rzeczy, np. właściwości (stan zdrowia czy poczucie humoru), relacje (jest większy niż..., jest wujkiem...), funkcje, reguły, rodzaje (woda lub złoto), liczby, zbiory (Kreitz, 2010, s. 106).

Warto zauważyć, iż w grece rzeczownik *typos* został wyprowadzony z czasownika „uderzać”, który był bliski znaczeniowo czasownikom „odciskać” i „wyłuszczyć”. *Typos* oznaczał formę odciskającą kształt (zarys, wzór), jak również to, co zostało odcisnięte. Słowo to odnosiło się zarówno do wybitej monety, jak i do stempla odciskającego owe monety (Kreitz, 2010, s. 92). W tej starożytnej etymologii „typu” kryje się relacja między matrycą a tym, co zostało na niej odcisnięte. Matryca to zadany wzór, który jest podstawą tworzenia mniej czy bardziej dokładnych odpowiedników, ale także ich identyfikowania jako reprezentantów wzoru. Podstawą typu jest ów wzór, a nie jego odpowiedniki. Podniesienie tej kwestii uwrażliwia na pytanie, co jest pierwotne, a co wtórne w relacji typ a jego reprezentacje.

Nie ma ogólnej definicji typu. Badacze są zgodni jedynie co do tego, że typ jest abstrakcją, że wykracza poza to, co pojedyncze, i zmierza w kierunku tego, co ogólne. Ecarius i Schäffer zauważają, że budowanie typów w naukach społecznych ma pozwolić na jednoczesne ujmowanie konkretnych indywiduów oraz społecznych ram odniesienia, struktur sensu i sposobów ich normowania. W perspektywie interpretatywnej ma dążyć do ujęcia całości znaczeń w ich wielowarstwowości, odsłaniać podstawowe wzory interakcji i komunikacji jako procesów konstytuujących znaczenia (Ecarius, Schäffer, 2010, s. 7).

## Typ idealny Webera

W literaturze przedmiotu niemal każda wypowiedź dotycząca typów rozpoczyna się od przywołania typu idealnego Webera, mimo że typizowanie zjawisk społecznych było wcześniej podejmowane przez innych autorów (Szacki, 2002, s. 465). Należy przypuszczać, że „sukces” Webera wynika stąd, że skonstruowane przez niego typy idealne (m.in. działań społecznych, organizacji społecznych i władzy) były istotne teoretycznie i zainspirowały prace innych badaczy. Czyli nie tylko sama idea budowania typów, lecz także sposoby jej realizacji okazały się użyteczne dla następnych generacji. Wydaje się, iż w koncepcji Webera typy idealne pełnią przede wszystkim funkcję narzędzia umożliwiającego myślowe opanowanie amorficznej rzeczywistości społeczno-kulturowej, co ma pozwolić na jej zrozumienie. Wypowiedzi: „(...) s e n s u dziejów świata nie możemy odczytać z najbardziej nawet wydосkonалonych wyników jego przebadania, lecz musimy być w stanie stworzyć go sami (...)” (Weber, 1985, s. 51, podkreśl. aut.), nie można odnosić wyłącznie do badań historycznych, dotyczących dużych przedziałów

czasowych. Zadanie badacza nie polega więc na odzwierciedlaniu rzeczywistości, lecz na jej specyficznym projektowaniu (Krasnodębski, 1986, s. 104). Dokonuje się ono poprzez odróżnienie tego, co ważne (co zostaje uwzględnione w opisie), od tego, co nieważne (co pominięte). Dokonywane wybory wynikają z określonego „punktu widzenia” badacza, tzn. pytania, na które poszukuje odpowiedzi, a także z „wartości kulturowych” uznawanych za uniwersalne, w odniesieniu do których badacz (świadomie bądź nieświadomie) ujmuje analizowane przez siebie stany rzeczy i procesy (Weber, 1985, s. 73, autor ujmował te słowa w cudzysłowy). Przyjęcie idei wartości kulturowych jest niezbędne, ponieważ stanowi zasadę wyboru i sensownego poznawania tego, co jednostkowe – bowiem to, co jednostkowe ma sens tylko w kontekście tego, co ogólne. Typ idealny

[u]zyskuje się (...) przez jednostronne spotęgowanie jednego lub kilku punktów widzenia oraz przez złączenie w jednym wewnętrznym spójnym myślowym obrazie całego bogactwa rozproszonych i z trudem zauważalnych, ówdzie mniej licznych, miejscami w ogóle nieobecnych jednostkowych zjawisk, które dobrze pasują do owych jednostronnie uwypuklonych punktów widzenia. W owej pojęciowej czystości ten idealny obraz empirycznie nigdzie w rzeczywistości nie występuje, jest u to pią ... (Weber, 1985, s. 81, podkreśl. aut.).

Jest strukturą myślową wolną od sprzeczności, złożoną z wyabstrahowanych cech, które realnie pojawiają się w różnych powiązaniach (Kreitz, 2010, s. 93–94).

Typ idealny pełni przede wszystkim funkcję heurystyczną poprzez udostępnienie środków językowych i wskazanie kierunku badań (np. śledzenie konsekwencji zmian społeczno-kulturowych czy ekonomicznych dla kształtowania się nowych typów działań społecznych), w tym kierunku tworzenia hipotez. Możliwe jest sprawdzanie, w jakim zakresie poszczególne komponenty danego typu realizują się empirycznie i jakie są uwarunkowania tego stanu rzeczy (sam autor koncepcji nie podaje przykładów, jak dokonywać porównywań typu idealnego z rzeczywistością, Czermak, 1977, s. 230). Weber podkreśla, że typów idealnych nie należy traktować jako „historycznej prezentacji danych empirycznych, a tylko jako środki pojęciowe dla porównania i pomiaru rzeczywistości” (Weber, 1985, s. 87). Przyczem pomiar to identyfikacja aspektów rzeczywistości, które nie odpowiadają typowi.

Niemożliwość empirycznej weryfikacji typu idealnego bywa podstawą kwestionowania jego naukowej wartości. Weber był świadomy ograniczeń proponowanego narzędzia. Twierdził, iż każda utopia – a taki jest status typu idealnego – może zgłaszać roszczenia, „że faktycznie zaczerpnęła z rzeczywistości pewne znaczące w swej swoistości rysy naszej kultury i ujęła je w jednolity obraz idealny” (Weber, 1985, s. 82). Nie można więc *a priori* odróżnić czystej zabawy myślowej od płodnego naukowo budowania pojęć. Należy jednak pamiętać, że budowanie typów idealnych nie jest celem poczynań badawczych, lecz środkiem, narzędziem. Nie prawdziwość jest kryterium dla ich oceny, ale użyteczność i istotność podejmowanych zagadnień (Kreitz, 2010, s. 93–94). Nie można też oczekiwać ich neutralności, „wszelkie poznanie rzeczywistości kulturowej jest (...) zawsze poznaniem ze specyficznym wyodrębnieniem punktów widzenia” (Szacki, 2002, s. 464).

Podstawowe empiryczne znaczenie typów idealnych polega na ich funkcji heurystycznej. Warto jednak przypomnieć, że w badaniach pedagogicznych prowadzonych przez Radlińską i jej następców pomysł typu idealnego został wykorzystany do stworzenia narzędzia (wskaźnika ogólnego środowiska – Radlińska, 1987) pozwalającego na ocenę środowiska wychowawczego z punktu widzenia jego znaczenia rozwojowego.

### **Schütz – postulat obiektywnej rekonstrukcji subiektywnych struktur sensu**

Weber przyjął, że rzeczywistość społeczna jest amorficzna, a jej uporządkowanie jest wynikiem teoretycznej pracy badacza. Jednocześnie uznał, iż „«Kultura» stanowi, z punktu widzenia człowieka, obdarzony sensem i znaczeniem skończony wycinek bezsensownej nieskończoności wydarzeń w świecie” (Weber, 1985, s. 72, podkreśl. aut.) Nie twierdził jednak, że zrozumienie tego „skończonego wycinka”, a więc partykularnego obrazu kultury, jest warte analiz naukowych. Odmienne stanowisko przedstawił Alfred Schütz, który zainspirowany fenomenologią Edmunda Husserla uznał, że „świat doświadczany jest [przez ludzi D.U.-Z.] od samego początku za pomocą potocznego, przednaukowego myślenia, w postaci typizacji” (Schütz, 2008, s. 11). Codzienne działanie często nie jest określane przez konkretność i niepowtarzalność obiektów, z którymi ludzie mają do czynienia, lecz przez typy tych obiektów, aczkolwiek w określonych sytuacjach owe obiekty są indywidualizowane (Grathoff, 1989, s. 444). Konkretny pies może być przykładem typowego psa albo może być traktowany jako obiekt jedyny i unikalny.

Dla Schütza przedmiotem poznania w badaniach społecznych jest świat przeżywany. W związku z tym, odwołując się do Alfreda N. Whiteheada, przyjął, że zadaniem naukowców jest zastępowanie „myślowych obiektów potocznego spostrzegania” „obiettami myślowymi nauki” (Schütz, 2006, s. 867). Czyli typy życia codziennego winny być uwzględniane przy tworzeniu typów naukowych (Schütz, 2006, s. 869). Wyrażne przyjęcie dwóch porządków zachęca do postawienia pytania o relacje między nimi. Grathoff określa dyskusję o adekwatności typów z pierwszego i drugiego porządku mianem „nieszczęśliwej debaty” (Grathoff, 1989, s. 235). Jego zdaniem zalecenie, by typiki naukowe uwzględniały typiki codzienności ma oddawać jedynie „charakter” postępowania badawczego, który wyraża się w odrzuceniu formalizacji przedmiotu badań. Bowiem typizacje tworzone i wykorzystywane w życiu codziennym „zależne są od podręcznego problemu, dla którego zdefiniowania i rozwiązania został stworzony (...) typ” (Schütz, 2008, s. 12). Dla Schütza wszystkie codzienne typy mają więc charakter relacyjny; można przypuszczać, iż niezależnie od społeczno-kulturowej podbudowy są zindywidualizowane. Za Badurą można by powiedzieć, że stworzył on egocentryczną konstrukcję społeczną (Badura, 2015, s. 102). Natomiast typy naukowe powinny wykraczać poza treści jednostkowych typizacji w kierunku rekonstrukcji ogólnych warunków myślenia i działania.

Wydaje się, że najbardziej znanymi typowymi wzorami warunków działania opracowanymi przez Schütza są motywy działania: „motyw ażeby” i „motyw ponieważ” (Schütz, 2008, s. 133–135), wyprowadzone ze struktury czasu strumienia świadomości – przeszłości we wspomnieniu, przyszłości w oczekiwaniu (Grathoff, 1989, s. 251). Rekonstrukcja tych motywów jest wynikiem analizy warunków sensu działania społecznego. Jak wspomniałam, dla Schütza typizowanie (zarówno codzienne, jak i naukowe) odbywa się w kontekście systemów istotności i przez nie jest określane. Jednym z tych systemów jest właśnie istotność motywacyjna. Typizując Schütz analizuje także istotność tematyczną i interpretacyjną (Grathoff, 1989, s. 247–254). Wydaje się, iż są to przykłady skonstruowanych, naukowych „wzorów typowych przebiegów działań odpowiadających obserwowanym zdarzeniom” (Schütz, 2006, s. 889).

Warto dodać, iż do tych wzorów badacz może dołączyć „typ osobowy – model aktora, którego wyobraża jako obdarzonego świadomością. Świadomość ta zawiera tylko te elementy, które są istotne dla spełnienia wzorów obserwowanych działań, to znaczy to, co jest istotne dla rozważanego przez badacza problemu” (Schütz, 2006, s. 889). Te zbudowane modele aktorów Schütz nazywa marionetkami, homunculusami, którymi badacz manipuluje dla własnych celów (Schütz, 2006, s. 890). Wydaje się, że lektura wypowiedzi tego autora może otrzeźwić tych badaczy, którzy nadmiernie ufają w możliwości badań jakościowych: one także nie docierają do pierwotnej rzeczywistości społecznej, próbują ją jedynie rekonstruować z jakiejś perspektywy.

Perspektywiczność jest cechą tworzenia zarówno typów codziennych, jak i naukowych. Podstawową różnicę stanowi społeczne usytuowanie uczestnika świata przeżywanego i badacza, mające znaczenie dla ich definiowania sytuacji. Poza szczególnym rodzajem badań partycypacyjnych badacz nie ma w badanym świecie swojego „tu”. Jego usytuowaniem jest wiedza naukowa, a system istotności wyznacza ustalony problem naukowy (Schütz, 2006, s. 889). Rodzi się pytanie, gdzie jest „tu” badacza jakościowego, który deklaruje rezygnację z teorii podczas planowania badań, a chce ją budować wyłącznie na podstawie materiału empirycznego gromadzonego w trakcie prowadzenia badania.

### **Tworzenie typologii poprzez wybór i grupowanie cech badanych obiektów**

Mianem empirycznych są zwykle określane te typy i typologie, których ostateczna postać, w tym opisy poszczególnych typów, są uzależnione od danych empirycznych. Przyjmuje się idealizujące założenie, że stworzone typy, nazywane realnymi, charakteryzuje podobieństwo do (określonego przez badacza) wycinka rzeczywistości. Ten sposób postępowania został przeniesiony do nauk społecznych z nauk przyrodniczych, takich jak: botanika, zoologia i mineralogia, które, jak zauważa Stefan Ziemiński, „muszą rozpoznawać i klasyfikować różne okazy przyrody” (Ziemiński, 1973, s. 7). W tak prowadzonych badaniach pomija się kwestie podstawowe, dotyczące ontologii badanej rzeczywistości, co jest

charakterystyczne dla nauki normalnej (w rozumieniu Kuhna). Najczęściej typologie empiryczne są budowane poprzez porządkowanie badanych obiektów ze względu na ich cechy, które zostały uznane za ważne w kontekście badanego zagadnienia. W badaniach tradycyjnych te cechy lub skale cech, stanowiące podłoże typologii, określa się na początku procesu badawczego. Ich istotność jest uzasadniana poprzez odniesienia do uznawanych stanowisk teoretycznych i/lub wyniki wcześniejszych badań empirycznych. Formalny kształt typologii zostaje przesądzony w narzędziu badawczym, zwykle w kwestionariuszu wywiadu lub ankiety, za pomocą którego gromadzi się materiał empiryczny. Ogólnie rzecz biorąc, celem typologii jest uporządkowanie tego materiału. To uporządkowanie służy przede wszystkim opisowi, jak również wyjaśnieniu wycinka rzeczywistości, jeśli uda się zidentyfikować empiryczne powiązania między cechami, występujące w ramach typów i pomiędzy nimi. Tworzone są typy proste (jednowymiarowe) oraz złożone (wielowymiarowe). W pierwszym przypadku kryterium grupowania jest jedna cecha i stopień jej natężenia. Na przykład w jednym z badań wyróżniono trzy typy proste porządkujące aktywność wobec kultury młodych małżeństw: typ uczestnictwa biernego, typ uczestnictwa nieco biernego – nieco czynnego oraz typ uczestnictwa czynnego (Mrozińska-Badura, 1987, s. 92–93). Przyjęto więc, że cecha „aktywność wobec kultury” tworzy kontinuum od postawy aktywnej do postawy biernej. W przywołanych badaniach za istotne dla charakterystyki uczestnictwa w kulturze przyjęto łącznie pięć cech, w związku z czym zbudowano pięć typologii prostych. Uogólniając, można za Susann Kluge powiedzieć: „Każdy z elementów [próby badawczej – D.U.-Z.] można – na podstawie nasycenia cechy – zlokalizować na n-wymiarowej przestrzeni, określonej przez n cech tworzących typologię” (za: Nentwig-Gesemann, 2004, s. 93).

Typy złożone uwzględniają kilka czy kilkanaście cech, ponieważ są tworzone w wyniku analizy wzajemnych zależności między typami prostymi (w przywołanych wyżej badaniach autorka zbudowała trzy typy złożone: typ nieselektywnej recepcji domocentrycznej, typ rozbudowanej i selektywnej recepcji oraz typ autonomicznej równowagi recepcyjno-ekspresyjnej – Mrozińska-Badura, 1987, s. 95–96). Zwykle analiza wzajemnych zależności między typami prostymi jest prowadzona dwojako: poprzez krzyżowanie ze sobą cech lub natężenia cech, albo poprzez dążenie do maksymalizowania wewnętrznej złożoności typów i szukania czynników wyraźnie odróżniających jedne konfiguracje cech od innych. W pierwszym przypadku liczba możliwych typów wynika z rachunku matematycznego (iloczyn liczby cech lub ich natężenia) i może być duża. Zwykle poddaje się ją redukcji, ponieważ rozbudowana typologia jest z jednej strony nieużyteczna, a z drugiej obejmuje typy, do których zostały zaliczone tylko pojedyncze przypadki czy nawet typy empirycznie puste. Badacze łączą z reguły logicznie możliwe typy najslabiej reprezentowane empirycznie, a pozostawiają te, które z powodów uzasadnionych problematyką badawczą wymagają wyodrębnienia (Piekarski, 1987, s. 103). Tym samym zasygnalizowany sposób budowania typów złożonych wykracza poza reguły logiczno-matematyczne i w tym sensie zawiera aspekt dowolności, który

wymaga uzasadnienia teoretycznego. Stosując drugi sposób budowania typów złożonych, ukierunkowany na wzbogacanie ich wewnętrznej złożoności, wykorzystuje się z reguły analizy statystyczne, pozwalające identyfikować korelacje między typami prostymi (Nentwig-Gesemann, 2004, s. 89). Stwierdzona korelacja wymaga jednak wyjaśnienia, którego sama analiza statystyczna nie może dostarczyć. Nie można wszak wykluczyć, że współwystępowanie cech jest przypadkowe, bo stanowi wynik oddziaływania pominiętej przez badacza cechy (podstawowej dla wyjaśnienia zależności).

Jak już wspominałam, zwykle budowanie typologii empirycznych – z zastosowaniem co najmniej częściowo standaryzowanych technik zbierania danych – nie ma charakteru „czysto” indukcyjnego, ponieważ kryteria konstruowania typów są przyjmowane na wstępie na podstawie uznanej wiedzy. Jeśli przyjmiemy, że badanie empiryczne jest twórczym procesem, to nie można wykluczyć zmiany cech uznanych wyjściowo za istotne. Jeśli więc badacz jest otwarty na nieoczekiwane dane, które wymagają innego uporządkowania, może przekształcić pierwotnie przyjęte kryteria. Niemniej modelowa procedura tworzenia typów empirycznych przebiega następująco: 1) przyjęcie kryteriów porównywania danych empirycznych, 2) grupowanie przypadków według kryteriów i analiza empirycznych wartości danych cech, 3) opis treściowych związków sensu i konstruowanie typów, 4) dokładna charakterystyka pojedynczych typów (Tippelt, 2010, s. 115). Stosując tę procedurę, dąży się do wewnętrznej homogeniczności typów oraz ich zewnętrznej heterogeniczności (różnicy pomiędzy typami). Podstawową funkcją typów empirycznych jest porządkowanie materiału według przyjętych kryteriów (cech obiektów), zaś wybór tych kryteriów wymaga zewnętrznego uzasadnienia. Trudno uznać wyniki obserwacji pokazujące wysoką częstotliwość występowania wybranych cech za wystarczające wyjaśnienie. Wyniki obserwacji stanowią podstawę opisu, a nie wyjaśnienia.

## **Konstruowanie naukowych typów empirycznych w metodzie dokumentarnej**

W empirycznych badaniach jakościowych postuluje się, aby kryteria wyróżniania typów nie były przyjmowane z góry, lecz wypracowywane w procesie analizy poszczególnych przypadków. Chodzi bowiem o to, aby oddawały konstytutywne dla przypadków reguły, a nie wypuklały cechy występujące często, ale w istocie powierzchowne lub uznane za ważne w innych kontekstach (Rosenthal, 2008). Metodą badań jakościowych, w której budowanie typów odgrywa podstawową rolę, jest metoda dokumentarna (opracowana przez niemieckiego socjologa Ralfa Bohnsacka, a w Polsce popularyzowana i uprawiana przez pedagoga Sławomira Krzyschałę [2004b]). Bohnsack deklaruje wykroczenie typów empirycznych poza przypisywaną im zawsze funkcję deskrypcyjną.

Ugruntowanie teoretyczne metody dokumentarnej zostało wyprowadzone z socjologii wiedzy Karla Mannheima. Podstawową tezę Mannheima można sformułować następująco: niezależnie od tego, że myśleć mogą tylko jednostki, to ich

myślenia nie da się wyjaśnić bez uwzględnienia społecznego kontekstu ich życia. Sposób myślenia jednostki jest uzależniony w znacznym stopniu od grupy, do której ona należy: jednostka „mówi językiem swojej grupy, myśli w taki sposób, w jaki myśli jej grupa” (Mannheim, 1985, s. 312). Podobnych w treści twierdzeń można by zacytować jeszcze wiele. W kontekście metody dokumentarnej warto przywołać przynajmniej jedno: „Każde pojęcie, każde konkretne znaczenie stanowi krystalizację doświadczeń pewnej grupy” (Mannheim, 1985, s. 329). Chcąc więc zrozumieć złożone i znaczące zachowania ludzi, nie można ograniczać się do poznawania jednostkowych przeżyć, trzeba zrekonstruować zbiorowy kontekst tych zachowań. Zaproponowaną perspektywę analizy Mannheim nazwał metodą genetyczną:

Genetyczna metoda wyjaśniania, jeśli ma dotrzeć dostatecznie głęboko, nie może ograniczać się na dłuższą metę do biografii jednostkowych, lecz dokonywać musi syntez, które pozwolą jej dotrzeć na koniec do wzajemnych zależności między biografią jednostkową i szerszą sytuacją grupową (Mannheim, 1985, s. 334).

Aby zrealizować postulat Mannheim’a, techniką zbierania materiału empirycznego w metodzie dokumentarnej ustanawia się najczęściej dyskusje grupowe, a jednostkami próby badawczej kontrastowe grupy (w zależności od tematu badań kryterium różnicującym mogą być: wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, typ szkoły, środowisko pochodzenia, religia itp.), a nie pojedyncze jednostki. Również od Mannheim’a Bohnsack zaczerpnął założenie istnienia dwóch wymiarów realności społecznej: komunikacyjnego i praktyczno-działaniowego. Poznawanie tego pierwszego polega na analizie treści sformułowanych komunikatów. Poznawanie drugiego wymaga rekonstrukcji *modus operandi* – formuły leżącej u podstaw praktycznej wiedzy wytwarzającej *praxis* (Bohnsack, 2010, s. 53). Dokonuje się to poprzez systematyczne porównania udokumentowanych doświadczeń (i zawartej w nich wiedzy) członków – kontrastowo dobieranych – grup. Zrekonstruowany *modus operandi* oddaje specyfikę grupy, a jednocześnie tworzy horyzont porównań dla innych grup (analiza wykraczająca poza specyfikę przypadków). Jeśli dokumentuje się w różnych grupach, to kontrastowe porównania wzbogacają jego opisowo-wyjaśniającą wartość (w języku teorii ugruntowanej można powiedzieć, że *modus operandi* jest nasycany), a jeśli różnice między grupami są znaczne, to *modus* objaśniający działanie zyskuje warianty, czyli typiki. Dla przykładu: „od analizy porównawczej grup w różnym wieku przeszliśmy do zbudowania typologii rozwoju obejmującej następujące fazy: zawieszenie, rozczarowanie i negacja” (Bohnsack, 2001, s. 178). To jest uogólnienie interpretacji wypowiedzi grup młodzieży uczącej się zawodu. W dalszych badaniach do porównań włączono uczniów gimnazjum. Okazało się, że stworzona typologia rozwoju nie przystawała do ich doświadczeń, tym samym „uwypuklili odmienności ukształtowane przez typ środowiska” (Bohnsack, 2001, s. 183). Włączanie do badań kontrastowych grup ma na celu odsłanianie innych perspektyw, innych warunków istniejącego stanu rzeczy.

Poprzez porównania z dziewczętami uczącymi się w gimnazjum, widoczne stają się orientacje typowe dla płci. Natomiast porównując ze sobą wszystkie grupy, dostrzega się w przedstawianych opisach elementy wspólne, gdy młodzież odróżnia własny sposób życia od sposobu życia dorosłych. Taka charakterystyka wskazuje na typowość doświadczeń pokoleniowych (Bohnsack, 2001, s. 183–184).

Budowanie typik i typologii dokonuje się poprzez odczytywanie warstw znaczeniowych w kontrhoryzoncie tworzonemu przez różne grupy (przypadki). Jeszcze wyraźniej sedno metody oddaje kolejny cytat:

Zbudowana przez nas w ten sposób typologia obejmuje:

- typikę faz rozwoju dziewcząt i chłopców uczących się zawodu (...)
- typikę, w której opracowano różnice w biograficznych nastawieniach gimnazjalistów i młodzieży uczącej się zawodu;
- typikę płci, w której wyeksponowano cechy odróżniające biograficzne nastawienia dziewcząt uczących się zawodu od nastawień chłopców uczących się zawodu oraz różnice między dziewczętami i chłopcami w gimnazjum;
- typikę generacji;
- typikę społecznej przestrzeni środowisk... (Bohnsack, 2001, s. 184).

Warto zauważyć, że Bohnsack nie wyjaśnia, jak rozumie: „typ”, „typikę” i „typologię”. Kreitz porządkuje te pojęcia następująco: „«Typika» reprezentuje ramę orientującą, leżącą na wspólnym wymiarze doświadczeń, a «typologia» jest całością typik” (Kreitz, 2010, s. 96). Owa „rama orientująca” – jeśli dobrze rozumiem – jest rekonstruowana po odsłonięciu *modus operandi* i na nim się opiera.

Wydaje się, iż Bohnsack chce łączyć w wypracowanej przez siebie metodzie postulaty Schütza z metodycznością postępowania badawczego. Owa metodyczność tworzy warunki dla intersubiektywnej kontroli postępowania. Interpretacja rozpoczyna się od analizy doświadczeń konkretnych osób i ich perspektywy postrzegania codzienności, która to perspektywa – jak wiemy – zależy od ich egzystencjalno-środowiskowego usytuowania, od specyfiki ich „tu”. Naukowe wyjaśnianie wykracza jednak poza jednostronność interpretacji codziennych; polega na przywoływaniu wielu punktów odniesienia, na swego rodzaju eksperymentowaniu z możliwymi relacjami między czynnikami/cechami i kontekstami uznanymi za potencjalnie znaczące. To ma być droga do zrelatywizowania poznawczego usytuowania badacza. Przywołuje on kontrastowe horyzonty porównań, tworząc w efekcie różne typiki, mające rekonstruować wielowymiarowość rzeczywistości społecznej. Pojawia się jednak pytanie, czy owe typiki lub typologie mają charakter czysto indukcyjny, czy zostały wyprowadzone tylko z danych empirycznych. Kreitz jednoznacznie stwierdza, że metoda porównań nie jest wystarczającą podstawą dla konstrukcji typów. Powołuje się na Charlesa Peirce’a, który dowodził, że różne rzeczy mogą reprezentować te same typy, a podobne rzeczy należeć do różnych typów. Dlatego błędne jest przekonanie, iż stosunek podobieństwa jest wolnym od teorii przejściem od empirycznych danych do empirycznie uzasadnionych teorii (Kreitz, 2010, s. 102–103). Obiekty mogą być podobne albo nie z różnych punktów widzenia i dopiero określenie, jakie właściwości są dla nas

ważne, czyni je podobnymi dla nas. Wydaje się, że Bohnsack zgodziłby się z tym ostatnim stwierdzeniem. Jednocześnie sugeruje on, że z danych empirycznych ma wynikać również to, co jest „ważne”. Takie przekonanie budzi już wątpliwości. Określenie ważności jest wynikiem decyzji badacza, świadomie podejmowanej przed analizą danych albo wyrażającej się nieświadomie poprzez wybory dokonywane w jej trakcie, np. wybór cech tworzących kontrast.

### Podsumowanie

Zasygnalizowane sposoby ujmowania typów pokazują złożoność zagadnienia. Dokonany przegląd nie może prowadzić do formułowania uogólnień o charakterze normatywnym (jak należy albo nie należy myśleć i postępować). Jego efektem może być jedynie wzrost samowiedzy teoretyczno-metodologicznej. Starałam się pokazać, że przywoływany często podział na typy idealne i realne – tworzone na podstawie danych empirycznych – jest podziałem umownym. Wynika z większej wagi nadawanej jednemu z komponentów typu, tzn. komponentowi teoretycznemu lub empirycznemu. Natomiast realnie oba komponenty współwystępują. Związek teorii z empirią jest znakiem nowoczesnych dyscyplin naukowych, także nauk społecznych. Chodzi o to, by ich teorie można było oceniać w świetle danych empirycznych, i o to, by danym empirycznym nadać sens. Z dokonanego przeglądu wynika, że tworzenie typów, w tym tzw. empirycznych, jest zarówno wykorzystaniem wiedzy teoretycznej, jak i jej rozwijaniem. Tworzenie typów nie stanowi raczej „trzeciej drogi” uprawiania nauki. Jest ono na pewno poszukiwaniem uogólnień niebędących prawami w rozumieniu modelu nomologiczno-dedukcyjnego. Wydaje się także, że każdy skonstruowany typ (i typologia jako nadrzędny zbiór typów) ma cechy typu idealnego, obejmuje bowiem to, co ważne i pomija to, co nieważne z przyjętego punktu widzenia. Można na koniec powtórzyć przywoływaną już wypowiedź Webera, iż „s e n s u (...) nie możemy odczytać z najbardziej nawet wydoskonalonych wyników jego przebadania, lecz musimy być w stanie stworzyć go sami (...)” (Weber, 1985, s. 51, podkreśl. aut.). Ugruntowanie teorii w danych empirycznych nie oznacza zatrzymania się na poziomie tych danych (Hopf, 1984, s. 27–30). Im wyższy poziom uogólnienia, tym większa abstrakcyjność twierdzeń i słabsze empiryczne odniesienia powstałych konstrukcji myślowych. Niezależnie od fikcyjnego charakteru są one zogniskowanym na problemie opisem, a także wyjaśnieniem fragmentu rzeczywistości społecznej.

### 3.6. O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych<sup>42</sup>

W podręcznikach traktujących o metodach empirycznych badań społecznych czy pedagogicznych hipotezy są przedstawiane zazwyczaj jako niezbędny element struktury procesu badawczego. Powszechności ich wyodrębniania dowodzi

<sup>42</sup> Nieco zmieniony tekst: Urbaniak-Zajac, 2010a.

przedstawione przez Janusza Gniteckiego obszerne wyliczenie schematów czynności badawczych, odwołujących się do różnych przesłanek teoretycznych (Gnitecki, 2007, s. 289–313). Podręczniki prezentują definicje hipotez oraz listy warunków, jakie powinny one spełniać. Wspomniany autor stwierdza:

Dobrze sformułowana hipoteza odpowiada następującym warunkom: ukierunkowuje wysiłek badacza, odwołuje się do znanych faktów z dziedziny danej nauki, jest zdaniem wysoce prawdopodobnym, możliwa jest do zweryfikowania, dotyczy istotnych dla nauki zdarzeń i ma moc teorii twórczą, nie jest sprzeczna z udowodnionymi już twierdzeniami danej dyscypliny naukowej, jest jednoznaczna i dostatecznie szczegółowo sformułowana, tłumaczy w sposób dostateczny znane już fakty, posiada ograniczony zasięg (Gnitecki, 2007, s. 326).

Moja praca dydaktyczna ze studentkami/studentami, jak również z doktorantkami/doktorantami pedagogiki nieustannie pokazuje, iż projektując badania, mają duże trudności z prawidłowym formułowaniem hipotez, czyli nie potrafią we własnej praktyce badawczej stosować zaleceń podręcznikowych. W tym kontekście można zapytać, z jakimi przykładami stosowania hipotez stykają się, czytając publikacje pedagogów-badaczy. Przygotowując pierwotną wersję tego tekstu, dokonałam systematycznego przeglądu czterech roczników (2004–2007) trzech czasopism pedagogicznych, które miały wówczas najwyższą dla polskich czasopism punktację („Edukacja”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”). Przyjęłam założenie, że publikacja artykułu w uznanych czasopismach jest wskaźnikiem co najmniej poprawności zastosowanych procedur badawczych. Od tego czasu minęło kilkanaście lat, można by więc oczekiwać co najmniej powtórzenia przeglądu, jeśli nie jego rozszerzenia. Ponownej systematycznej analizy czasopism nie przeprowadziłam, czytam jednak nadal publikacje pedagogiczne. Na podstawie niesystematycznej obserwacji nie dostrzegam istotniejszej zmiany; nie pojawiają się nowe sposoby stosowania hipotez ani nie zanikają wcześniej stosowane. Także proporcje ilościowe nie ulegają istotnym zmianom. Wyniki niesystematycznego oglądu potwierdzają pośrednio – mające szerszy zakres<sup>43</sup> – badania Rubachy (2013).

Pytając o sposób posługiwania się hipotezami, koncentruję się na jednym elemencie z zakresu metodyki prowadzenia badań empirycznych, ale jego uporządkowany opis wymaga odwołania się do podstawowych założeń epistemologiczno-metodologicznych, z których wynikają rozstrzygnięcia metodyczne. To z owych założeń zostały wyprowadzone kryteria dla opisu sposobów „posługiwania się”

<sup>43</sup> Rubacha analizował metody zbierania danych, metody doboru próbek, metody analizowania danych, schematy badań, typy i strategie badawcze. Zidentyfikował 44% badań diagnostyczno-oceniających, niemal 22% badań teoretycznych, w tym 12% eksploracyjnych. Nie wiadomo, jaki typ badań reprezentowały pozostałe analizowane artykuły (Rubacha, 2013, s. 78), ale w innym miejscu, przedstawiając metody analizy danych, w odniesieniu do 35,8% tekstów autor ten stwierdził brak przeprowadzenia analizy danych (Rubacha, 2013, s. 73). Można więc przypuszczać, że zarówno liczebność, jak i formy hipotez przedstawianych w artykułach pisanych przez pedagogów nie ulegają istotniejszym zmianom.

hipotezami. Przypomnę, że zwykle wyróżnia się dwa podstawowe modele badawcze: indukcyjny i hipotetyczno-dedukcyjny. Określają one źródło hipotez: doświadczenie bądź teorię oraz generalny sposób ich sprawdzania – weryfikację bądź falsyfikację. Hipotezy różnią się jednak także rolą, jaką mogą odgrywać w procesie badawczym, co jest uzależnione od nadrzędnego kierunku badania naukowego, którym może być szukanie odpowiedzi na pytania badawcze bądź rozwiązanie problemów badawczych. Innymi słowy, przystępując do analizy artykułów prezentujących wyniki pedagogicznych badań empirycznych, pytałam o: źródła, sposób sprawdzania i funkcje nadawane przez autorów hipotezom. Odpowiedzi na te pytania poprzedza zasygnalizowanie roli przypisywanej hipotezom w głównych rodzajach badań oraz nieplanowana na początku charakterystyka artykułów, prezentujących „badania diagnostyczne”, w których z reguły nie stosuje się hipotez. Należy jeszcze wyraźnie zaznaczyć, iż wybór artykułów, które zostały przywołane, jest przypadkowy (zamiast tych tekstów równie dobrze mogłyby być inne); są one traktowane jako egzemplifikacja różnych aspektów problemu.

### Hipotezy w modelu indukcyjnym

W modelu indukcyjnym – zdaniem Adama Groblera (2006) – hipotezy pojawiły się za sprawą Francisa Bacona. Dla niego podstawową formą hipotezy naukowej było zdanie „Każde A jest B”. Przyjął, że hipoteza „przypisuje rzeczom pewnego rodzaju, pewną istotną jakość, to jest jakość, która przysługuje im z istoty rzeczy. Odkrycie tej [właśnie] istoty miało być zadaniem metody naukowej” (Grobler, 2006, s. 29). W tym momencie mniej ważne jest to, że Bacon zakładał **esencjalizm** (rzeczy mają swoją istotę, bez której nie byłyby tym, czym są), a bardziej to, że w jego koncepcji dochodzenia do wiedzy prawdziwej hipotezom przypadła kierownicza rola. Indukcja eliminacyjna, która miała zastąpić proste uogólnianie danych pochodzących z doświadczenia, zaleca formułowanie w odniesieniu do badanego zagadnienia „wyczerpującej listy wzajemnie wykluczających się hipotez”<sup>44</sup>, wśród których należy zidentyfikować hipotezę prawdziwą<sup>45</sup>. Jak wiadomo, narzędziem do eliminacji hipotez fałszywych miał być eksperyment krzyżowy, tak zaplanowany, aby jego dowolny rezultat eliminował co najmniej jedną z alternatywnych hipotez, co ostatecznie miało doprowadzić do pozostania

<sup>44</sup> Grobler zauważa, że Bacon przyjął milcząco założenie mówiące o **ograniczonej różnorodności świata**, założenie, które jest współcześnie kwestionowane na podstawie tezy o niedookreśleniu teorii przez dane empiryczne. Teza ta jest wynikiem stosowania matematyki przy poznaniu przyrody i głosi, „że po wyeliminowaniu wszystkich hipotez niezgodnych z dowolnie obszernym zespołem danych empirycznych zawsze zostaje nieskończenie wiele hipotez do wyeliminowania” (Grobler, 2006, s. 27). Gdyby nawet zrezygnować ze stosowania matematyki, „to i tak zasadę ograniczonej różnorodności świata należałoby uznać za złudzenie. Nie ma bowiem żadnej gwarancji, że w świecie nie istnieje jakość, na której określenie brakuje w naszym języku odpowiedniego wyrazu” (Grobler, 2006, s. 28).

<sup>45</sup> Warunkiem szukania hipotezy prawdziwej jest przekonanie, że ona istnieje, a więc przekonanie o występowaniu w przyrodzie prawidłowości.

jednej hipotezy, która musiała być prawdziwa. Wiadomo również, iż zdaniem współczesnych logików i matematyków taki efekt eksperymentu krzyżowego nie jest możliwy.

Pomijając ten niebłahy problem, a koncentrując się na roli hipotez w powyższym schemacie badawczym, należy podkreślić, iż od ich treści są uzależnione plany eksperymentów, które należy przeprowadzić w poszukiwaniu twierdzenia określającego cechę badanego obiektu. Przy czym hipotezy ukierunkowują przebieg badań nie tylko w wymiarze pozytywnym, lecz także negatywnym, tzn. duża ilość czynników, które mogłyby być sprawdzane, jest pomijana. Dzieje się tak z konieczności, bowiem liczba analizowanych czynników musi być ograniczona, jeśli badania mają się kiedyś skończyć. Jak decydujące znaczenie dla jakości poznania ma owa selekcja, pokazują odkrycia w naukach przyrodniczych, kiedy to przypadkowe uwzględnienie czynnika zwykle pomijanego jako nieistotny dla badanego procesu, pozwoliło inaczej zinterpretować badany problem, dzięki czemu „niepasujące” do siebie wcześniej elementy układały się w spójną całość. Podsumowując ten wątek, można powiedzieć, iż w klasycznym badaniu indukcyjnym **zbiór alternatywnych hipotez określa pole poszukiwań badawczych** – te czynniki, które nie znajdują odbicia w hipotezach, *de facto* nie istnieją.

Taka sama rola przypada hipotezom we współcześnie stosowanej idealizacyjnej koncepcji badawczej. Zbiór hipotez opisuje model zjawiska, będący konfiguracją specyficznych dla tego zjawiska czynników, uznawanych za główne (przy pominięciu czynników ubocznych, uznawanych za nieistotne). Współwystępowanie owych czynników jest następnie poddawane eksperymentalnej weryfikacji. Model ten postuluje m.in. Jerzy Brzeziński (1980), z którego podręcznika korzystają studenci pedagogiki i pedagogicy-badacze, nie zawsze rozumiejąc, dlaczego hipotezy wskazujące związki (zależności) między zmiennymi są nazywane hipotezami istotnościowymi, a nie hipotezami o zależnościach. Tym bardziej że autor wyodrębnia także hipotezy o zależnościach, jednak ich cechą charakterystyczną jest to, że nie tylko wskazują związek między zmiennymi, lecz także opisują go wzorem funkcji matematycznej. W modelu Brzezińskiego (1980, s. 58) hipotezy istotnościowe (przyjmujące cztery szczegółowe formy) nie określają cechy przedmiotu (jak chciał Bacon), ale wskazują zmienne niezależne istotne dla badanej zmiennej zależnej, relatywny stopień ich istotności oraz związki między zmiennymi niezależnymi. Taka postać hipotez wiąże się z poszukiwaniem regularności pozwalających wyjaśniać istniejące stany rzeczy i przewidywać stany przyszłe. Warunkiem ich poszukiwania jest przyjęcie założenia, że świat empiryczny nie rządzi się nieprzewidywalnymi kaprysami, lecz jest zdeterminowany – takie same skutki mają takie same przyczyny<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Jak wiadomo, empiryzm nie daje odpowiedzi na pytanie, skąd człowiek zna zasadę przyczynowości. Mimo to istnieje raczej powszechne przekonanie, że „Prawa przyrody mówią (...), że rzeczy określonego rodzaju zachowują się w określony sposób” (Grobler, 2006, s. 30, podkreśl. aut.).

Dążenie do identyfikacji prawidłowości w otaczającym nas świecie oraz w naszych zachowaniach i działaniach powoduje, że w wielu podręcznikach są preferowane hipotezy o zależnościach między zmiennymi<sup>47</sup>. Zdaniem Gniteckiego (2007, s. 326) w badaniach pedagogicznych owych zależności poszukuje się między określonym rodzajem działań (podjętych przez wychowawcę) i ich skutkami. Autor stwierdza, iż badacz-pedagog „formułując hipotezę przypisuje nieznane jeszcze skutki (Y) znanym działaniom (Dz), czyli  $Y=f(Dz)$  lub nieznane jeszcze działania (X) znanym skutkom (S), czyli  $f(X)=S$  lub też znane działania (Dz) znanym skutkom (S), czyli  $S=f(Dz)$ ”. Treściowy schemat hipotez: **działanie – skutki**, w niektórych orientacjach badawczych został uzupełniony o **warunki działania**.

### Hipotezy w modelu hipotetyczno-dedukcyjnym

Hipotezy sformułowane w wyniku indukcji winny być poddawane weryfikacji w następnych badaniach. Ale, jak wiadomo, wnioskowanie indukcyjne nie jest wnioskowaniem pewnym; proces weryfikacji nie ma logicznego uzasadnienia. Karl R. Popper twierdził wręcz, że dążenie do potwierdzania hipotez nie jest podstawą godną uczonego. Potwierdzanie nie jest bowiem metodą nauki, lecz pseudo nauki (za: Grobler, 2006, s. 60). Metodą nauki może być jedynie falsyfikacja, umiejscowiona w hipotetyczno-dedukcyjnym modelu badań. Popper był przekonany, że z obserwacji faktów nie można indukcyjnie wyprowadzić hipotez. Punktem wyjścia dla ich formułowania może być jedynie przyjęta *a priori* teoria. Człowiek nie potrafi bowiem nadać doświadczeniu żadnego sensu bez ujmowania go w kontekście jakiejś wiedzy (czy mówiąc innym językiem: bez przesądów albo przesądów organizujących doświadczenie)<sup>48</sup>. Ale wiedza, którą dysponują naukowcy, jest niepewna. Historia nauki pokazuje, że teorie uznawane za prawdziwe bywają odrzucane jako fałszywe albo stają się teoriami ograniczonego zasięgu. Stąd zdaniem Poppera teorie naukowe winny być poddawane ciągłym ostrym sprawdzianom, ukierunkowanym nie na ich potwierdzenie, lecz odrzucenie. Warunkiem falsyfikacji hipotezy, a pośrednio teorii, jest wystąpienie stanu rzeczy, którego hipoteza nie dopuszcza, który jest przez nią zakazany<sup>49</sup>. Za naukowe można więc uznać tylko takie teorie, z których daje się wyprowadzić zdania (o statusie hipotez) opisujące stan rzeczy, który na mocy sprawdzanej teorii nie ma prawa istnieć (jeśli empirycznie istnieje, to znaczy, że sprawdzana teoria jest fałszywa). Tym samym większą wartość poznawczą mają hipotezy śmiałe, im więcej bowiem hipoteza zakazuje, tym lepiej, ponieważ w większym stopniu narażona jest na

<sup>47</sup> Uwaga ta odnosi się również do opracowań niemieckich, gdzie powszechnie wyróżnia się hipotezy postaci „Jeśli..., to...” oraz „Im..., tym...”, np. Diekmann (1995, s. 108–115).

<sup>48</sup> Nie możemy wyzwolić się z owych przesądów/przesądów; możemy je jedynie rewidować w następstwie krytyki – zastępować jedne przesady innymi, bardziej wartościowymi poznawczo (Grobler, 2009, s. 87).

<sup>49</sup> Nie podejmuję w tym miejscu dyskusji nad statusem zdań bazowych. Na ten temat np. Harbermas (1992).

falsyfikację<sup>50</sup>. Bogactwo treści empirycznej można więc wykorzystywać jako kryterium wyboru wśród konkurencyjnych hipotez (pamiętając, że w koncepcji Poppera wszystkie zdania empiryczne poza zdaniami bazowymi mają status hipotez).

### Pragmatyczne uzasadnienie hipotez

Jak zostało już powiedziane, zarówno w indukcyjnym, jak i hipotetyczno-dedukcyjnym modelu badawczym treść hipotez określa pole poszukiwań badawczych. Hipotezy – niezależnie od tego, jakie jest ich źródło – wyrażają wstępne przekonanie badacza o tym, **co jest istotne** w badanej kwestii. Mówiąc inaczej, to, czego nie przewidują hipotezy, nie może pojawić się w badaniach, i w tym sensie hipotezy ukierunkowują badanie<sup>51</sup>. Warto przy tym zauważyć, że to, „co jest istotne”, ujmuje się nie tylko przedmiotowo, lecz także formalnie, czego przykładem jest falsyfikacjonizm Poppera. Cechą klasycznego empiryzmu jest bowiem poszukiwanie kryteriów demarkacji, pozwalających oddzielać wypowiedzi naukowe od nienaukowych. Za naukowe – a tym samym mające znaczenie – uznawane są te, które można poddawać określonym próbom sprawdzania, przy czym prawdziwość twierdzeń jest o tyle relacją językową, że zarówno indukcja, jak i dedukcja polegają na określonych **związkach między zbiorami zdań**.

Inną perspektywę postrzegania prawdziwości twierdzeń zaproponowali pragmatyści. Zdaniem Peirce'a znaczenie wyrażen określały **praktyczne konsekwencje** płynące z ich akceptacji (Siemianowski, 1976)<sup>52</sup>. Znaczenia są więc tworzone w praktyce działań społecznych, a nie w wyniku przekształceń semantycznych. Bowiem to działanie jest źródłem problemów i wątpliwości skłaniających do myślenia, a nie zbiory uporządkowanych zdań. Z takim usytuowaniem źródła znaczeń i problemów wiąże się – trudne do zaakceptowania w ramach wiedzy potocznej – specyficzne zrównanie myślenia i działania. Stanowią one „parę zjawisk, z których każde kształtuje drugie” (Buczyńska, 1965), i w związku z tym „momenty” działania i myślenia są analogiczne. Każde poznanie zdaniem Peirce'a wywołuje pewne dyspozycje do określonego działania (co wcale nie oznacza, „że poznajemy po to, żeby działać skutecznie” [Buczyńska, 1965]).

W ramach pragmatycznej perspektywy widzenia procesu badania hipoteza jest rozumiana jako „stwierdzenie, co do którego istnieje pewne prawdopodobieństwo, że będzie ono stanowić prawdziwe **rozwiązanie postawionego problemu**” (Townsend, za: Brzeziński, 1980, s. 57, podkreśl. D.U.-Z.). W większości

<sup>50</sup> Niezależnie od tego, że analizy innych filozofów nauki (Pierre Duhem) pokazały, że hipotezy nigdy nie są sprawdzane pojedynczo, lecz w powiązaniu z innymi (np. z hipotezami dotyczącymi działania instrumentów pomiarowych), to kryterium oceny teorii, jakim jest zasada falsyfikowalności, nie traci na znaczeniu.

<sup>51</sup> Interpretując pozytywnie ten stan rzeczy, można powiedzieć, że jest to wyraz samoograniczenia poznania naukowego (Konarzewski, 1995).

<sup>52</sup> Na perspektywę pragmatyzmu w namyśle nad funkcjami hipotez zwrócił mi uwagę Piekarski, za co dziękuję.

podręczników metod badań empirycznych hipotezy traktuje się z reguły jako „**przypuszczalne odpowiedzi** na problemy badawcze (...) [dotyczące – D.U.-Z.] spodziewanego kierunku zależności lub przewidywanego kierunku wydarzeń” (Gnitecki, 2007, s. 326, podkreśl. D.U.-Z.). Te dwa określenia hipotezy tylko pozornie sprawiają wrażenie podobnych. W pierwszym bowiem jest mowa o rozwiązywaniu problemu, rozumianego jako sytuacja trudna, wymagająca podjęcia nieznanых działań, w drugim problem badawczy sprowadza się do pytania, na które poszukuje się odpowiedzi. Ten drugi sposób ujęcia zagadnienia sprzyja sytuacji, w której odpowiedź staje się celem samym w sobie, tzn. poznawanie prowadzi do kontemplatywnego opisu (Buczyńska, 1965, s. 46). Jeśli nie wiadomo, czemu mają służyć sporządzane opisy, to narzuca się pytanie, po co je przygotowywać?

Poza namysłem nad podstawową rolą hipotez, wiążącą się nierozzerwalnie z rolą badań, analizy Peirce’a można wykorzystać również dla zastanowienia się, czy jest uzasadniony uniwersalnie traktowany postulat rezygnacji z hipotez w określonych typach badań, np. w badaniach eksploracyjnych czy jakościowych (jak uważa większość zwolenników tej orientacji badawczej)<sup>53</sup>. Przeciwnicy hipotez uważają zwykle, iż ich stosowanie jest szkodliwe, ogranicza bowiem poznanie poprzez selekcję gromadzonych danych, a w przypadku braku dostatecznej samokontroli badacza owa selektywność postrzegania może deformować, fałszować rzeczywistość. Ten drugi argument jest wątpliwy, ponieważ wskazuje na podstawowe „błędy w sztuce”, których można starać się uniknąć. Nad pierwszym warto się nieco zastanowić.

Naiwni zwolennicy „bezzałożeniowości” badań uważają wręcz, iż najlepiej podejmować badania, niczego nie wiedząc na temat badanego zagadnienia, niczego się nie spodziewając, tak aby nie selekcjonować danych na etapie ich zbierania. Owa postawa otwartości badacza i bogactwo materiału empirycznego mają niejako automatycznie sprzyjać owocności i wiarygodności poznania. Pogląd ten jest niezgodny nie tylko ze stanowiskiem Poppera, lecz także Peirce’a. W przypadku tego drugiego filozofa pojawia się jednak inna argumentacja. Peirce jest wprawdzie przekonany, że „jedynym nauczycielem jest doświadczenie”, ale uważa jednocześnie, że „nikt nie robi doświadczenia, nie będąc mniej lub bardziej skłonny do myślenia, że interesujący go wynik nastąpi” (Buczyńska, 1965, s. 33). Wspomniałam wcześniej, że w pragmatycznej perspektywie myślenie i działanie mają analogiczną strukturę. W ich punkcie wyjścia tkwi problem. Dążąc do jego zlikwidowania, zaleca się na początku zidentyfikowanie tworzącej go trudności, później **sformułowanie pomysłów rozwiązania** lub co najmniej ograniczenia owej trudności, a następnie rozważenie ich możliwych konsekwencji

<sup>53</sup> Konarzewski zauważa, iż „hipoteza to nie jest domysł lub przypuszczenie badacza, lecz *logiczny wniosek z teorii, który odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy*. Gdy nie ma teorii, nie ma i hipotezy” (Konarzewski, 2000, s. 42–43, podkreśl. aut). Wypowiedź ta sugeruje, że hipotezy mogą być formułowane tylko w badaniach weryfikacyjnych. Natomiast w badaniach jakościowych rezygnacja z hipotez ma być wskaźnikiem otwartości tej orientacji badawczej (Pilch, Bauman, 2001).

i dokonanie wyboru najlepszego rozwiązania<sup>54</sup>. Ów wybór to nic innego jak przyjęcie pewnej hipotezy, która może być sprawdzona lub rzeczywiście zostanie sprawdzona w działaniu.

W perspektywie Peirce'a człowiek działając, zawsze formułuje hipotezy – przypuszczenia dotyczące przyszłości, ponieważ cechą umysłu ludzkiego jest tendencja do uogólniania, a każdy generalizujący sąd jest jakąś formą przewidywania przyszłości. Człowiek nie musi być świadom tych procesów myślowych tak długo, jak długo ich efekty znajdują potwierdzenie w rzeczywistości. Warto jednak zauważyć, iż kiedy nasze przewidywania się potwierdzają, to niczego się nie uczymy (Buczyńska, 1965, s. 33), działamy rutynowo bez potrzeby refleksji nad tym, co się dzieje. Dopiero brak zgodności zdarzeń z przewidywaniami, zdziwienie, zaskoczenie wymaga refleksji, namysłu nad tym, co się dzieje. „Trzeba [bowiem – D.U.-Z.] na nowo zaaranżować poprzednio obserwowane fakty, tak aby nieoczekiwane nowe doświadczenie przestało być dla nas zaskoczeniem” (Buczyńska, 1965, s. 49). Aby jednak zdziwienie mogło się pojawić i można było zidentyfikować doświadczenie jako nieoczekiwane, niezbędne jest przekonanie, jak ma być. Buczyńska twierdzi, że dla Peirce'a badanie to szukanie podstaw do decyzji, czy utrzymać dotychczasowe przekonanie, czy nadać status przekonania temu, co było dotąd wątpliwością. Hipoteza zatem albo odzwierciedla stan wiedzy znajdujący (do tej pory) potwierdzenie w działaniu, albo jest przeformulowaniem owej wiedzy w kontekście nowych doświadczeń. W tym drugim przypadku powinna być poddana sprawdzeniu na innym materiale (w innym doświadczeniu) niż ten, który był jej źródłem. Jeśli okaże się „prawdziwa, [to] pozornie zagadkowe zjawisko [stanie się – D.U.-Z.] (...) zupełnie naturalne” (Buczyńska, 1965, s. 102).

## Praktyka stosowania hipotez w badaniach pedagogicznych

Przypomnę, iż wobec analizowanych tekstów jest stawiane pytanie o źródło hipotez, sposób ich sprawdzania oraz funkcję, jaką pełnią w badaniach. Rozpocynam od charakterystyki sposobów prezentacji wyników w badaniach nazwanych tu diagnostycznymi. W tym typie badań hipotezy pojawiają się bardzo rzadko, niemniej występują<sup>55</sup>. Następnie podaję przykłady badań podejmowanych w celu sprawdzenia teorii. Na koniec rozważam kwestię zasadności hipotez w badaniach jakościowych.

### a) badania diagnostyczne

Zdecydowanej większości badań empirycznych prezentowanych w (wybranych) czasopismach pedagogicznych można przypisać diagnostyczny

<sup>54</sup> Strukturę działania w perspektywie pragmatyzmu przypomniał Piekarski (2007, s. 110), zastanawiając się nad modelami działania w pedagogice społecznej.

<sup>55</sup> Warto zauważyć, iż Konarzewski (2000), będący zwolennikiem prowadzenia badań zgodnie z zasadami modelu hipotetyczno-dedukcyjnego, zaproponowanego przez Poppera, stwierdza, że w badaniach diagnostycznych nie ma podstaw dla formułowania hipotez.

charakter<sup>56</sup>. Należy jednak zaznaczyć, iż często jest to bardzo uproszczona diagnoza, sprowadzająca się do opisu, będącego odpowiedzią na pytanie „jak jest”, niemająca nic wspólnego np. z modelem diagnozy rozwiniętej Ziemskiego czy jakimkolwiek innym. Większość artykułów prezentujących wyniki owych badań ma podobną strukturę: w części wprowadzającej (mniej czy bardziej dokładnie) jest przedstawiana **społeczno-praktyczna waga badanego zagadnienia, następnie w bardzo skrótovej wersji metodyka badań** (pytania badawcze bądź cele badań równoważne z pytaniami, sposób zbierania danych, liczebność próby badawczej bez podawania zasad jej doboru, sporadycznie są formułowane hipotezy), dalej następuje **prezentacja wyników**, a w części końcowej nierzadko pojawia się stwierdzenie o **konieczności dalszych badań danego zagadnienia oraz wnioski o praktycznym przesłaniu**, które stosunkowo często nie wypływają z zaprezentowanych wyników badań.

Na przykład artykuł o samopoczuciu nauczycieli po trzech latach wdrażania reformy edukacji rozpoczyna się od stwierdzenia, że jej efekty zależą w dużej mierze od jakości pracy nauczycieli, a więc warto poznać ich samopoczucie i ich stosunek do pracy (Komosińska, Wojnarowska, Hidt, 2005). Dokonuje się tego przez zadanie 534 nauczycielom 4 pytań, np. *jak Pan/i ocenia swoje zdrowie?* (kafeteria: od bardzo dobrze do bardzo źle); *jak Pan/i ocenia swoje życie?* (od bardzo szczęśliwy do nieszczęśliwy). W zasadniczej części artykułu zostały przedstawione rozkłady odpowiedzi respondentów na każde z pytań. W konkluzji czytelnik dowiaduje się, że nauczyciele oceniają swoje zdrowie lepiej niż przeciętni Polacy, podobnie ich poczucie szczęścia jest wyższe. Dla mnie wyniki te są dosyć zaskakujące (dla autorek chyba nie, bo nic o tym nie wspominają), brak jednak podstaw do oceny ich wiarygodności; nie wiadomo nawet, w jaki sposób gromadzone były dane. W końcowej części artykułu autorki formułują zalecenie: „Należy podjąć badania nad zdrowiem i jakością życia nauczycieli jako punktem wyjścia do poprawy ich samopoczucia i satysfakcji z pracy”. Za tym zaleceniem tkwi zapewne przekonanie, iż podstawą racjonalnego działania jest wiedza, czyli aby zmieniać sytuację, należy wcześniej wiedzieć, „jak jest”. To w zasadzie słuszne przekonanie, warto byłoby jednak wyraźnie określić, co jest problemem, który miałby być rozwiązany albo co najmniej ograniczony poprzez wykorzystanie zgromadzonych danych empirycznych. Czy problemem są uwarunkowania samopoczucia i satysfakcji nauczycieli, czy stan ich zdrowia i jakość życia? (można naturalnie pokusić się o sprawdzenie hipotezy o istnieniu związku między tymi zmiennymi, ale to wymaga sformułowania odpowiednich wskaźników, pozwalających na określenie empirycznych warunków posługiwania się owymi zmiennymi).

<sup>56</sup> Wyniki mojego przeglądu były na tyle przygnębiające, że zabrakło mi chęci i wytrwałości, żeby dokładnie policzyć, ile spośród publikowanych w czasopiśmie tekstów stanowią te, które są relacją z badań empirycznych, i jaką ich część stanowią badania diagnostyczne. W „Edukacji” (od której zaczynałam przegląd) na ok. 27 relacji z badań, tylko trzy lub cztery można zakwalifikować **inaczej** niż jako badania diagnostyczne.

Wspólną cechą zdecydowanej większości badań nazwanych tu diagnostycznymi jest brak refleksji nad statusem uzyskanych danych. Są one z reguły traktowane jako odbicie świata takiego, jaki jest. Nie pojawia się w ogóle pytanie, na ile sposób prowadzenia badań może determinować jakość danych. Przykładem takiego braku refleksji metodologicznej są badania *bullingu* wśród uczniów społecznego liceum ogólnokształcącego (Wojciechowski, 2007). Narzędziem badawczym zastosowanym przez ich autora była „angielska wersja znanego kwestionariusza Olweusa (...) zmodyfikowanego nieznacznie do naszych potrzeb” (Wojciechowski, 2007, s. 108). Autor stwierdza, iż jednym z czynników mających wpływ na bycie ofiarą bądź sprawcą prześladowań jest pochodzenie dziadków: „trzech uczniów z grupy ofiar wskazuje na pochodzenie dziadków ze Wschodu (wyłącznie), połowa napastników na pochodzenie z Zachodu (wyłącznie). Według trójki dziewcząt z grupy ofiara/napastnik ich dziadkowie pochodzą z Zachodu (lub innego kraju), a w grupie kontrolnej 17,4% dziadków nie pochodzi z Polski” (Wojciechowski, 2007, s. 115). Warto dodać, iż próba badawcza obejmowała 44 uczniów. Ogólnie – bez podziału na ofiary i sprawców – 11,6% ich dziadków pochodzi ze Wschodu, 9,3% z Zachodu, a 4,7% z innego kraju. Czytelnik musi zgadywać, czy dane odsetkowe mają za podstawę liczbę 44, czy może 44 razy 4, czyli 176 – wszak każdy uczeń może mieć czworo dziadków. Podanie powyższych danych liczbowych podsumowuje kwestię: „pochodzenie dziadków a *bullying* w społecznym liceum ogólnokształcącym”. W dalszej części tekstu autor w analogiczny sposób przedstawia kolejne czynniki traktowane jako uwarunkowania *bullingu*, m.in. wyznanie badanych uczniów, udział w praktykach religijnych, wykształcenie rodziców itd. Autor całkowicie pominął kontekst kulturowy, w odniesieniu do którego było tworzone zastosowane przez niego narzędzie badawcze. Traktowanie wymienionych wyżej zmiennych w praktycznie monoreligijnym i mononarodowym społeczeństwie polskim jako czynników różnicujących zachowania agresywne wywołuje co najmniej zdziwienie.

Do wyjątków należą relacje z badań, w których autorzy **zastanawiają się nad wiarygodnością** uzyskanych danych. Przykładem jest artykuł Alicji Siemak-Tylikowskiej (2005) prezentujący wyniki badań nad wykorzystywaniem komizmu w nauczaniu szkolnym<sup>57</sup>. Autorka przyjęła proste rozwiązanie: zestawiała odpowiedzi nauczycieli udzielone na pytania ankiety oraz wypowiedzi uczniów (uzyskane za pomocą wywiadu albo za pośrednictwem prac rysunkowych), co ujawniło, iż większość deklaracji nauczycieli nie znajduje potwierdzenia w doświadczeniach uczniowskich. Autorka pokazała tym samym ograniczenia badań ankietowych, królujących w badaniach pedagogicznych, niezależnie od tego, czy populacja badawcza liczy trzysta osób, czy czterdzieści.

<sup>57</sup> Przedstawienie przeze mnie tematu badań jest uproszczeniem wynikającym z dążenia do skrótowości prezentacji. Prowadzone przez autorkę badania miały dać odpowiedź na pytanie, „czy szkoła wprowadza swoich podopiecznych świadomie i celowo w świat wspólnoty śmiechu, a jeżeli tak, to na jakich wartościach wspólnotę tę buduje” (Siemak-Tylikowska, 2005, s. 104).

W analizowanych czasopismach **zdarzają się** relacje z badań diagnostycznych, w których zostały sformułowane hipotezy. Przykładem są badania mające na celu wyodrębnienie „źródeł zachowań ryzykownych wśród młodzieży” ze szkół ponadgimnazjalnych w powiecie nowotarskim (Stańkowski, 2005b). Autor sformułował m.in. takie hipotezy: „Zachowania ryzykowne młodych ludzi wiążą się bezpośrednio z wpływem szkoły i środowiska, w którym żyją”; „Zakłada się, iż niedostateczny kontakt z rodzicami czy wychowawcami ma bezpośredni wpływ na wzrost zachowań ryzykownych u młodzieży”. Źródłem tych hipotez jest wiedza nazywana „teoretyczną”, która niewiele różni się od potocznej wiedzy refleksyjnego niepedagoga. Ich źródłem nie jest z pewnością teoria rozumiana jako usystematyzowany zbiór twierdzeń. Przy tak dużej ogólności zacytowanych hipotez należałoby się spodziewać wskaźników określających empiryczne warunki posługiwania się zmiennymi teoretycznymi oraz warunki przyjęcia lub odrzucenia hipotez. Ani w tym artykule, ani w innych wskaźniki nie zostały sformułowane. W odniesieniu do omawianego tekstu można się jedynie domyślać, iż np. wskaźnikiem niedostatecznego kontaktu z wychowawcami jest brak „upatrywania [przez uczniów – D.U.-Z.] w nauczycielach osób godnych powierzenia im swoich problemów”, ponieważ autor wyraża zdziwienie, że tylko dla 1% badanych nauczyciel jest taką osobą. Inna hipoteza głosi: „Brak wartości fundamentalnych w życiu młodego człowieka (miłość, przyjaźń itp.) sprzyja zjawisku powstawania zachowań ryzykownych u młodzieży” (Stańkowski, 2005b, s. 40). Przy czym badanie wartości polegało na przedstawieniu badanym piętnastu określeń (m.in. „przyjaźń”, „kultura osobista”, „mieć życie duchowe w sobie”) wraz z prośbą o ich ocenę, czy stanowią dla badanych wartość (możliwości oceny: od nie stanowią żadnej wartości po stanowią dużą wartość). Warto dodać, że autor nie przedstawił żadnych związków między ryzykownymi zachowaniami młodzieży a zmiennymi niezależnymi wymienionymi w hipotezach.

Innym przykładem zastosowania hipotez są badania, które dotyczą wiedzy dzieci sześciolletnich (N=20) „na temat zastosowania technologii komputerowej i informatycznej oraz doboru programów i gier komputerowych przez rodziców” (Jacewicz, 2007). Zdobyte informacje mają zdaniem autorki „wytyczyć działania edukacyjne w tym kierunku”. Autorka sformułowała pięć hipotez, np.: „Dzieci mogą mieć problemy z precyzyjnym określeniem zastosowania monitora, myszki i klawiatury”; „Dzieci mają trudności w wyliczeniu sprzętu współpracującego z komputerem”; „Rodzice pozwalają korzystać z komputera”. Można przypuszczać, że ich źródłem były przede wszystkim doświadczenia autorki. Z przeprowadzonych badań zostało wyprowadzonych pięć wniosków, będących modyfikacją hipotez, np.: „Dzieci znają zastosowanie myszki, klawiatury i monitora: wykazują dobrą orientację na temat urządzeń współpracujących z komputerem”. W ostatniej części artykułu autorka „wytycza kierunki pracy z małymi dziećmi”, twierdząc, iż robi to na podstawie wyników badania, aczkolwiek związek jest bardzo odległy. Owe przykładowe kierunki: „Nauczenie podstawowych zasad posługiwania się

komputerem z uwzględnieniem zachowania zasad bezpieczeństwa i higieny pracy; wdrażanie do samodzielności i odpowiedzialności” (Jacewicz, 2007, s. 75) itp.

Kolejny przykład zastosowania hipotez pokazuje, że ich źródłem bywa także doktryna wychowania obowiązująca w danym typie instytucji wychowawczych, a nie problemy teoretyczne lub praktyczne. Autor artykułu *Nauczanie religii w środowisku wielokulturowym. Wyniki badań empirycznych w katolickich szkołach gimnazjalnych w Rzymie* nie formułuje pytania badawczego, nie określa celu badań, podaje natomiast sześć hipotez (Stańkowski, 2005a). Dla przykładu cytuję dwie pierwsze: „1) przede wszystkim można śmiało powiedzieć, że SzK w sposób zadowalający umieszcza ucznia w centrum swojej działalności; 2) nadto jest ona w stanie stworzyć taką wspólnotę wychowawczą, gdzie ma miejsce twórcze zaangażowanie nie tylko nauczycieli gotowych do pracy w duchu wzajemnej pomocy, ale również oddziałuje na środowisko, tak aby rodzicom nie było obce dzieło wychowania na danym terenie” (Stańkowski, 2005a, s. 192). Danych uzasadniających przyjęcie pierwszej hipotezy w zasadzie nie ma (w przypisie zostały podane całkowicie niejasne informacje). Przyjęcie drugiej z zacytowanych hipotez, która zdaniem autora „została zweryfikowana w sposób jednoznaczny” (Stańkowski, 2005a, s. 195), dokonało się na podstawie deklaracji 36,9% nauczycieli, że co najmniej od czasu do czasu spotykają się z rodzicami swych uczniów. Nie wiadomo przy tym, czego owe spotkania dotyczą.

Przywołane artykuły są egzemplifikacją dominujących sposobów stosowania hipotez. Można powiedzieć, że ich źródłem są „sfelietonizowana” wiedza pedagogiczna, potoczne doświadczenia autorów oraz w mniej lub bardziej bezpośredni sposób przekonania doktrynalne czy ideologiczne. O sprawdzaniu hipotez trudno w ogóle mówić, natomiast ich formalna funkcja jest, zgodnie z podręcznikowymi zaleceniami, odpowiedzią na pytania badawcze. Warto się zastanowić, czy gdyby hipotez nie było, to zakres badań byłby inny, analiza danych byłaby uboższa? Nie wydaje się... Owa „analiza” to prezentacja rozkładów odpowiedzi na kolejne pytania kwestionariusza (z reguły) ankiety.

Wnioski końcowe określane przykładowo jako „wytyczenie kierunków pracy z małymi dziećmi” oraz „sformułowanie wskazówek co do dalszych poszukiwań naukowych” w zakresie ryzykownych zachowań młodzieży są wynikiem przekonań pochodzących z innych źródeł i nie wynikają z relacjonowanych badań. Taki stan rzeczy występuje stosunkowo często. Jego kolejną egzemplifikacją są badania nad czynnikami warunkującymi świadomość przeobrażeń pracy wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych, takimi jak: płeć, wiek, miejsce pracy itp. (Aftański, 2006). We wnioskach autor stwierdza, iż „stosunkowo niski poziom świadomości przemian [wśród nauczycieli] może utrudniać właściwe przygotowanie uczniów do podejmowania działań zawodowych po ukończeniu szkoły, a także właściwe kształtowanie cech ich osobowości”. Zastanawiając się nad źródłem tych niezgodności, można przypuszczać, że autorzy niektórych omawianych artykułów albo prezentują jedynie część wyników przeprowadzonych badań i są

niekonsekwentni wobec dokonanego przez siebie wyboru treści, albo nie zdają sobie sprawy z biegu własnego myślenia.

Wspomniałam, że w części artykułów poziom analizy danych jest bardzo niski (sprowadza się do prezentacji rozkładu odpowiedzi na pytania kwestionariusza w formie tabelarycznej, graficznej albo opisowej – bywa, że jest powtarzany w trzech formach), ale są również takie, gdzie techniczne standardy analizy zostały zachowywane – przedstawiane dane liczbowe poddaje się mniej lub bardziej wyrafinowanej obróbce statystycznej. Lektura niektórych artykułów wywołuje jednak pytanie, czy statystyka ma wspierać myślenie teoretyczne, czy też je zastępować? (Piwowarski, 2005). W jednym z analizowanych tekstów, szukając odpowiedzi na pytanie, od czego zależą wyniki szkolne uczniów, przeprowadzono analizę regresji wielokrotnej i korelacji między wynikami egzaminu kończącego naukę w gimnazjum a grupami wielu bardzo różnych czynników (autor ubolewa, że zostały pominięte czynniki biologiczne), takich jak: plany edukacyjne, wykształcenie rodziców, liczba uczniów w szkole itp. Autor nie sformułował hipotez, sprawdzał natomiast statystyczne powiązanie każdego z czynników mających potencjalne znaczenie dla wyników w nauce z efektami egzaminu, a więc za identyfikację związku była „odpowiedzialna” statystyka<sup>58</sup>. W konsekwencji takiego postępowania autor zauważa m.in., że: „Widoczne są (...) różnice w sile oddziaływań niektórych zmiennych niezależnych (uwarunkowań osiągnięć). Na przykład wyraźniejszy wpływ płci na wsi (wyniki chłopców są gorsze) i wyraźniejszy wpływ liczebności księgozbioru w dużych miastach” (Piwowarski, 2005, s. 26), a ponadto „Zaznaczył się także pewien pozytywny związek osiągnięć szkolnych z posiadaniem przez ucznia komputera (ale już znacznie słabiej – z podłączeniem do Internetu), liczbą książek w domu.” (Piwowarski, 2005, s. 27). Czytając takie wyniki, nie wiadomo, co z nimi „zrobić”. Inny wniosek głosi: „Wyraźnie wystąpił negatywny wpływ dość banalnych uwarunkowań, dysfunkcji pedagogicznych, jakimi są powtarzanie klasy, opuszczone lekcje, opuszczone dni”. Przymiotnik „banalne” sugeruje, że autor chętniej widziałby uwarunkowania **niebanalne**, a więc chyba takie, których nikt jeszcze nie dostrzegł. Wydaje się, że powyższe badania mogłyby zyskać wymiar nowatorstwa, gdyby autor opracował zbiór hipotez tworzących teoretyczny model, opisujący relacje pomiędzy badanymi czynnikami, a nie poszukiwał przypadkowych statystycznych zależności pomiędzy wyizolowanymi zmiennymi.

#### **b) badania sprawdzające teorie**

Badania, w których teoria jest źródłem problemów badawczych, a tym samym źródłem hipotez (nie zawsze eksplikowanych) można spotkać w analizowanych czasopismach niezbyt często. Przykładem są badania W. Kozłowskiego (2005) dotyczące motywacji nauczycieli. Autor co prawda nie przedstawia wprost listy hipotez (raz posługuje się tym pojęciem w odniesieniu do jednego ze stwierdzeń),

<sup>58</sup> Podobna strategia analizy została zastosowana w badaniach nad czynnikami warunkującymi postawy młodzieży wobec demokracji (Zielińska, 2007).

co wynika zapewne z przyjętego sposobu prezentacji wyników badań, niemniej można je na podstawie tekstu stosunkowo łatwo zrekonstruować, a co więcej, wiadomo, jakie są ich źródło i funkcja. Autor analizuje wybrane elementy motywacji nauczycieli, będącej teoretyczną konstrukcją, zbudowaną z wykorzystaniem przesłanek psychologii poznania. Nie ogranicza się przy tym do ich opisu, lecz śledzi konsekwencje ich istnienia, poszukuje zewnętrznych przejawów „funkcjonowania motywacji” w pracy nauczycieli. Treści zawarte w artykule Kozłowskiego są bardzo skondensowane, zatem dokonywanie kolejnego skrótu przeze mnie byłoby pozbawione sensu. Chcę jedynie zwrócić uwagę, iż autor zbudował teoretyczny model wiążący elementy motywacji z innymi czynnikami: z orientacją nauczyciela na proces lub działanie, ze skłonnością do określonego sposobu regulacji nastroju, z emocjonalno-motywacyjnym wymiarem wypalenia zawodowego oraz celami i dążeniami nauczycieli. Każdy z tych czynników został poddany operacjonalizacji, w wyniku czego utworzono zbiór zmiennych. Związki między zmiennymi określono na podstawie dotychczasowej wiedzy; przyjęły postać hipotez, które zostały poddane sprawdzaniu. Aczkolwiek – jak już wspominałam – listy konkretnych hipotez Kozłowski nie przedstawił. Mimo to analiza danych wyraźnie wskazuje na istnienie hipotetycznych przekonań. Autor, odwołując się do teorii, przewiduje, co jest bardziej, a co mniej prawdopodobne w określonym układzie wartości zmiennych. Dla przykładu: oceniając związki między trzema elementami motywacji poznawczej, zauważa, iż „oczekiwać by należało powiązań istotnych, lecz niezbyt silnych”. Zbyt silna korelacja sugerowałaby bowiem, że nie ma różnic między owymi elementami, a więc zostały wyodrębnione bezpodstawnie, a trzy razy przeprowadzony pomiar dotyczył w istocie tego samego zjawiska. Omawiany artykuł jest przykładem wnikliwej analizy, w której próbuje się m.in. kontrolować wpływ oczekiwań społecznych na treść udzielanych odpowiedzi. Dowodzi, że sformułowane hipotezy wcale nie muszą zostać potwierdzone: „(...) można było oczekiwać, że niskiemu poziomowi motywacji towarzyszyć może zjawisko wypalenia zawodowego. W świetle uzyskanych danych prawidłowości nie rysują się tak prosto” (Kozłowski, 2005, s. 48).

Powyższy przykład pokazuje, że sformułowanie hipotez nie pociąga za sobą konieczności ich potwierdzenia. Bez trudu jednak można wskazać takie relacje z badań, w których interpretacja danych jest prowadzona **w sposób uniemożliwiający odrzucenie hipotez**. Dzieje się tak wówczas, kiedy niejednoznaczne wyniki są interpretowane zgodnie z przyjętymi hipotezami albo kiedy wyniki przedstawiono w sposób wysoce wybiórczy. Przykładem takiego postępowania jest analiza wyników badania nad motywacją egzo- i endocentryczną w działaniach prospołecznych wolontariuszy (Piekarski G., 2006). Autor w sposób jednoznaczny nie sformułował hipotez, niemniej bez trudu można sformułować hipotezę główną, iż kobiety w działaniach prospołecznych kierują się motywacją egzocentryczną, a mężczyźni endocentryczną. Hipoteza ta, najogólniej mówiąc, została wyprowadzona z teorii socjalizacji rodzajowej – kobiety są uczone koncentracji na potrzebach innych, mężczyźni na sobie. Autor nie określił jednak

wskaźników pozwalających zidentyfikować każdą z motywacji; charakteryzuje je w sposób całkowicie (dla mnie) niejasny. W tym punkcie chcę jednak pokazać przykład dowolnego „wybierania” danych, które mają potwierdzić przyjętą hipotezę. Wprawdzie nie wiadomo, czego wskaźnikiem jest **podjęmowanie przez wolontariuszy pracy indywidualnej lub grupowej**, niemniej autor zauważa, iż motywem podjęcia indywidualnej pracy wolontaryjnej przez 46,3% kobiet było zdobycie nowych doświadczeń i umiejętności, podczas gdy wśród mężczyzn ten motyw zadeklarowało jedynie 18,75%. Z danych zawartych w zamieszczonej tabeli wynika wprawdzie, że w przypadku działań grupowych odsetki obu płci są bardzo podobne (43,75% mężczyzn, 42,86% kobiet), ale ta kwestia nie została w ogóle podniesiona. Warto jeszcze zauważyć, iż wnioski formułowane przez autora na podstawie procentowego rozkładu odpowiedzi na pytania ankiety są nieuprawnione, ponieważ w badanej zbiorowości było jedynie 16 mężczyzn i 84 kobiety, przy czym autor nie sprawdził, czy istnieje statystycznie istotna zależność pomiędzy płcią a wybranymi przez niego zmiennymi.

### c) badania jakościowe a hipotezy

Istnieje powszechne przekonanie, że w badaniach jakościowych nie formułuje się hipotez, ponieważ ich stosowanie nie jest zgodne z zasadą otwartości – uznaje się zwykle, że ograniczają pole poznawcze badacza. Czasami hipotezy są utożsamiane z założeniami, czego przykładem jest wypowiedź dotycząca badań fenomenograficznych, które „jako jakościowe są «bezzałożeniowe»”, dlatego też „do empirycznej części mojego przedsięwzięcia badawczego podeszłam bez określonej hipotezy” (Goś, 2007). Oczywiście badaniom fenomenograficznym, tak samo jak każdemu innemu rodzajowi badań, towarzyszy wiele różnorodnych założeń, odnoszących się zarówno do rozwiązań metodycznych, jak i poznawanej rzeczywistości.

Znaczenie założeń tego ostatniego typu dla koncepcji badań można wyrazić nie prześledzić w interesującym artykule Lucyny Kopciewicz (2006) *Mikropolityki rodzaju w społecznej przestrzeni gimnazjum. Szkolne warunki wytwarzania kapitału rodzajowego i „niewrażliwości” na rodzaj* (co prawda autorka nie określa wprost metody badawczej, jaką się posługiwała – informuje czytelnika jedynie, że przeprowadziła wywiady – ale sposób analizy danych pokazuje, iż jest to jakościowa orientacja badawcza). Autorka, opierając się na teorii społecznej Bourdieu, przyjęła perspektywę postrzegania szkoły oraz nadała określoną funkcję określonym rodzajom wypowiedzi nauczycieli. Na tej podstawie uzyskuje sens jej pytanie badawcze: „czy habitusowe dyspozycje badanych nauczycieli i nauczycielek funkcjonujące w postaci schematów rodzajowych prezentowanych przez badaną grupę różnicują uczniowską populację oraz czy mogą osłabiać lub wzmacniać jej szanse rozwojowe?” (Kopciewicz, 2006, s. 53). Sformułowanie hipotezy do tak postawionego pytania badawczego jest jak najbardziej zasadne i możliwe. Kopciewicz hipotezy nie formułuje (ale też nie twierdzi, że nie należy tego robić). Autorka przedstawia obraz różnic rodzajowego funkcjonowania uczennic i uczniów stworzony przez nauczycielki i nauczycieli w gimnazjach tzw. masowych

i gimnazjach specjalnych. Nie odbiega on specjalnie od znanej już wiedzy. Zainteresowanie wzbudza natomiast inna kwestia – analizując wypowiedzi badanej kadry pedagogicznej autorka jednoznacznie stwierdziła, że: „Nauczycielki szkół specjalnych – przeciwnie niż ich koledzy i koleżanki pracujące w gimnazjach – nie traktują sfery rodzajowości jako szczególnie znaczącej dla podejmowanych przez nie działań pedagogicznych” (Kopciewicz, 2006, s. 72). Można przypuszczać, iż ten wynik jest nieoczekiwany, ponieważ autorka próbuje go wyjaśnić, formułując trzy hipotezy będące przypuszczalnymi wyjaśnieniami tej odmienności. Dla przykładu: „fakt naznaczenia uczniów i uczennic szkół specjalnych piętnem wykluczonych (...) może być na tyle silny, że jakiegokolwiek dodatkowe kryteria zróżnicowania uczniowskiej populacji nie wydają się potrzebne” (Kopciewicz, 2006, s. 75). Zwolennicy „tradycyjnej” relacji między badaniami jakościowymi i ilościowymi mogliby powiedzieć, że badania Kopciewicz spełniły swój formalny cel, ponieważ efektem użyteczności poznawczej badań tego rodzaju jest głównie eksploracja nieznanego problemu, prowadząca do sformułowania hipotez, które następnie mogą być sprawdzone w badaniach ilościowych. Ja jednak chcę zwrócić uwagę na inną kwestię. Dlaczego autorka włączyła do próby badawczej nauczycielki gimnazjum specjalnego, czy był to przypadek, czy chęć sprawdzenia – wprawdzie niezwerbalizowanej – hipotezy? Wydaje się, że autorka przypuszczała (na podstawie nieujawnionych przesłanek), że odmienność uczniów różnicuje ich postrzeganie przez nauczycieli.

Nie chcę w żadnym wypadku powiedzieć, że we wszystkich badaniach jakościowych winny być formułowane hipotezy. Jeśli np. stawia się pytanie: „jakie znaczenia nadają studiom wyższym studenci studiów zaocznych?” (Stańczyk, 2007) – i badania mają służyć rozpoznaniu ich **nieznanych opinii** – to formułowanie hipotez nie ma uzasadnienia, ponieważ brakuje ku temu racjonalnych przesłanek. Jeśli celem takich badań jest wyłącznie opis istniejącej sytuacji, to jego zakres wynika z treści pytania. Hipoteza miałaby uzasadnienie, gdyby została określona jakaś wątpliwość natury teoretycznej czy praktycznej, której rozwiązanie można byłoby zaproponować.

Chcę jeszcze powrócić do kwestii różnicy między hipotezą a założeniem. Ich **status poznawczy** jest wprawdzie podobny, ale funkcja w badaniach zupełnie inna. Założenia tkwią u podstaw przyjmowanych koncepcji, hipotezy są poddawane sprawdzaniu. Myśl zawartą w tym twierdzeniu można przybliżyć, odwołując się ponownie do wspomnianego wyżej artykułu Kopciewicz. Stwierdziłam wcześniej, że do głównego pytania badawczego można byłoby sformułować hipotezę. Mogłaby ona brzmieć: **habitusowe dyspozycje badanych nauczycieli i nauczycielek funkcjonujące w postaci schematów rodzajowych prezentowanych przez badaną grupę różnicują uczniowską populację oraz osłabiają szanse rozwojowe dziewcząt i wzmacniają chłopców**. Hipoteza powinna zostać sprawdzona. Czyli autorka powinna m.in. ustalić, jak empirycznie rozpoznać osłabianie szans dziewcząt i wzmacnianie szans chłopców. Autorka tego nie robi, bo, jak się wydaje, nie ma zamiaru niczego sprawdzać. Kiedy po raz pierwszy pobieżnie

przeglądałam jej tekst, odniosłam nawet wrażenie, że relacjonuje jedynie fragment wyników badań, tzn. przedstawia tylko obraz dziewcząt i chłopców w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli, nie zauważałam bowiem drugiej grupy danych – oddających szanse rozwojowe uczniów – na podstawie których można byłoby udzielić odpowiedzi na główne pytanie badawcze. Wydaje się, że autorce takie dane nie są w ogóle potrzebne, by na nie odpowiedzieć. Zidentyfikowanie schematów rodzajowych prezentowanych przez badanych nauczycieli (całkowicie zgodnych z oczekiwaniami) wystarcza, by wiedzieć, że przedstawiciele każdej z płci są poddawani innemu treningowi (chłopcy m.in. treningowi aktywności i mówienia, dziewczęta m.in. pasywności i milczenia), i w związku z tym szanse dziewcząt są osłabiane, a chłopców wzmacniane. Te „wnioski z badań” zostały wyprowadzone z teorii Bourdieu, a więc po badaniach autorka wie dokładnie to samo, co przed nimi. Innymi słowy, sama teoria nie została poddana sprawdzeniu, była ona wyłącznie źródłem założeń<sup>59</sup>.

Hipotezy w badaniach jakościowych pojawiają się w jeszcze jednym kontekście, którego wprawdzie nie dostrzegłam w przeglądanych publikacjach, ale może dlatego warto o nim wspomnieć. Powszechnie wiadomo, że w badaniach jakościowych najczęściej jest stosowany kołowy model badawczy, a więc zbieranie danych i ich opracowywanie występują naprzemiennie. Stosując kontrast minimalny i maksymalny przy doborze przypadków, dąży się do teoretycznego nasycenia próby. W literaturze przedmiotu wspomina się jednak jeszcze o innym sposobie organizacji badań jakościowych, w którym wykorzystuje się analityczną indukcję – schemat postępowania badawczego opracowany przez Floriana Znanieckiego. Zgodnie z jego regułami przed rozpoczęciem badań empirycznych formułuje się ogólną definicję badanego zjawiska (wstępne określenie, czym ono jest), a następnie buduje się hipotezę, która owo zjawisko wyjaśnia. Hipoteza stanowi punkt odniesienia dla pierwszego z badanych przypadków, tzn. sprawdza się, czy jej przewidywania znajdują potwierdzenie w owym przypadku. Jeśli okazuje się, że przypadek nie jest zgodny z hipotezą, to albo przekształca się hipotezę, albo sformułowaną na wstępie definicję zjawiska (a tym samym również hipotezę). Tak długo bada się kolejne przypadki, zmieniając – jeśli jest potrzeba – definicję zjawiska lub treść hipotezy, aż otrzyma się hipotezę opisującą relacje, których nie

---

<sup>59</sup> Odnoszę wrażenie, że Kopciwicz wie, że „coś jest nie tak” z logiką wnioskowania w omawianym artykule. Sugeruje to fragment wypowiedzi „(...) proces wytwarzania kapitału rodzajowego w przestrzeni gimnazjów związany byłby z określonymi, rozłącznymi domenami sprawności (...). Z tego względu może różnicować przebieg karier szkolnych uczennic i uczniów na tym etapie szkolnej nauki. Trzeba jednak podkreślić, że uczennice i uczniowie nie są wykluczeni z możliwości osiągnięcia sukcesu szkolnego. Każde z nich zdaje się to czynić na podstawie innych praw, a dokładniej na miarę treningów, które wpisały się w ich edukacyjną biografię” (Kopciwicz, 2006, s. 71). O co chodzi, czy o to, że są jeszcze „trenowani” gdzie indziej, poza szkołą, czy o to, że efektywność „treningu szkolnego” zależy od specyfiki doświadczeń biograficznych? Z moich doświadczeń – matki uczennicy II klasy gimnazjum – wynika, iż z reguły wśród uczniów „z czerwonym paskiem” dominują dziewczynki, co jest wskaźnikiem, że rzeczywiście nie są „wykluczone z możliwości osiągnięcia sukcesu szkolnego”.

podważają następne badane przypadki. Mówiąc inaczej, teoria zostaje stopniowo uzgadniana z doświadczeniem empirycznym. Doris Bühler-Niederberger, charakteryzując analityczną indukcję, stwierdza, że opiera się ona na budowaniu tymczasowych teorii (stanowi ją wspomniany definicyjny opis zjawiska oraz hipotetyczne wyjaśnienie związanych z nim prawidłowości) oraz poszukiwaniu i analizie przypadków niezgodnych z nimi. W tym kontekście najbardziej owocna okazuje się analiza wyjątków, czyli przypadków różniących się od dotychczas występujących (Flick, 2002, s. 332–333), przy czym, aby je zidentyfikować, trzeba wiedzieć, co jest normalne, tzn. oczekiwane w oparciu o wcześniejsze doświadczenia. Jest to sposób myślenia zbieżny z zasygnalizowanym wcześniej abdukcyjnym wnioskowaniem Peirce'a.



## Zakończenie

Przywołując przyjęte na wstępie kryteria prezentacji problematyki hipotez, można powiedzieć, że źródłem hipotez są najczęściej bliżej nieokreślona wiedza pedagogiczna oraz doświadczenia badaczy, zaś w mniejszej liczbie przypadków konkretna teoria. Hipotezy poddaje się mniej czy bardziej poprawnej weryfikacji, nie spotkałam natomiast ani jednej relacji z badań, w których dokonywanoby falsyfikacji teorii. Obecność hipotez wynika nierzadko z podporządkowania się autorek/autorów „przepisowi na prowadzenie badań” (w podręcznikach wymienia się hipotezy jako niezbędny element struktury procesu badawczego), a ich rolę sprowadza się do wyrażenia oczekiwanych odpowiedzi na pytania badawcze. Natomiast pytanie (oraz odpowiedź na nie), po co udzielać odpowiedzi na takie, a nie inne pytania badawcze – czyli: co jest celem badań? – pojawia się rzadko. Przedstawianym zazwyczaj celem ma być właśnie odpowiedź na sformułowane pytania. Na marginesie warto jeszcze dodać, że żadna z hipotez występujących w artykułach poddanych przeglądowi nie została sformułowana zgodnie z modelem hipotezy pedagogicznej zaproponowanym przez Gniteckiego. Ta obserwacja zwraca uwagę na inne, nie podejmowane w tym tekście, zagadnienie, a mianowicie na specyfikę badań pedagogicznych czy wiedzy pedagogicznej. Na podstawie przeprowadzonego przeglądu wydaje się wątpliwe, iż tę specyfikę tworzy identyfikowanie i opisywanie związków między działaniami i ich skutkami.

Wątpliwe jest także zalecanie powszechnego stosowania hipotez albo ich niestosowania w określonym typie badań (np. w badaniach diagnostycznych<sup>1</sup>), bądź też przyporządkowywania ich tylko do określonej strategii badawczej (tylko do badań ilościowych, w żadnym razie nie jakościowych). Stosowanie albo

---

<sup>1</sup> Jeśli np. punktem odniesienia przy prowadzeniu diagnozy jest zespół norm, to w połączeniu z wstępnymi danymi mogą one stanowić przesłanki dla formułowania hipotez. Diagnoza jest wówczas jednoznacznie ukierunkowana, co nie zawsze musi być optymalnym rozwiązaniem.

niestosowanie hipotez nie powinno wynikać z uproszczonych założeń, lecz być uzasadnione celem konkretnych badań i warunków ich realizacji. Mało przekonujące jest często przywoływane uzasadnienie rezygnacji z wyjściowych hipotez w badaniach jakościowych, które przytoczę za Pilchem: wyjściowe hipotezy „ogranicza[ą] możliwość oglądalności badanego zjawiska, redukuj[ą] je bowiem do uświadomionych poprzez badacza wątków” (Pilch, 1995, s. 57). Brak hipotez miałby być zatem rozwiązaniem problemu wpływu przedwiedzy badacza na sposób ujmowania przez niego rzeczywistości? Jeśli badaczka czy badacz nie formułuje hipotez, to pełniej poznaje świat? Takie to łatwe?

Wydaje się, iż ten sposób krytyki hipotez mógł pojawić się tylko w kontekście całkowitego pomijania znaczenia przedwiedzy warunkującej poznawanie. Może to wynikać z przekonania o bezzałożeniowości wiedzy oraz obiektywności poprawnie zrealizowanego poznania naukowego. Uzasadnienia dla rezygnacji z hipotez w badaniach jakościowych poszukuje się w metodzie teorii ugruntowanej przedstawionej przez Barneya Glasera i Anselma Straussa (2009) w 1967 r. Badacze ci protestowali wprawdzie przeciwko dominacji „na socjologicznej scenie” ówczesnej Ameryki badań weryfikujących teorie, jednak to nie stosowanie hipotez stanowiło problem, lecz sposób budowania teorii. Krytykowali nadmierne znaczenie przypisywane „wielkim”, spekulatywnym teoriom (np. teorii systemu społecznego Talcotta Parsonsa), które były źródłem hipotez dla badań empirycznych. Krytykowali przy tym bardziej model hipotetyczno-dedukcyjny niż indukcyjny, właściwy dla pozytywizmu.

Jak już wspominałam, w każdym z tych modeli hipotezom przypisuje się nieco inne miejsce. W modelu indukcyjnym mogą być albo efektem badań, albo przedmiotem weryfikacji. W pierwszym przypadku o kierunku badań rozstrzyga problematyka badawcza, określająca zakres tematyczny lub problemowy. W drugim, podobnie jak w modelu hipotetyczno-dedukcyjnym, kierunki badań określają hipotezy, a więc problematyka staje się zbędna. Mimo to w badaniach pedagogicznych jest zwykle formułowana (bo jeśli hipoteza jest odpowiedzią na pytanie, to wcześniej przedstawia się owo pytanie). Jeśli uświadomimy sobie, że nie każde pytanie badawcze jest realnym problemem badawczym – tzn. trudnością, którą z jakiegoś powodu czy w jakimś celu chce rozwiązać badacz – to określi ono tylko zakres informacji, jakie mają być zgromadzone. Sposób wykorzystania tych informacji pozostaje jednak sprawą niewyjaśnioną (typowa odpowiedź studentek i studentów na pytanie, dlaczego chcą zająć się danym tematem: **bo chcą się dowiedzieć...**).

Uprozczone postrzeganie hipotez jako „kłapek na oczach”, ograniczających zakres widzenia, przy założeniu możliwości zawieszenia przedwiedzy w procesie poznawania, stało się uzasadnieniem dla rezygnacji z ich stosowania w badaniach jakościowych. Warto sobie jednak uświadomić, iż postulat redukcji fenomenologicznej jest wyrazem filozoficznego dążenia do dotarcia do

---

niewzruszonych podstaw poznania, a nie psychologicznie osiągalnym stanem rzeczy w badaniach empirycznych. Naiwne założenie, że brak hipotez to brak przedmiotowej przedwiedzy badacza, wyklucza możliwość jej jakiegokolwiek kontrolowania. Sprzyja nieuzasadnionemu przekonaniu, że dane empiryczne „same mówią” i same układają się w określone wzory.



## Bibliografia

- Afeltowicz Ł. (2012), *Modele artefakty, kolektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Aftański A. (2006), *Świadomość przeobrażeń pracy wśród nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych*, „Edukacja”, nr 1.
- Agrosino M.V. (2009), *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Amsterdamski A. (1994), *Tertium non datur? Szkice i polemiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Antonowicz D. i in. (2013), *Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017*, „Nauka”, nr 4.
- Atkinson P., Delamont S. (2009), *Perspektywy analityczne*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman T. (2006), *Badacz jako krytyk*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bauman T. (2010), *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bauman Z. (2001), *Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*.
- Bennett J.W. (2010), *Antropologia stosowana i antropologia w działaniu. Aspekty ideologiczne i pojęciowe*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.),

- Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Beresford P. (2014), *Upełnomocniająca wiedza na rzecz upelnomocniającej pracy socjalnej*, [w:] M. Granosik, A. Gulczyńska (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.
- Bereźnicki F. (2015), *Praca licencjacka i magisterska z pedagogiki, psychologii i socjologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bocheński J. (1993), *Współczesne metody myślenia*, W drodze, Poznań.
- Bohnsack R. (2001), *Dokumentująca interpretacja wzorów orientacji działania*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Bohnsack R. (2010), *Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit*, [w:] J. Ecarius, B. Schäffer (red.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Barbara Budrich Verlag, Opladen–Farmington Hills.
- Bora A., Dresel T., Sutter T., Weisenbacher U. (1991), *Die Methode der Sozialisation. Eine Fallanalyse zum Zusammenhang von Konstitution und Rekonstruktion der Moral*, [w:] D. Garz, K. Kraimer (red.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, Westdeutscher, Opladen.
- Brake A. (2011), *Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge*, [w:] J. Ecarius, I. Miethe (red.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Barbara Budrich Verlag, Opladen–Berlin–Farmington Hills.
- Brzeziński J. (1997), *Reflections on the University*, [w:] J.M. Brzeziński, L. Nowak (red.), *The Idea of the University*, Rodopi, Amsterdam–Atlanta.
- Buczyńska H. (1965), *Peirce*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Bytniewski P. (2014), *Filozofia nauk, czyli epistemologiczne pożytki z historii poznania naukowego*, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne”, t. 2.
- Carr W. (2010), *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana w XXI wieku. Zastosowanie w rozwijaniu badań nad sprawiedliwością społeczną*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Cheek J. (2009), *Praktyka i polityka w badaniach jakościowych finansowanych ze źródeł zewnętrznych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chodkowska M., Szymanek Z. (2005), *Socjopedagogiczne konteksty wyuczonej bezradności*, [w:] Z. Gajdzica, M. Rembierz (red.), *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Christians C.G. (2009), *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Collins H. i in. (1991), *Golem, czyli co trzeba wiedzieć o nauce*, CIS, Warszawa.
- Crapanzano V. (1985), *Waiting: The Whites of South Africa*, Vintage, New York.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czermak A. (1977), *Rola typologii w budowie teorii socjologicznej*, „Studia Socjologiczne”, nr 3(66).
- Dehnel P. (2001), *Estetyzacja sfery etycznej a prawdziwościenne roszczenia sądów moralnych*, [w:] P. Dehnel, N. Kaper, B. Sierocka (red.), *Etyka – wspólnota – działanie. Szkice z filozofii współczesnej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009a), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009b), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009c), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Diekmann A. (1995), *Empirische Sozialforschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Dilthey W. (1982), *Powstanie hermeneutyki*, [w:] W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Dilthey W. (1987a), *Rozumienie*, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Dilthey W. (1987b), *Przeżywanie i rozumienie*, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Dilthey W. (1987c), *Właściwości nauk humanistycznych*, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Domańska E. (2005), „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie”, nr 7.
- Dziakowicz A. (2014), *Triangulacja jako strategia metodologiczna wykorzystywana w badaniach marketingowych*, „Handel Wewnętrzny”, nr 1(348).

- Ecarius J., Schäffer B. (red.) (2010), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs-und Biographieforschung*, Barbara Budrich Verlag, Opladen–Farmington Hills.
- Eilstein H. (1994), *Humanizm wobec relatywizmu moralnego. Homo sapiens i wartości. Eseje*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Fals Borda O. (2010), *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej. Pochodzenie i wyzwania*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Feyerabend P.K. (2001), *Przeciw metodzie*, Siedmioróg, Wrocław.
- Filipowicz S. (2012), *Krytyka. Imponderabilia i strategia*, „Nauka”, nr 2.
- Finocchiaro M. (1979), *Methodological criticism and critical methodology*, „Journal for General Philosophy of Science”, vol. 10(2).
- Fleck L. (2006), *Patrzeć, widzieć, wiedzieć*, [w:] Z. Cackowski, S. Symotiuik (red.), *Psychologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Flick U. (2002), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Flick U. (2011), *Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzung der Triangulation*, [w:] J. Ecarius, I. Miethe (red.) *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Barbara Budrich Verlag, Opladen–Berlin–Farmington Hills.
- Folkierska A. (2001), *Czy pedagogika może być nie-normatywna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*.
- Foucault M. (1977), *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda*, inter esse, Kraków.
- Geertz C. (2003), *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Universitas, Kraków.
- Geertz C. (2004), *Praktyki przestrzenne. Badania terenowe, podróże i praktyki dyscyplinujące*, [w:] M. Kempy, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury – elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Giza-Poleszczuk A., Mokrzycki E. (red.) (1990), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

- Gnitecki J. (2007), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 2: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Goćkowski J. (2001), *Krytyka naukowa a reguły gry o prawdę naukową*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(18).
- Goode W.J., Hatt P.K. (1965), *Obserwacja*, [w:] S. Nowak (red.), *Metody badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Goś E. (2007), *Nauczycielki wczesnej edukacji i ich spojrzenie na kwestię rodzaju – raport z badań*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1.
- Grabski M.W. (2009), *Uczciwość i wiarygodność nauki*, „Nauka”, nr 2.
- Granosik M. (2019), *Polityczne aspekty metodologii jakościowej w perspektywie krytycznej. W stronę partycypacyjnych badań-działań*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Grathoff R. (1989), *Milieu und Lebenswelt*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Greenwood D.J., Levin M. (2009), *Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grobler A. (2006), *Metodologia nauk*, Ureus–Znak, Kraków.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Habermas J. (1992), *Przeciwko pozytywistycznie przepoławionemu racjonalizmowi*, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Racjonalność i styl myślenia*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Haidt J. (2014), *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?*, Smak Słowa, Sopot.
- Hałas E. (2011), *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2(188).
- Haraway D. (2010), *Wiedze umiejscowione. Zagadnienie nauki w feminizmie i przywilej stronniczej perspektywy*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Hołówka J. (1996), *Wstęp*, [w:] R.B. Brandt, *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Hopf Ch. (1984), *Soziologie und qualitative Sozialforschung*, [w:] Ch. Hopf, E. Weingarten (red.), *Qualitative Sozialforschung*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Hornowska E. i in. (2012), *Paradoksalny efekt triangulacji?*, „Edukacja”, nr 4(120).

- House E.R. (2009), *Ewaluacja jakościowa i zmiana polityki społecznej*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jacewicz A. (2007), *Sześciolatek w wirtualnym świecie gier komputerowych*, „Edukacja”, nr 4.
- Januszkiewicz M. (2010), *Zwrot etyczny w nauce o literaturze*, [w:] J. Kowalewski i in. (red.), „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze i społeczno-instytucjonalne, Colloquia Humaniorum, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Johnston R. (2010), *Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław.
- Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kaniowska K. (2004), „*Memoria*” i „*postpamięć*” a antropologiczne budowanie wspólnoty, [w:] *Codzienne i niecodzienne. O wspólnotowości w realiach dzisiejszej Łodzi*, Łódzkie Studia Etnograficzne, t. 43, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Łódź.
- Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kemmis S., McTaggart R. (2009), *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kinchloe J.L., McLaren P. (2009), *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kleszcz R. (1998), *O racjonalności. Studium epistemologiczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kmita J. (1971), *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kmita J. (1987), *Abstrakcja*, [w:] Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski i in. (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Ossolineum, Wrocław.
- Koj L. (1993), *Wątpliwości metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kołąkowski L. (2003), *Filozofia pozytywistyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Komosińska K., Wojnarowska B., Hidt K. (2005), *Nauczyciele o swoim samopoczuciu i pracy po 3 latach wdrażania reformy edukacji*, „Edukacja”, nr 1.
- Konarzewski K. (1995), *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kopciewicz L. (2006), *Mikropolityki rodzaju w społecznej przestrzeni gimnazjum. Szkolne warunki wytwarzania kapitału rodzajowego i „niewrażliwości” na rodzaj*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Kostyszak M. (2010), *Spór z językiem. Krytyka ontoteologii w pismach Nietzschego, Heideggera i Derridy*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław.
- Kowalewski J. (2010), *Zwroty badawcze jako zjawisko semiotyczne*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek (red.), „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, Colloquia Humaniorum, Olsztyn.
- Kowalewski J., Piasek W. (2010), „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, Colloquia Humaniorum, Olsztyn.
- Kozielecki J. (2001), *Psychotransgrejonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Kozłowski W. (2005), *Motywacje nauczycieli: podejście poznawcze*, „Edukacja”, nr 1.
- Krasnodębski Z. (1989), *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kreitz R. (2010), *Zur Beziehung von Fall und Typus*, [w:] J. Ecarius, B. Schäffer (red.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Barbara Budrich Verlag, Opladen–Farmington Hills.
- Krzychała S. (2004a), *Wprowadzenie*, [w:] S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Krzychała S. (red.) (2004b), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Krzychała S. (2007), *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Kubinowski D. (2010a), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Kubinowski D. (2010b), *Metodologia spod znaku chi kwadrat a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kubinowski D. (2013), *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin.
- Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2006), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Küchler M. (1981), *Einleitung*, [w:] *Integration von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen*, ZUMA – Arbeitsbericht.
- Kucner A. (2006), *Transcendentalny oraz immanentny sens humanistyki jako nauki*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek (red.), *Granice dyscyplinarne w humanistyce*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kuhn T. (1968), *Struktura rewolucji naukowych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kulpa A. (2008), *Normy rzetelności naukowej i oceny ich przestrzegania w badanych środowiskach naukowych*, [w:] K. Leja (red.), *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk.
- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok.
- Kwieciński Z. (2005), *Epidemie społeczne w środowisku naukowym – patologia codzienności*, [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Lalak D. (2010), *Zycie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Żak, Warszawa.
- Lave J. (1988), *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leder A. (2014), *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Lévinas E. (1986), *Znaczenie a sens*, „Literatura na Świecie”, nr 11–12.
- Lipowicz M. (2015), *Filozofia kultury i życia Ludwiga Wittgensteina – droga alternatywna do ponowoczesności*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. 42, z. 4.
- Malewski M. (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, nr 1–2.
- Malewski M. (2005), *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(30).

- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(60).
- Markham A.N. (2009), *Metody, polityka i etyka reprezentacji w etnografii online*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Maxwell J.A. (1992), *Understanding and validity in qualitative research*, „Harvard Educational Review”, vol. 62, no. 3.
- Motycka A. (red.) (1999), *Wiedza a założeniowość*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Motycka A. (red.) (2007), *Wiedza a kultura*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Mrozińska-Badura B. (1987), *Diagnoza typologiczna uczestnictwa młodych małżeństw w kulturze*, [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Murawska A. (2007), *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje? Niespełnione obietnice*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera polityczna*, Verba, Lublin.
- Muszyński H. (red.) (1967), *Metodologiczne problemy pedagogiki*, Ossolineum, Wrocław.
- Nadolna B. (2012), *Paradygmaty badawcze nauk społecznych a triangulacja metod badawczych w rachunkowości zarządczej*, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości”, nr 66(122).
- Nentwig-Gesemann I. (2004), *Tworzenie typologii – w stronę wielowymiarowej rekonstrukcji przestrzeni doświadczenia*, [w:] S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Nizińska A. (2012), *Uspołecznienie studentów – uspołecznienie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(60).
- Nowak M. (2006), *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Nowak-Posadzy K. (2014), *Krytyka refleksywna w badaniach nad praktyką zawodową i organizacyjną*, „Studia Metodologiczne”, nr 32.
- Nowicka E. (2005), *Przyjaźń jako narzędzie pracy antropologa. Wątpliwości etyczne*, [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Oevermann U., Allert T., Konau E., Krambeck J. (1979), *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik” und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in der Sozialwissenschaften*, [w:] H.G. Soeffner (red.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Metzler, Stuttgart.

- Ostrowska A. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Piasek W. (2006), *Granice dyscyplin i „integracja nauk” – interdyscyplinarność w historiografii modernistycznej*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek (red.), *Granice dyscyplinarne w humanistyce*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Piasek W. (2010), *Pojęcie „zwrotu” badawczego jako zjawiska kulturowego w kontekście „sporu o kulturę”*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek (red.), *„Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, Colloquia Humaniorum, Olsztyn.
- Piekarski G. (2006), *Motywacja egzo- i endocentryczna w działaniach prospołecznych wobec działalności wolontariackiej w świetle zjawiska płci*, „Edukacja”, nr 4.
- Piekarski J. (1987), *Diagnoza typologiczna rodziny jako środowiska wychowawczego*, [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Piekarski J. (2006), *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Piekarski J. (2007a), *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piekarski J. (2007b), *Wiedza w praktyce (biografii) nauczycieli*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Pedagogika*, t. 6, „Zeszyty Naukowe PWSZ” w Płocku.
- Piekarski J. (2008), *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – o warunkach zmiany i potrzebie dyskusji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(43).
- Piekarski J. (2009a), *Estetyzacja praktyki akademickiej – uwagi na temat perspektywy uczestniczącej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piekarski J. (2009b), *O wybranych warunkach zmiany w tworzeniu i przekazie wiedzy – odniesienia do praktyki kształcenia nauczycieli*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska (red.), *Pedagogika*, t. 8, „Zeszyty Naukowe PWSZ” w Płocku.
- Piekarski J. (2010), *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Piekarski J. (2012), *Methodology in educational studies – the disciplinary status and the social conditions for discussion*, Šolsko polje, Letnik 23, številka nr 1–2.
- Piekarski J. (2013), *Badawcza praktyka i jakość wiedzy – wybrane uwarunkowania*, [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Piekarski J. (2015a), *Korporacyjna poprawność w kulturze akademickiej. Uwagi o etyczności praktyki*, [w:] M. Kafar, A. Kola (red.), *Etyczno-moralne aspekty „praktyk humanistycznych”*, Colloquia Humaniorum, Toruń–Łódź.
- Piekarski J. (2015b), *Profesjonalność w doświadczeniu absolwentów pedagogiki*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Piekarski J. (2015c), *Wrażliwość etyczna jako kulturowy korelat uczestnictwa społecznego – dziedziny problemowe*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska (red.), *Być nauczycielem – uczestnikiem czy świadkiem procesu edukacyjnego?*, Wydawnictwo PWSZ, Płock.
- Piekarski J. (2017), *Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 25(2).
- Piekarski J. (2019), *Krytyka metodologiczna jako praktyka tworzenia wiedzy (dziedziny problemowe – próba rekonstrukcji)*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Pasikowski S. (red.) (2019), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.) (2010), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pilch T. (1974), *Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa.
- Piotrowski A. (1990), *Teoria a badania empiryczne. Parę uwag o ich związku w orientacjach współczesnej socjologii*, [w:] A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Piotrowski P. (2015), *Jak jest możliwa pedagogika w postkulturze?*, [w:] P. Piotrowski, J. Garniewicz, *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany*

- kulturowe, Centrum Badań Społecznych, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Piowowski R. (2005), *Badanie osiągnięć szkolnych uczniów*, „Edukacja”, nr 3.
- Pomorski J. (1987), *Paradygmatyczna struktura historiografii współczesnej*. „Przegląd Humanistyczny”, nr 10.
- Post M. (1988), *Nauka – Etyka – Uczony*, [w:] J. Rudniański, K. Murawski (red.), *Sposoby istnienia i działanie wobec siebie i innych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Promieńska H. (2005), *Etyka jako organon badań naukowych w XXI wieku*, [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Radlińska H. (1987), *Poszukiwanie odpowiednich środków pomocniczych*, [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (2004), *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Rakoczy M. (2010), *Clifforda Geertza „zwrot” pragmatyczny w refleksji nad kulturą*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek (red.), *„Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, Colloquia Humaniorum, Olsztyn.
- Raven U.F. (1998), *Professionalisierung*, [w:] *Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens*, t. 3, R. Oldenbourg Verlag, Monachium–Wiedeń.
- Reason P., Torbert W.R. (2010), *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Rembierz M. (2012), *Dom rodzinny jako przestrzeń wychowania intelektualnego – Wzrastanie w mądrości czy utwierdzanie się w dziedzicznych uprzedzeniach i stereotypach?*, [w:] M.T. Kozubek (red.), *Jaka rodzina takie społeczeństwo. Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego*, Księgarnia św. Jacka, Katowice.
- Rorty R. (1994), *Filozofia a zwierciadło natury*, Wydawnictwo Spacja, Warszawa.
- Rorty R. (2002), *Etyka zasad i etyka wrażliwości*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, [https://rcin.org.pl/ibl/Content/54710/WA248\\_70378\\_P-I-2524\\_rorty-etyka.pdf](https://rcin.org.pl/ibl/Content/54710/WA248_70378_P-I-2524_rorty-etyka.pdf) (dostęp: 23.01.2022).
- Rosenthal G. (2008), *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Juventa, Weinheim.
- Rostecka A. (2006), *Sztuka jako gra w filozoficznej hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, [w:] H. Mikołajczyk, M. Oziębłowski, M. Rembierz (red.), *Hermeneutyczne dziedzictwo filozofii*, Scriptum, Kraków.

- Rostocki W.A. (1992), *Kłamstwo obronne*, [w:] Z. Gostkowski (red.), *Analizy i Próby Technik Badawczych w Socjologii*, t. 9, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Rubacha K. (2003), *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Rubacha K. (2013), *Metodologiczna analiza praktyki badań pedagogicznych*, [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rubacha K. (2019), *Empiryczne badania ilościowe w pedagogice*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Scheper-Hughes N. (2010), *Prymat etyki. Perspektywa walczącej antropologii*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskie Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Schründer-Lenzen A. (1997), *Triangulation und idealtypisches verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien*, [w:] B. Friebertshäuser, A. Prengel (red.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Juventa, Weinheim–Monachium.
- Schütz A. (2006), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] A. Jasińska-Kania i in. (wyb. i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Scholar, Warszawa.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Nomos, Kraków.
- Schütze F. (1992), *Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession*, [w:] B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (red.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Leske u. Budrich, Opladen.
- Sendyka R. (2015), *Od kultury ja do kultury siebie. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*, Universitas, Kraków.
- Sennett R. (2012), *Szacunek w świecie nierówności*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Siemak-Tylińska A. (2005), *Uczmy człowieczeństwa przez uśmiech*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Siemek M. (1982), *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Siemek M.J. (1988), *Poznanie jako praktyka (prolegomena do przyszłej epistemologii)*, [w:] M.J. Siemek, *Marksizm w kulturze filozoficznej XX wieku*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Siemek M.J. (1998), *Poznanie jako praktyka*, [w:] M.J. Siemek, *Hegel i filozofia*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Siemianowski A. (1976), *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Sikora M. (1997), *Problemy interpretacji w metodologii nauk empirycznych*, t. 39, Instytut Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Sikora M. (2015), *Metodologiczne problemy procedur badawczych współczesnej nauki i techniki*, „Filo-Sofija”, nr 29.
- Skibiński A. (2012), *Gregory Bateson i kontekstowa teoria komunikacji. Różnica, która czyni różnicę i wzorzec, który łączy*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/.../Adam%20Skibiński%20-%20> (dostęp: 30.01.2022).
- Smith J.K., Hodkinson P. (2009), *Relatywizm, kryteria, polityka*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sobota A. (2014), *Nieuczciwe chwytły w dyskusji naukowej*, „Folia Iuridica Wratislaviensis”, vol. 3(2).
- Sojak R. (2004), *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Solska E. (2008), *Zmierzch kultury uniwersytetu?*, [w:] K. Leja, *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska, Gdańsk.
- Sozański T. (1998), *Socjologia teoretyczna jako nauka normalna*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Sójka J. (2005), *Problem możliwości etycznej refleksji nad gospodarką*, [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Stańczyk P. (2007), *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1.
- Stańkowski B. (2005a), *Nauczanie religii w środowisku wielokulturowym. Wyniki badań empirycznych w katolickich szkołach gimnazjalnych w Rzymie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Stańkowski B. (2005b), *Problemy dorastających nastolatków*, „Edukacja”, nr 4.
- Starego K. (2012), *Dyskurs*, [w:] M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Sternberg R.J. (red.) (2011), *Recenzowanie prac naukowych w psychologii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Sünker H. (2010), *Nowe spojrzenie na ideę uniwersytetu. Edukacja (Bildung), polityka a społeczeństwo*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.),

- Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesach zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Susman G.I., Evered R.D. (2010), *Ocena naukowych walorów badań w działaniu*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Szacki J. (1981, 2002), *Historia myśli socjologicznej*, t. 1–2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Szacki J. (1984), *Wstęp*, [w:] F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Szacki J. (1989), *Obiektywizm i subiektywizm w socjologii*, [w:] H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M.J. Siemek (red.), *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Szarota Z. i in. (red.) (2013), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 317.
- Szkudlarek T. (2012), *Wstęp*, [w:] M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Sztompka P. (2016), *Kapitał moralny: imperatyw rozwoju społeczeństwa*, [w:] J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski. Po X Kongresie Obywatelskim Wolność i Solidarność 70*, Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Szwabowski O. (2013), *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nawiaśląskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szymczak M. (red.) (1988), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Śliwerski B. (2011), *O przewodach habilitacyjnych i profesorskich z pedagogiki społecznej (pracy socjalnej) oraz dydaktyk szczegółowych Polaków na Słowacji w latach 2006–2011*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 43.
- Świadomość krytyki, Ankieta „Wielogłosu” (2011), „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ”, nr 1(9).
- Tatarkiewicz W. (1988), *Historia filozofii*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Tippelt R. (2010), *Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung*, [w:] J. Ecarus, B. Schäffer (red.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Barbara Budrich Verlag, Opladen–Farmington Hills.

- Tischner J. (1997), *W krainie schorowanej wyobraźni*, Znak, Kraków.
- Trutkowski C. (1999), *Teoria reprezentacji społecznych a badania opinii publicznej*, [w:] H. Domański, K. Lutyńska, A.W. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Tuchańska B. (2010), *Zgoda (powszechna) w nauce. Czy we współczesnych rozważaniach nad nauką potrzebne jest nam pojęcie konsensu?*, „Nauka”, nr 1.
- Turner J.H. (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (1999a), *Zagrożenie” i „ryzyko”: odmienne perspektywy widzenia rzeczywistości społeczno-wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
- Urbaniak-Zajac D. (1999b), *Problem społeczno-pedagogiczny – współczesne interpretacje w niemieckiej pedagogice*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak i in. (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Urbaniak-Zajac D. (2000), *Kilka uwag o pedagogice empirycznej*, [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2001a), *Pedagogiczne refleksje nad teorią naznaczania społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- Urbaniak-Zajac D. (2001b), *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*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2006), *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2010a), *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2010b), *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2011), *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas (red.), *Biografia i badanie biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Urbaniak-Zajac D. (2015), *Subiektywność – obiektywność poznania. Refleksje metodologiczne w kontekście badania wzorów doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*, „Rocznik Lubuski”, t. 41, cz. 1.
- Urbaniak-Zajac D. (2016a), *Badania rekonstrukcyjne – poza subiektywnością i obiektywnością interpretacji. Na przykładzie analizy sytuacji trudnych w pracy zawodowej w doświadczeniu absolwentów pedagogiki*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2.
- Urbaniak-Zajac D. (2016b), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2017a), *Budowanie typów jako droga generowania teorii – wybrane rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(78).
- Urbaniak-Zajac D. (2017b), *Ilość – jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium różnicowania badań empirycznych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, nr 2.
- Urbaniak-Zajac D. (2017c), *Proces badawczy jako podejmowanie decyzji. Refleksja metodologiczna*, [w:] D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2018), *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 26(1).
- Urbaniak-Zajac D. (2019), *Od uniwersalności do partykularności metody badawczej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w procesie tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2020), *Methodological aspects of pedagogy's two-disciplinary location*, „Przegląd Badań Edukacyjnych/Educational Studies Review”, nr 31.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) (2016), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Walzer M. (2002), *Interpretacja i krytyka społeczna*, Aletheia, Warszawa.
- Warwick C., Lininger A. (1976), *The Sample Survey. Theory and Practice*, McGraw-Hill, New York.
- Wawrzyniak J. (2000), *Teoretyczne podstawy neonaturalistycznej bioetyki środowiskowej*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

- Wawrzyniak J. (2005), *Aksjologiczność i etyczność nauk społecznych*, [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Wąsik Z. (2016), *Epistemologia i rzeczywistość w podejściu Gregory'ego Batesona do wiedzy*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa.
- Weber M. (1985), „Obiektywność” poznania w naukach społecznych, [w:] A. Chmielecki i in. (wyb.), *Problemy socjologii wiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Winch P. (1990), *Etyka a działanie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Wiśniewski R. (2005), *O trudnościach wpływania etyki na moralność, czyli o różnych wymiarach i granicach absolutyzacji i deabsolutyzacji etyki*, [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Człowiek i Społeczeństwo t. 24, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Wiśniewski R. (2009), *Bełkot aksjologiczny w komunikacji międzyludzkiej*, [w:] *Co się dzieje z wartościami. Próba diagnozy*, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Witkowski L. (2016), *Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Gregory'ego Batesona*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa.
- Wojciechowski M. (2007), *Bulling wśród uczniów społecznego liceum ogólnokształcącego oraz jego uwarunkowania i planowane środki zaradcze*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Wojtyła K. (1994), *Osoba: podmiot i wspólnota*, [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Wroczyński R. (1974a), *O celu i koncepcji wychowania*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław.
- Wroczyński R. (1974b), *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław.
- Wróblewska M. (2015), *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Trans Humana, Białystok.
- Wyka A. (1996), *Próba komentarza*, [w:] G. Bateson, *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Zaczyński W. (1967), *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Zamiara K. (2005), *Wprowadzenie*, [w:] K. Zamiara (red.), *Etyczne aspekty badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

- 
- Zamiara K. (2011), *Droga twórcza Jerzego Kmity jako sekwencja przesunięć problemowych*, „Filo-Sofija”, nr 12(1).
- Zielińska A. (2007), *Rozumienie demokracji przez nastolatki oraz preferencje dorastającej młodzieży dotyczące koncepcji demokracji i jej uwarunkowań*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Ziemski S. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Zybertowicz A. (2001), *Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych*, „Kultura i Historia”, nr 1.

