

Wstęp

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Redaktorzy