JACEK PIEKARSKI

UNIWERSYTET ŁÓDZKI

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

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

Wstęp

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

Przedstawiona dalej próba jego prezentacji i tematycznego uporządkowania wyrasta jednak z określonego sposobu odczytywania potrzeby podjęcia takiej analizy oraz domaga się wskazania dostrzeganych na bieżąco możliwości i ograniczeń. Prezentowana dalej matryca problemowa, ukazująca różne możliwości stawiania pytań o krytykę metodologiczną (patrz: omawiana tabela), wymaga też ich wstępnego 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 – uczestników spotkania – pozwalają na wstępne wyróżnienie trzech kategorii problemów, które składają się na dotkliwą codzienność praktykowania metodologii i uzasadniają podjęcie na jej temat szerszej dyskusji.

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

Druga grupa problemów wiąże się z różnorodnością ofert wspierających dokonywanie krytyki metodologicznej (istnieje nieograniczona pula podręczników). Pozostaje ona w związku z instytucjonalnym, dyscyplinarnym i środowiskowym różnicowaniem praktyki badawczej, niedającym się kompetentnie i całościowo charakteryzować. Dokonywane w tej mierze rozpoznanie jest zwykle częściowe, choć dowodzi[1], że oferta ta jest wykorzystywana w procesie kształcenia raczej wybiórczo. Problemem jest w związku z tym zarówno bieżący sposób korzystania w edukacji z dorobku metodologicznego, jak i jego konsekwencje, dostrzegane w pracach realizowanych przez profesjonalnych badaczy. Praktyka metodologiczna, rozpatrywana z tej perspektywy, przestaje być dziedziną efektywnego komunikowania się naukowców, czego przekonujących dowodów dostarczają np. badania Krzysztofa Rubachy (2013, s. 69–80). Dowodzą one niezdolności osiągania przez nich satysfakcjonującego porozumienia nawet w podstawowych kwestiach metodologicznych – eksperci nie potrafią

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

trafnie określić podstaw metodologicznych realizowanych i publikowanych już opracowań badawczych.

Poziom dotkliwości problemów doświadczanych w związku z praktykowaniem krytyki metodologicznej jest więc bardzo różnorodny. Wydaje się przy tym podobny do 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 wewnątrzkulturowa, należy wspomnieć również o ograniczeniach z tym związanych i choćby zasygnalizować niezwykle rozległą trzecią kategorię problemów dotyczących możliwości rekonstruowania zmian dokonujących się w tej dziedzinie. Praktyka kulturowa bowiem jest współtworzona przez tradycje i procesy historyczne, w których dokonują się i ujawniają przemiany – także rozpoznawane dalej jedynie fragmentarycznie – rzutujące na współczesny status metodologii i sposób postrzegania znaczenia szeroko pojętej krytyki. Powiedzieć, że odzwierciedlony w nich „czas miniony" dostarcza niezwykłej różnorodności możliwych rozwiązań, to znaczy 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 tworzących się możliwych obiektów (koncepcji), po drugie – o powstawaniu w związku z tym wciąż nowych różnic między nimi, po trzecie – sygnalizuje się w niej stałą zmianę reguł mogących stanowić wsparcie dla ich odróżniania. Wszystkie te wymiary różnorodności mają znaczenie dla oceny zakresu i przebiegu dokonywanej dalej rekonstrukcji. Utrwala się przy tym przekonanie, że w procesie różnicowania nauki radykalnym zmianom podlega status metodologii, szczególnie w naukach społecznych – powstaje nierozpoznana jeszcze nowa metodologia, której podłożem są zmiany społeczno-kulturowe, stanowiące niewątpliwie czynnik ingerujący w jakość utrwalonych przekonań w dziedzinie metodologii (Malewski, 2012, s. 29–45).

Uwzględnienie czynnika zmiany w nauce (historycznej, społeczno-kulturowej) 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 Marek Sikora, śledząc różne możliwości pojmowania tej współzależności – głównie w dziedzinie nauk przyrodniczych – podkreśla jej szczególne znacznie 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 wskazywana jest m.in. sama praktyka naukowa (Thomas Kuhn). Sugeruje wreszcie, że godnym uwagi stanowiskiem staje się współcześnie nowy eksperymentalizm, skoncentrowany na śledzeniu efektów dokonywanej ingerencji w praktykę w powiązaniu z racjonalną analizą związanego z nimi szerokiego instrumentarium (Sikora, 2015, s. 17–28). Pominąwszy wymiar filozoficzny tej dyskusji (pytanie o epistemologie *a priori* oraz ograniczenia możliwej na tej podstawie rekonstrukcji[2]), warto zwrócić uwagę, że problematyczna staje się w jej kontekście nie tylko dziedzina rekonstrukcji (czy obejmuje jedynie teorie, czy związek teorii i działalności z praktyką nauki – Thomas Kuhn, czy też efekty ingerencji w rzeczywistość – Ian Hacking), ale także uwzględniane w niej rozumienie metody badawczej. Staje się ona, zgodnie z nurtem aktualnie prowadzonych analiz, w coraz większym stopniu zadaniem praktycznym, zlokalizowanym wokół zmian dokonywanych przez badania i racjonalizowanych w toku ich przebiegu.

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

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

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

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

nie zasługuje) w powiązaniu różnicowaniem się społeczno-instytucjonalnego wizerunku nauki[4] pozwala częściowo tłumaczyć problemy wskazane wcześniej jako wstępne warunki dyskusji (wspomniana już ambiwalencja ocen dotyczących krytyki i zaburzenia w komunikacji na jej temat). Kulturowa obecność krytyki metodologicznej i jej jakość – a także problem oswajania się z jej deficytami i źródłami słabości – dalekie są jednak od dającego się przyjąć wyjaśnienia. Należy raczej zasygnalizować, że w ramach przyjętej perspektywy także rozpoznanie tych problemów ma charakter raczej lokalny i dotyczy jedynie krytyczności metodologicznej, rozumianej jako dyspozycja kulturowa ujawniająca się i kształtowana w praktyce akademii, która to praktyka, jak wspomniano, jest na bieżąco rozpoznawana bardzo fragmentarycznie w różnych wspólnych działaniach (począwszy od kształcenia, poprzez prowadzenie badań, na ocenach naukowych skończywszy).

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

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

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

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

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

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

[5] Odniesienia do badań Karin Knorr-Cetiny.

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

Materiał rekonstrukcji pozostaje natomiast – jak starano się to wcześniej wykazać – bardzo ograniczony, szczególnie w zakresie empirycznego rozpoznawania problemów krytyki metodologicznej. Nie sposób tego nie dostrzegać, tym bardziej że zajęcie się krytyką metodologiczną jako przedmiotem nie może pomijać całkowicie krytyki wykorzystanego materiału oraz ograniczeń zastosowanej przy tym metody. Warto liczyć się z ograniczeniami tego rozpoznania, dotyczącymi odczuwalnego braku przedmiotowej wiedzy o stanie krytyki naukowej – sposobach jej praktykowania i znaczeniu w różnych sferach aktywności naukowej – i brać je pod uwagę, niezależnie od poziomu ogólności zgłaszanych dalej uwag, jak również przytaczanych w związku z tym wypowiedzi i ocen odnajdywanych w literaturze. Ich prawomocność pozostaje zwykle relatywna wobec przyjmowanych przez badaczy instytucjonalnych reguł, środowiskowych zasad i konwencji, akceptowanych wersji rzeczywistości i praktyki badawczej[6] – także fakty badawcze można pojmować jako pochodne reguł przyjmowanych w stosownych audytoriach (Zybertowicz, 2001, s. 8–9). Twierdzenia dotyczące krytyki naukowej i jej metodologicznych odmian stanowią też każdorazowo rodzaj dokonywanej w tej perspektywie autodiagnozy – wyraz ujawnianych możliwości ich osobowego odczytania i artykułowania. Przyjęta w opracowaniu perspektywa badawcza liczy się więc ze wszystkimi wskazanymi już wstępnie problemami jako ograniczeniami osobowymi, uznając jednocześnie wymiar osobowy[7] 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.

---

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

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

Krytyka metodologiczna – sposoby rozumienia, przyjęte rozróżnienia i ukierunkowanie analizy

Rozważenie różnych możliwości praktykowania krytyki metodologicznej – charakteryzowanie różnych wzorów krytyki jako praktyki tworzenia wiedzy – napotyka zasadnicze problemy związane z jej rozumieniem. Są one m.in. rezultatem kłopotów związanych z pojmowaniem nauki, której racjonalność, jak wskazano wcześniej, okazuje się problematyczna. Traktowanie krytyki jedynie jako pochodnej sposobu rozumienia naukowej racjonalności prawdopodobnie oddala możliwość sformułowania w tym zakresie jakiejkolwiek ogólnie akceptowalnej oferty (dotyczy to także metody, gdyż, jak przypomnę, tracą one ugruntowanie w jednej, powszechnie przyjmowanej racjonalności). Skłania to co najwyżej do przyjęcia stwierdzenia, że **krytyka jest praktyką leżącą u podstaw różnych sposobów uprawiania nauki, wyrażającą się w formułowanych sądach, odpowiadających im ocenach (różnicowanie porządkowanie i selekcja) i dokonujących się w związku z nimi transformacjach (afirmacja, konfirmacja, reformacja)**. W sytuacji, gdy projektowana rekonstrukcja ma uwzględniać proces zmiany kulturowej, jej doświadczanie (zmiany w ideale nauki, wykraczanie poza partykularne dyskursy obowiązujące w różnych „kulturach uprawiania nauki"), a także ujawniające się tendencje do przechodzenia od interdyscyplinarności do transdyscyplinarności[8], można takie rozumienie potraktować roboczo jako zadowalające. Uwalnia ono bowiem od nieco potocznych pytań o stosunek emocjonalny do krytyki (o to, czy ją lubimy, czy nie), a także podkreśla jej walor transformujący, istotny w każdym sposobie praktykowania. Pozwala przy tym dostrzegać wiele rodzajów wiedzy zaangażowanej w jej pojmowanie i praktykowanie.

Koncepcje krytyki niewątpliwie mają swe główne źródło w racjonalizmie filozoficznym[9] i wciąż znajdują bardzo różny wyraz dyscyplinarny oraz teoretyczny (Nowak-Posadzy, 2014; Hałas, 2011, s. 191–200). Wydaje się też, że u podstaw samej możliwości potraktowania jej jako elementu łączącego różnorodne stanowiska – także przyjętego w tym opracowaniu – leżeć musi nie tylko jej uznanie, ale także podzielane rozumienie jej jako wspólnej zasady. Jest to możliwe w świetle aktualnej dyskusji filozoficznej, choć ujawnia problem związany z krytycznym rozumieniem samej metodologii. **Traktowanie krytyki jako zasady i wartości obowiązującej w dziedzinie racjonalności nauki – uznanie jej za substancję wszelkich wypowiedzi formułowanych w dyskursie naukowym a nie tylko jedną z ich form**

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

[9] Wciąż trwa debata np. na temat ograniczeń krytycyzmu.

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

W dążeniu do ukazania różnych możliwości i wzorów uprawiania krytyki metodologicznej jako praktyki ujawniają się także liczne trudności językowe. Mają one znaczenie zarówno dla sposobu odczytania wykorzystywanego kręgu lektur, jak i przyjętych w związku z tym rozwiązań. Słowo „krytyka" (także „krytyka metodologiczna"), niezależnie od wspomnianego już bogactwa odniesień i znaczeń, bywa swoiście używane i tworzy niezwykle różne związki znaczeniowe, a sposób jego wykorzystania ukazuje różne preferencje prowadzących analizy. Zwykle używa się go jako rzeczownika, co sugeruje istnienie realnego obiektu, dziedziny, do której się odnosi. W takim rozumieniu jego desygnat stanowi zwykle wyodrębnioną całość lub element 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 licznych opisach, zwykle jednak stanowiących dopełnienie charakterystyki wcześniej już wyróżnionych obiektów z uwagi na obowiązujące w nich reguły. Występują też liczne związki znaczeniowe, w których słowo „krytyka" przekształcane jest w przymiotnik

i nabiera znaczenia atrybutywnego – opisuje własności odnoszące się do bardzo różnych elementów całej praktyki badawczej: podmiotów, obiektów tych praktyk (np. krytycyzm, krytyczność), czynności, metod, procedur postępowania, jakości uzyskiwanej wiedzy i 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 ilustrowanie niektórych wcześniej formułowanych uwag.

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

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

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

Status **krytyki jako wartości leżącej u podstaw ideału racjonalności** nauki jest dość szczególny. Jest ona jego wartością podstawową i stałą, choć podlega transformacji. Nie jest też, jak się zdaje, całkowicie autonomiczna – pozostaje w związku z idealnymi właściwościami racjonalności, w ramach której jest charakteryzowana (prawda, wiarygodność, wolność itp.), i może być trafnie rozumiana właśnie w powiązaniu z nimi. Krytyka oznacza przy tym – by przywołać wcześniejsze rozróżnienia – zarówno idealny stan rzeczy, jak i właściwość podmiotu (krytyczność), stan kultury (etosu), a także cechę praktyki, w której się ujawnia. To uwikłanie w różne odmiany i źródła wartości sprawia, że pozostaje też przedmiotem troski w sytuacji zmian kulturowych. Prezentowany nurt myślenia stwarza więc doskonałą okazję do formułowania uwag obronnych dotyczących zagrożeń dla racjonalności. Filipowicz np. zwraca uwagę na niebezpieczeństwa związane z upowszechnianiem się kultury użyteczności (w której 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 prezentowane wyżej poglądy można kwalifikować jako przykład **stanowiska** prezentowanego przez **obrońców honorowego kodeksu gry w naukę,**

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

opierającego się na tworzeniu wyobrażenia o jej uniwersalnej racjonalności. To ostatnie jest obecnie – co już wcześniej sygnalizowano – wysoce problematyczne. Formułowane już pod jego adresem zarzuty syntetycznie wyraża Paweł Bytniewski, stwierdzając, że eksponuje ono jedynie uproszczony i zawężony ideał tej racjonalności, uwzględniający głównie jej konteksty poznawcze; nie oddaje też złożoności nauki, a ponadto opiera się na przekonaniu, że o nauce stanowi racjonalność jej metody, którą co najmniej trudno jest trafnie ujmować, nie licząc się z wewnętrznym zróżnicowaniem metodologicznych praktyk dyscyplinarnych. Badacz zauważa przy tym, że przypisywanie metodzie naukowej ponadhistorycznego i ponaddyscyplinarnego statusu przydaje jej również uniwersalnego statusu etycznego („moja etyka to moja metodologia" – Stefan Amsterdamski), niezależnie od tego, czy opiera się ją na otwartości na krytykę (stałym krytycyzmie i falsyfikacjonizmie – Popper), czy też wprost kwestionuje się jej uprzywilejowane miejsce w procesie tworzenia wiedzy naukowej (Paul Feyerabend) (Bytniewski, 2014, s. 117–118). Uwaga ta ma duże znacznie 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[11].

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

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

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

wyborów, istotnym wszakże o tyle, że kryje w sobie także określony sposób rozumienia praktyki. Ogólnie jednak ujęcie czynnościowe uznać wypadało za najtrafniejsze z perspektywy podjętych rozważań metodologicznych[12]. Potraktowano je w związku z tym jako punkt wyjścia w precyzowaniu proponowanego podejścia oraz określaniu jego intencji i dziedziny.

Czynnościowe pojmowanie krytyki, eksponujące kulturowy i procesualny wymiar praktyk związanych z tworzeniem wiedzy oraz towarzyszących temu zabiegów, trafnie bowiem charakteryzuje jej powiązanie ze stosowaniem metod badawczych i zwykle jest respektowane w precyzowaniu znaczenia krytyki metodologicznej w różnych ujęciach dyscyplinarnych. Krytyka metodologiczna bywa w nich zazwyczaj rozumiana bardzo ogólnie jako wyodrębniony rodzaj **praktyki, w ramach której dokonywane jest porównywanie przyjmowanych metod i sposobów prowadzenia badań oraz formułowane są ich oceny z perspektywy uzgodnionych lub uzgadnianych przez badaczy przesłanek teoretycznych – tworzonych wspólnie kryteriów oraz związanych z nimi reguł**. Przytoczone rozumienie krytyki metodologicznej zdaje się trafnie ukazywać jej aktualny status oraz sposób, w jaki jest ona na bieżąco realizowana w obrębie różnych dyscyplin nauk społecznych. Sugeruje jednocześnie, że owocną dyskusję nad jej stanem można prowadzić, licząc się z różnorodnością i specyfiką reprezentowanych w niej perspektyw badawczych[13].

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

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

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

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

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

Powyższa koncepcja krytyki umożliwia także wskazanie ukierunkowania badawczego prowadzonej analizy oraz sprecyzowanie jej właściwej dziedziny. Badawcza rekonstrukcja wzorów jej uprawiania nie ogranicza się jedynie do ich opisu oraz wskazania możliwych powiązań i dylematów – jest także ukierunkowana na poszukiwanie możliwości tworzenia wiedzy poprzez radzenie sobie z przeszkodami poznawczymi rodzącymi się w jej praktyce. Te ostatnie – nawiązując do rozwiązań przyjmowanych w filozofii nauk – można rozumieć w sposób epistemologiczny, dopatrując się w nich zarówno warunków powstawania niepowodzenia poznawczego, jak i inicjowania czynności przekształcających istniejącą wiedzę[14]. **Przeszkody epistemologiczne**, właściwe dla zmieniających się historycznie form racjonal-

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

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

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

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

Praktyka badawcza jako dziedzina stosowania metod – możliwości rozumienia praktykowania krytyki

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

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

Przytoczona koncepcja metodologii ma oczywiście szersze ugruntowanie filozoficzne, niż można to ukazać w bardzo ograniczonym opisie. Można ją jednak ogólnie lokować w logistycznym nurcie filozofii nauki i łączyć z ograniczoną wersją naturalistycznej epistemologii, dopuszczającej stosowanie w nauce różnorodnych metod, wymagających jednak respektowania – niezależnie od dyscyplin czy też odmian myślenia naukowego – wspólnej puli zasad[15]. Jest to stanowisko wciąż rozwijane i aktualizowane

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

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

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

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

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

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

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

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

Z perspektywy metodologii badań społecznych istotne jest to, w jaki sposób wraz z przemianami paradygmatu teoretystycznego, w którym teorie traktowane są jako źródło oraz podstawowe odniesienie dla pojmowania praktyk badawczych, przekształcają się także przekonania dotyczące zaangażowania czynników konceptualnych w realizowanie zadań badawczych oraz uznanych w związku z tym procedur. **Paradygmat teoretystyczny**, ukierunkowany na doskonalenie możliwości trafnego i prawdziwego odwzorowania praw rządzących rzeczywistością i praktyką – trafnego reprezentowania odnajdywanych w nich prawidłowości – zdaniem Iana Hackinga dominował do połowy XIX stulecia. W dalszym biegu spraw skoncentrowano się raczej na pytaniu o to, jak sensownie przekształcać rzeczywistość i manipulować składnikami świata po to, by go zmieniać. Tego rodzaju intencja, silnie obecna w dziedzinie nauk społecznych, każe szerzej rozumieć praktykę nauki niż jedynie jako dziedzinę zastosowań jej zaplecza teoretycznego, a także odmiennie pojmować udział czynnika konceptualnego w ich procedurach i metodach (Sikora, 1997, s. 22–25). Badania społeczne świadome swego zaangażowania praktycznego są aktualnie postrzegane jako „nowoczesny przejaw przednowoczesnej tradycji filozofii praktycznej" i w jej języku wyraża się aktualne rozumienie nauki o praktyce (Carr, 2010, s. 34). W licznych opracowaniach pojawiają się też nawiązania do antycznych koncepcji (*praxis*, *fronesis* – Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Davydd J. Greenwood, Morten Levin) tworzących przesłanki współcześnie przyjmowanego rozumienia praktyki[18]. Zadaniem stojącym przez badaczem staje się krytyczne kształtowanie – odnowa praktyki „poprzez przekształcanie jej w praxis, poprzez krytyczny osąd i odniesienie do wartości" (Kemmis, 2010, s. 50).

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

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

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

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

Związek pomiędzy praktyką działania i poznaniem staje się też kluczowym problemem w dokonywaniu krytyki metodologicznej[19]. 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**[20] – ujawniana np. w regułach krytycznej negacji Poppera – znajduje pełne zastosowanie. W dyscyplinach nawiązujących do zwrotu działaniowego w naukach społecznych, pytających o podłoże słusznego i moralnego postepowania w świecie, tego rodzaju krytyka nie musi okazywać się wystarczająca. Nawiązują one raczej do utrwalonej w filozofii pokantowskiej zasady „jedności poznania i praktyki ugruntowanej w pierwotnej praktycznej aktywności podmiotu"[21]. Strategiczny wymiar krytyki wiązać w nich należy raczej z **rozwijaniem refleksyjności**, która stanowi nieodłączny element praktyki społecznej. Jest ona także środkiem kontroli działania – refleksyjne monitorowanie charakteryzuje codzienne działania jednostek, które dzięki temu kontrolują własne działania

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Źródło: opracowanie własne.

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

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

Kulturowe warunki uprawiania krytyki – uwagi o przekraczaniu przeszkód poznawczych

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

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

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

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

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

Dyskurs etosowy, pozwalający rekonstruować podstawowe ramy kultury akademii, mistrza i księgi, umożliwia definiowanie społeczności nauki jako odrębnej wspólnoty kulturowej, zorientowanej na osiąganie i realizowanie uniwersalnych wartości[25]. Stale toczy się też dyskusja na temat katalogu tych ostatnich oraz ich znaczenia dla praktyki tworzenia wiedzy. Obok rozwiązania proponowanego przez Roberta Merona (wartości paradygmatyczne podkreślające uniwersalizm, komunijność wiedzy, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm tworzące warunki racjonalności wiedzy i jej emocjonalnej neutralności) proponowane są modele naukowej praktyki, w których wartościowane są zarówno warunki jej realizowania (wolność, autonomia, demokracja, pluralizm), jak i indywidualne cnoty (odwaga, bezkompromisowość, nieposłuszeństwo w myśleniu, sumienność, krytycyzm itp.). W związku z dyskusją o uczelniach europejskich aksjologiczną przestrzeń uniwersytetu rekonstruuje się, uwypuklając także stały charakter napięć i aksjologicznych konfliktów, które wymagają rozwiązywania w procesie rozwoju wiedzy[26].

Uwagi skupione wokół etosu stanowią też istotny wątek debaty o niekorzystnych przemianach dokonujących się w nauce – erozji uniwersyteckości, kryzysie jej społecznej roli czy też wiarygodności. W dyskusji tej osłabiona zostaje idea historycznej ciągłości kultury akademickiej skupionej wokół autonomicznych wartości: wolności, prawdy i odpowiedzialności w osiąganiu dobra. 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

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

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

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

Najważniejszą **właściwością dyskursu etosowego wydaje się podtrzymywanie przekonania o normującym charakterze wyobrażeń związanych z idealną wspólnotą uniwersalnych wartości** dla całości naukowej praktyki, co sprawia, że kultura akademii, mistrza i księgi nie jest prawdopodobnie jedynie kategorią historyczną ujawniająca się incydentalnie w okolicznościowym przekazie tradycji i odświętnym rytuale. Jest ona obecna w systemie przekonań dopuszczających niekwestionowaną wiarę w istnienie takiej idealnej wspólnoty, jednomyślnej w sferze proponowanych rozwiązań, kluczowych dla naszej do niej przynależności i przyjmowanej autoidentyfikacji. Tego rodzaju przekonania wyznaczają też kulturowe (ideologiczne) ramy uprawianej krytyczności – dopuszczają zawieszanie lub też zamykanie możliwości krytyki z uwagi na wyobrażone ideały i uprawnione dzięki nim konwencje. Źródłem ich legitymacji pozostaje wyobrażony stan idealny – wsparty na niepodważalnym i 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 – ale także osłabia możliwości dokonywania krytyki metodologicznej dotyczącej sposobu jej tworzenia. Dopuszcza bowiem także wyobrażenie idealnej metody, stanowiącej uosobienie uniwersalnych reguł myślenia i postępowania i w sposób niekwestionowany gwarantującej docieranie do pewnej wiedzy. Tego rodzaju dogmatyzm metodologiczny opiera się także krytyce – niełatwo bowiem poddaje się racjonalizacji, wymagającej podważenia idealnych przekonań i wyobrażeń na temat powołania nauki i pełnionej w niej misji.

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

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

Ograniczenia związane z metodologiczną inhibicją wiąże się zwykle ze zdecydowanym, instytucjonalnym monopolem określonej koncepcji nauki[28]. Właściwości praktyki tworzenia wiedzy mieszczące się w tej kategorii bowiem pojawiają się w warunkach obowiązywania względnie ustabilizowanej wizji uprawiania badań, która mogła być przy tym efektywnie transmitowana i utrwalana dzięki mechanizmom instytucjonalnym. Wspierają one respektowanie niedyskutowalnego modelu wiedzy naukowej także dzięki skutecznej socjalizacji, opartej na instytucjonalnym przekazie jednolitych reguł metodologicznych, dających gwarancję uznania osiągniętych efektów za satysfakcjonujące z perspektywy przyjętego kanonu naukowości. Ograniczające właściwości inhibicji metodologicznej można jednak rozpatrywać niezależnie od wspomnianego kontekstu historyczno-instytucjonalnego, podkreślając jej trwałość jako wzoru kulturowego sprzyjającego raczej omijaniu niż pokonywaniu przeszkód poznawczych. Jej zasadniczym rysem bowiem jest swoiste samoograniczenie poznawcze, polegające na formułowaniu i podejmowaniu zagadnień badawczych oraz kwestii teoretycznych jedynie w takim ujęciu, jakie dopuszcza respektowana środowiskowo, dziedzinowo lub dyscyplinarnie wizja metody naukowej. Inhibicja wyrastała, ale także stwarzała możliwość ukrywania się za metodą i redukowania tą drogą niepewności dotyczącej statusu tworzonej wiedzy. Można przypuszczać, że dzięki temu właśnie ograniczała ona także zakres uprawnionego instytucjonalnie czy też środowiskowo wątpienia w jakość postępowania badawczego oraz osiągane dzięki niemu wyniki. Tego rodzaju ograniczenia poznawcze bowiem pozostają zwykle w związku z relacjami wspólnotowymi i utrwalanymi przez nie wyobrażeniami. Inhibicja ma też swój wymiar kulturowy i osobowy – oddalając wątpliwości, redukując ich odniesienia przedmiotowe i teoretyczne, może w zamian dostarczać iluzoryczne

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

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

poczucie bezpieczeństwa, wsparte na wyobrażeniu podzielanych reguł metodologicznej poprawności.

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

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

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

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

Szkicowany wyżej bardzo skrótowo obraz **nauki jako instytucji korporacyjnej**[29] można uznać za jedną z licznych konkurujących dziś ze sobą koncepcji, mających – niezależnie od zaplecza ideologicznego – jedynie znamiona organizacyjne. Jest to jednak opis bardzo bliski przyjmowanym współcześnie rozwiązaniom i bieżącym doświadczeniom. Przywołane w nim reguły formalno-prawne, instytucjonalne i organizacyjne uzyskują przy tym w praktyce różnorodne znaczenie – obrastają sensem przekształcającym kulturowe warunki tworzenia wiedzy i uprawiania naukowej krytyki. Korporatyzacja nauki wydaje się więc realnym procesem, który nie tylko znajduje wyraz w zmianach językowych (kategoria mistrza wypierana jest przez kategorię znawcy-eksperta[30]), ale także za sprawą proponowanych rozwiązań dostarcza nowego słownika, dzięki któremu zmieniają się również same zasady i treść komunikacji. W przekształcanych tą drogą kulturowych ramach uprawiania nauki stają się one zasadniczym problemem. Proponowane rozwiązania oparte na eksperckich uzgodnieniach (parametryzacja, standaryzacja, odwoływanie się do wskaźników bibliometrycznych) umożliwiają utrzymanie kontroli nad charakterem dokonujących się w tej dziedzinie procesów – podtrzymują wyobrażenie o spójności korporacji.

---

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

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

Tworzony na ich podstawie obraz jakości wytworów nauki oraz komunikowania się na ich temat nie jest jednak optymistyczny. Naukowcy nie są w stanie w całości korzystać z efektów własnej pracy. W świetle formułowanych ocen nie jest to zresztą konieczne – około 90% ich całości stanowią śmieci, niewarte szczególnego zainteresowania (Grabski, 2009, s. 43–44). Także zakres korzystania z opracowań znajdujących się na najwyżej cenionych listach rankingowych okazuje się niewielki (Grabski, 2009, s. 44)[31]. Można w związku z tym wręcz mówić o kryzysie wiarygodności nauki, choćby dlatego, że jej poziom – szczególnie w dyscyplinach nieodwołujących się do twardych danych (np. w naukach humanistycznych) – ze względów metodologicznych uznawać wypada za niewielki (Grabski, 2009). Dla poprawienia kondycji ogólnej kultury korporacyjnej, której źródeł słabości upatruje się głównie w ludzkiej niedoskonałości, proponuje się też zwykle rozliczne 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 traktowane jest jako sposób potwierdzania instytucjonalnej lojalności, można co najwyżej uznawać za przejaw korporacyjnej poprawności. W sytuacji niepewności reguł może ono sprzyjać budowaniu poczucia egzystencjalnego bezpieczeństwa i adaptacji do towarzyszącego temu poczucia ryzyka. Wymaga jednak 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

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

przekonania pozwalają bezkrytycznie odnosić się do sytuacji, gdy w ramach akceptowanych rozwiązań organizacyjnych (standaryzacja, parametryzacja, ideologia punktowej sprawiedliwości i ilościowej porównywalności jakości) formułowanie ocen dotyczących jakości wytworów naukowych może odbywać się bez ich pogłębionej interpretacji (a nawet ich przeczytania). Prawomocność procedur organizacyjnych staje się miarą zaufania do osiąganych rezultatów, uwalniając od zbędnego wątpienia w ich trafność i sensowność[32]. 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 jakościowego sensu i uzasadnienia. (Dyscypliny naukowe, w których jakość tworzonej wiedzy jest związana głównie ze zdolnością rozumienia i nadawania nowego sensu istniejącym normom i przekonaniom, z trudnością odnajdują się w tego rodzaju instytucjonalnych uwarunkowaniach – przykładem jest marginalizacja humanistyki).

Oswajanie się z niepewnością wiedzy, możliwe dzięki przyjmowanym rozwiązaniom instytucjonalnym, nadaje także w kulturze korporacyjnej 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 zaś pozostaje funkcją zaufania do korporacyjnych procedur oraz kalkulowania warunków egzystencjalnego ryzyka związanego z korporacyjną przynależnością.

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

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

instytucjonalnie (środowiskowo, dyscyplinarnie) konwencjach – obowiązujących podręcznikach. **Podręczniki** stają się **instytucjami wiedzy**, pozwalającymi na minimalizowanie niepokoju towarzyszącego realizowaniu badawczych intuicji[33] dzięki nawiązywaniu do utrwalonych, zracjonalizowanych reguł. Nawiązywanie takie okazuje się jednak samo w sobie wysoce problematyczne, co sygnalizowano w pierwszej części opracowania. Tworzy podstawy do pogłębiania istniejącej specjalizacji, jak również dogodne warunki do rytualizacji wiedzy metodologicznej, użytecznej w stopniu umożliwiającym spełnianie administracyjnych standardów. W warunkach istnienia rozlicznych odmian metodologii – upełnomocnionych w mniej lub bardziej lokalnych wersjach uprawiania badań i ugruntowanych w instytucjonalnie rozproszonych systemach zasad – kultywowanie podręcznika nie uwalnia także od niepokoju związanego z projektowaniem i doskonaleniem metodologicznych podstaw tworzonej wiedzy. Niezbędne ku temu wykraczanie poza istniejące ramy (np. dyscyplinarne) oznacza także konieczność oswajania się z relatywnością przyjmowanych rozwiązań, w warunkach zawsze ograniczonych możliwości ich kompleksowej oceny i krytyki. **Postulat krytycyzmu staje się w takich okolicznościach relatywny – instytucjonalnie, środowiskowo, dyscyplinarnie.**

Metodologiczna niepewność, oparta na utrwalanym instytucjonalnie wątpieniu w możliwości poznawcze jakiejkolwiek 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 – dzięki której oddala się nie tylko nadzieja na dotarcie do prawdy, ale także wiara w osiągnięcie konsensusu, rozumianego jako stosowny ku temu środek – otwiera drogę do swobodnego akceptowania dowolności. Chroni tę ostatnią mocą niepewności, dopuszczając zaś jej akceptację, osłabia niepokój związany z osobistym poczuciem metodologicznej bezradności. W sensie etycznym tolerantyzm ma swe główne źródło w sprywatyzowaniu problemów związanych z dokonywaniem ocen bazującym na przekonaniu, że pozostają one

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

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

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

Można też stawiać pytanie, jakie **symptomy zmian** dokonujących się w dziedzinie komunikowania w nauce są najbardziej znaczące z **perspektywy aktualnych doświadczeń** oraz jakie problemy mogą one dodatkowo stwarzać w radzeniu sobie z przeszkodami poznawczymi. Zastanawiając się nad tą kwestią, słusznie jest raczej mówić o drobnych sygnałach przekształceń, jakie są dziś naszym udziałem, gdyż ich całościowy sens kulturowy wymyka się – z wcześniej już wspominanych 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 powiazań kryją się nieosiągalne wcześniej możliwości współudziału w tworzeniu wiedzy. Struktura sieciowa – jak każdy rodzaj struktury – określa jednak zarówno pulę nowych możliwości, jak i stwarza nowe problemy. Radzenie sobie z obecnością w sieci rodzi nowe zagadnienia dotyczące zarządzania informacjami, możliwością ich selekcji, władzy nad ich treścią i obiegiem czy też problemy związane z ich recepcją i wykorzystaniem. Zmiany sposobu komunikacji prowadzą jednak również do przekształceń w zakresie kulturowych form artykułowania wiedzy oraz zmieniają warunki i możliwości jej krytyki.

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

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

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

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

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

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

Literatura metodologiczna (książki, w których niekiedy odnajdujemy słowo „metodologia" także w tytułach) bardzo często nabiera obecnie charakteru poradnikowego, co warto traktować jako godny uwagi symptom przemian dokonujących się w jej kulturowym wizerunku. W świetle zawartości poradników metodologia zajmuje się nie tyle treścią działań badawczych oraz ich walorami poznawczymi, ile dostarcza wskazań dotyczących sposobów prezentowania wiedzy i spełniania niezbędnych po temu formalnych reguł. Analiza zawartości tego rodzaju poradników upowszechnia **przekonanie, że w praktykowaniu badań przedmiotem metodologicznej troski jest w głównej mierze sposób ich prezentacji**, nie zaś treść i jakość leżących u jego podstaw poznawczych zabiegów. W tego rodzaju opracowaniach oddźwięk szacowany jest poziomem standardów, których spełnieniu zabiegi te mają służyć, a także zakresem czytelników, którzy mogą być nim zainteresowani, i opiera się na osiąganym w tym zakresie konsensusie[34].

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

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

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

Estetyzacja w sferze kulturowej oznacza autonomizację dziedziny wrażeń zmysłowych, które stają się domeną wyraźnie wyodrębnionych obszarów praktyki, gdzie uzyskują one samodzielny status (np. reklama). Sfera sensu, warunki określające możliwość jego racjonalizacji oraz dziedzina kształtowania wrażeń ulegają wyraźnemu rozdzieleniu – także w indywidualnym doświadczeniu. Reguły estetycznej stylizacji obejmują coraz więcej elementów rzeczywistości i przekształcają sens czynności składających się również na tworzenie wiedzy. Doświadczanie wrażeń oraz sposoby ich wywoływania stają się istotnym elementem tej praktyki, służące temu środki wyrazu zaś – narzędziami umożliwiającymi lokalizowanie własnej obecności w wyodrębnionych obszarach komunikacji. Problem uzyskiwania w nich oddźwięku staje się szczególnie znaczący dla stanu krytyki w dyscyplinach humanistycznych kształtujących kulturową sferę gustów. W dziedzinie krytyki literackiej zwraca się np. uwagę na wątpliwy status aktywności krytycznej w całokształcie podejmowanych zadań poznawczych (pojawia się pytanie o to, czy jest ona komuś potrzebna). Dostrzega się zmiany jakościowe w treści krytyki związane z upowszechnieniem mediów cyfrowych (teksty krytyczne zostają wyparte przez recenzenctwo[35]). 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[36]. 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[37].

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

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

[36] Ibidem, głos Jerzego Madejskiego, s. 17.

[37] Ibidem, głos Tomasza Mizerkiewicza, s. 26.

udziału w masowej komunikacji, nie może też całkowicie nie liczyć się ze skalą anonimowego oddźwięku, będącego trudno rozpoznawalnym echem oporu zgłaszanego wobec treści poddawanej krytyce wiedzy oraz wspierającej ją teoretycznej refleksji[38]. Może przy tym skorzystać z własnej anonimowości (postulowanej w celu zwiększenia merytorycznej obiektywizacji ocen np. dzięki ślepym recenzjom), która uwalnia co prawda od podejrzliwości kojarzonej z zarzutem osobistego zaangażowania, ale zmienia również charakter związanych z nim zobowiązań[39]. Tracą one ugruntowanie w autentycznym, wspólnotowym doświadczeniu i tą drogą przekształcają także estetyczny i etyczny wymiar uprawianej krytyki.

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

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

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

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

krytykowania stanowi jedynie środek do wzbudzania oddźwięku, traktowanego jako jedyna miara statusu i doniosłości tworzonej wiedzy. Zmiana estetyki wykazywanej aktywności krytycznej powodowana tego rodzaju nastawieniem jest relatywnie łatwo dostrzegalna w codziennych praktykach. Podejmowane czynności – wypowiedzi krytyczne – okazują się istotne ze względu na zastosowane środki wyrazu, traktowane jako narzędzia pozyskiwania akceptacji i wzbudzania reakcji – krytyka metody badawczej okazuje się w takim podejściu co najmniej drugoplanowa[40]. Krytyka taka nie jest też w pełni możliwa zarówno z uwagi na zawsze ograniczony sposób prezentacji metodologicznych reguł (patrz część pierwsza opracowania), jak i możliwość ich wielorakiego interpretowania. Dzięki temu relatywizuje się **kategoria błędu w badaniach**, która w ostatecznym rozrachunku pozostaje głównie **kwestią sposobu odczytania**, związanego z niedającym się eliminować deficytem argumentacji przedkładanej wiedzy i niepewnością zasad jej recepcji. Dopuszczane w prezentowaniu wiedzy prawo do błędu pozwala traktować dowolność uprawianej krytyki jako niezbywalny i przyswojony element **solidarnego błądzenia**, 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 opierać się muszą na tych samych regułach.

Podsumowanie – problemy otwarte

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

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

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

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

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

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

W ramach podjętej krytycznej rekonstrukcji **metodologia przestaje być jedynie zastanym zasobem reguł, norm czy zaleceń, a staje się również szeroko pojętą dziedziną kształtowania**, w której obrębie praktykom badawczym nadawany jest sens w całokształcie ich przebiegu i uwarunkowań[41]. Metodologia – w proponowanym podejściu – jest przy tym także dziedziną stałego namysłu krytycznego. Szerokie rozumienie krytyki jako respektowania zasady wątpienia we wszystkich wypowiedziach mieszczących się w naukowym dyskursie nadaje więc szczególny status również dokonywanym w jej ramach rekonstrukcjom. **Krytyczna rekonstrukcja** praktyki badawczej (wzorów jej uprawiania) – zwykle traktowana jako jedno z zadań metodologii – wydaje się jednak czymś więcej. **Jest warunkiem** jej uprawiania – **sposobem istnienia metodologii** otwierającym się na rozważanie wszelkich warunków i możliwości jej użycia. W kontekście tej uwagi być może samo pytanie o to, **czym jest** krytyka metodologiczna, nie jest najtrafniej postawione, gdyż wyróżnia – i przez to separuje – sferę czynności krytycznych, sugerując istnienie niezależnych od nich odmian praktyki badawczej. W świetle przyjętego rozumienia praktyki, a także sensu dokonywanej rekonstrukcji, słusznie jest raczej pytać, **na czym polega krytyka** metodologiczna (metodologia) oraz w czym w praktyce badawczej wyraża się sposób jej wykorzystania jako element procesu konceptualizowania i przekraczania ujawnianych dzięki temu przeszkód poznawczych. Możliwości poszukiwania odpowiedzi, jakie w tym zakresie stwarza przedstawiona w tabeli problematyzacja, także wydają się bardzo rozległe.

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

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

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

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

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

Bibliografia

Afeltowicz, Ł. (2012). *Modele artefakty, kolektywy*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Amsterdamski, A. (1994). *Tertium non datur? Szkice i polemiki*. Warszawa: PWN.

Antonowicz, D., Brzeziński, J. (2013). Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017, *Nauka*, *4*, 51–85.

Bereźnicki, F. (2015). *Praca licencjacka i magisterska z pedagogiki, psychologii i socjologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Bocheński, J. (1993). *Współczesne metody myślenia*. Poznań: W Drodze.

Brzeziński, J. (1997). Reflections on the University (s. 201–219). W: J.M. Brzeziński, L. Nowak (eds.), *The Idea of the University*, Amsterdam–Atlanta: GA: Rodopi.

Bytniewski, P. (2014). Filozofia nauk, czyli epistemologiczne pożytki z historii poznania naukowego. *Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne*, *2*, 113–134.

Carr, W. (2010). Filozofia, metodologia i badania w działaniu (s. 29–44). W: H. Červinková, D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Collins, H., Pinch, T. (1991). *Golem, czyli co trzeba wiedzieć o nauce*. Warszawa: CIS.

Dewey, J. (1988). *Jak myślimy*. Warszawa: PWN.

Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW.

Filipowicz, S. (2012). Krytyka. Imponderabilia i strategia. *Nauka*, *2*, 33–42.

Finocchiaro, M. (1979). Methodological Criticism and Critical Methodology. *Journal for General Philosophy of Science*, *10(2)*, 363–374.

Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Poznań: Zysk i S-ka.

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

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

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

SUMMARY

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

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

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