

Kazimierz Czerwiński

Wydział Pedagogiki i Psychologii. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Komplementarne spojrzenie na raport z badań

ABSTRAKT. Raport z badań empirycznych jako specyficzny monolog, ale skierowany do innych (także innych badaczy) z intencją zainspirowania ich do krytycznego oglądu zaprezentowanych tez, ale także ewentualnej replikacji i kontynuacji badań. Z tej perspektywy raport staje się elementem specyficznego dialogu, ale pozbawionego bieżącej relacji zwrotnej; możliwa jest jedynie odroczone reakcja odbiorców. Odpowiedzialność autora raportu za ewentualne przemilczenia. Dylemat: w jakim stopniu te przemilczenia chronią osoby badane, w jakim zaś wprowadzają w błąd odbiorców raportu. Związek raportu z etycznym kontekstem badań.

SŁOWA KLUCZOWE: badania empiryczne, inkontrolacja, komunikacja, raport z badań.

Kontakt:	Kazimierz Czerwiński Instytut Pedagogiki Uniwersytet Kazimierza Wielkiego ul. Chodkiewicza 30 85-064 Bydgoszcz kazimierz.cz@poczta.onet.pl
Jak cytować:	Czerwiński, K. (2013). Komplementarne spojrzenie na raport z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 1(48), 11-27. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/27
How to cite:	Czerwiński, K. (2013). Komplementarne spojrzenie na raport z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 1(48), 11-27. Retrieved from: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/27

UWAGI WSTĘPNE

Znaczną część artykułów w czasopismach naukowych, pracach zbiorowych, w tym zbiorach materiałów konferencyjnych, jak też rozdziałów w wieloautorskich monografiach stanowią sprawozdania z badań empirycznych, określane zwykle mianem raportów. Raport z badań jest podstawowym sposobem realizacji dwu ważnych – powiązanych ze sobą – cech każdej teorii naukowej: intersubiektywnej komunikowalności oraz intersubiektywnej sprawdzalności (określanej też jako publiczna kontrola). Pozostałe cechy teorii to: ogólność (szeroki zakres), spójność (logiczne powiązanie), prostota, owocność (możliwość prowadzenia nowych badań w oparciu o daną teorię) (zob. Such, 2006).

„Istnieje być może przyjemność w poświęcaniu się badaniom wyłącznie dla własnego rozwoju intelektualnego, ale zazwyczaj badacze [...] przystępują do badań po to, aby móc prowadzić nieustający dialog z innymi badaczami, a często również z odbiorcami spoza murów uniwersyteckich” (Angrosino, 2010, s. 144).

Badacze komunikują więc innym swoje osiągnięcia z dwu podstawowych powodów: (1) nauka ma charakter kumulatywny, zdecydowana większość osiągnięć naukowych powstaje na bazie osiągnięć innych uczonych, (2) ludzie, także badacze, są omylni, co determinuje konieczność nieustannej wzajemnej krytyki, wręcz „zorganizowanego sceptycyzmu”. Ten drugi aspekt szczególnie podnoszą filozofowie nauki i niektórzy metodolodzy.

Specjalną rolę przyznaje raportom z badań Stanisław Palka. W jego nieco osobliwej koncepcji usytuowania metodologii pedagogiki, obejmującej kolejno coraz bardziej podrzędne byty: (1) metodologia nauk; (2) metodologia pedagogiki; (3) metodologia badań pedagogicznych; (4) metody badań pedagogicznych – druga warstwa, czyli metodologia pedagogiki zawiera (wzorem warstwy nadrzędnej, czyli metodologii nauk) trzy dziedziny: „1) badania naukowe w pedagogice; 2) budowanie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej [...]; 3) komunikowanie o efektach badań pedagogicznych przez wypowiedzi pisane, mówione lub obrazowe, przede wszystkim w formie tekstów naukowych” (Palka, 2006, s. 8-9).

Tym samym piśmiennictwo naukowe, zwłaszcza prezentujące wyniki badań, staje się u tego autora istotną składową metodologii badań.

Raport z badań ma trochę inne znaczenie w przypadku prezentowania wyników badań prowadzonych w strategii ilościowej, inne zaś – w przypadku badań prowadzonych w strategii jakościowej. W pierwszym przypadku obowiązuje dosyć utarty schemat, wedle którego raport zawiera trzy wyraźnie wyodrębnione części: założenia teoretyczne, ustalenia metodologiczne oraz wyniki badań. Inaczej bywa w przypadku badań jakościowych: zdarza się na przykład, że nie są jasne wyjściowe założenia teoretyczne – one ujawniają się stopniowo, niejako „wyłaniają się” w trakcie procesu badawczego z gromadzonych systematycznie danych, jak choćby w przypadku badań prowadzonych wedle koncepcji tzw. teorii ugruntowanej (zob. Charmaz, 2009). Często też spotkać można raporty z badań jakościowych, w których trudno o wyraźne oddzielenie założeń metodologicznych badań i ich wyników; prezentacja danych, na przykład pochodzących z wywiadów, bywa przemieszana z rozważaniami i dylematami autora na temat tego, jaki to właściwie rodzaj wywiadu przeprowadził i jaki sposób jego analizy jest najwłaściwszy. Do pewnego stopnia jest to przejaw – spotykanego najczęściej właśnie na gruncie badań jakościowych – tak zwanego anarchizmu metodologicznego („wszystko ujdzie”). Dodatkowo na gruncie badań jakościowych pojawiła się koncepcja, wedle której samo pisanie raportu może być traktowane jako metoda badawcza! (zob. Richardson i Adams St. Pierre, 2009).

Warto jeszcze zauważyć, że o ile są liczni autorzy podręczników metodologicznych, którzy zasadom prezentacji wyników i sporządzania raportów poświęcają jakies (zazwyczaj jednak niezbyt obszerne) miejsce (np. Hammersley i Atkinson, 2000, s. 245-267; Moustakas, 2001, s. 213-214; Babbie, 2003, s. 563-569; Brzeziński, 2007, s. 599-603; Rubacha, 2008, s. 368-374; Charmaz, 2009, s. 195-225; Silverman, 2010, s. 341-384), to jednak całkiem sporo jest autorów, którzy tego nie czynią. Spośród najbardziej znanych podręczników metodologii badań, w których nie ma żadnych wskazań na temat pisania raportów, można wymienić książki: Pilcha i Bauman (2001), Sołomy (2002), Krügera (2005), Nowaka (2008), Łobockiego (2009), Kubinowskiego (2010). Wymienieni autorzy zakładają zapewne, że pisanie raportu nie jest *stricte* ujmując częścią procesu badawczego, albo że nie jest szczególnie problematyczne i że nie warto temu zagadnieniu poświęcać uwagi.

Istotę raportu z badań można rozpatrywać z kilku komplementarnych perspektyw. W tym tekście zostaną kolejno zastosowane wybrane aspekty perspektyw: teoriiopoznawczej, komunikologicznej, inkontrologicznej i etycznej.

PERSPEKTYWA TEORIOPOZNAWCZA

Marek Hetmański (2007), opisując status współczesnej epistemologii wskazuje, że stawia ona podstawowe pytania o istotę zjawisk poznawczych, tym samym czyniąc sam akt poznania i konstruowania wiedzy – problematycznym (s. 7-9). Jednocześnie zdaje się odchodzić od tradycyjnie normatywnego podejścia do istoty poznania (jak należy poznawać?) ku zorientowanemu bardziej sprawozdawczo (jak faktycznie się

poznaje?), a w każdym razie liczącemu się z rzeczywistością empiryczną nauk szczegółowych.

„Stawiając swe najogólniejsze pytania: ‘jak jest możliwe poznanie i wiedza’ lub ‘jak rozwiązać problem poznania’, epistemologia winna na nie odpowiadać nie tyle w duchu Kantowskim, co pod postacią badań nad takimi ‘możliwościami i koniecznościami’ poznawczymi, w których pod uwagę bierze się rzeczywiste (dlatego właśnie konieczne) uwarunkowania procesów poznawczych, a nie wyidealizowane czy aprioryczne (założone) wizje poznania” (Hetmański, 2007, s. 8).

Takie podejście jest dobrym punktem wyjścia do analizy każdego ze składników aktu badawczego, w tym pisania raportu, ponieważ współcześnie uprawiana metodologia badań w takiej samej mierze jest normatywna, co i sprawozdawcza, w takiej samej mierze jest refleksją teoretyczną, co i praktyką uwzględniającą rzeczywiste uwarunkowania.

Raport z badań przyczynia się do – szeroko pojmowanego – poznania z dwu zasadniczych powodów. Po pierwsze samo komunikowanie wspólnocie naukowej wyników i doprowadzających do nich procedur jest niezbędnym warunkiem rozwoju wiedzy po prostu dlatego, że ów rozwój ma charakter kumulatywny; hipotezy wyprowadzane są zazwyczaj z założeń wcześniejszych (zwykle – cudzych) teorii, pytania badawcze formułowane są z powodu dostrzeżenia „szczelin” i niekompletności wcześniejszych wyników (znowu najczęściej – cudzych) badań. Po drugie w każde badanie uwikłany jest „czynnik ludzki” pod postacią cech psychicznych, preferencji, nastawień czy emocji badacza, także przywiązywania się do hipotez, co nieuchronnie skutkuje na przykład bezwiedną selekcją lub subiektywnym rangowaniem zbieranych danych czy skrzywieniami interpretacyjnymi. Dodatkowo możliwe są liczne błędy w doborze próbki badawczej, zastosowaniu metody, wyprowadzaniu wniosków. Właściwie jedynym remedium wydaje się być opublikowanie nie tylko wyników, ale całej procedury, która do nich doprowadziła – w celu zamierzonego wystawienia się na krytykę środowiska naukowego. Oto dwa wybrane głosy na powyższy temat.

„[...] badacz powinien przyjąć jako normę postępowania dyrektywę, że należy tak opisać zastosowaną procedurę badawczą, aby było możliwe przeprowadzenie pełnej, krytycznej dyskusji nie tylko nad zaprezentowanym w opracowaniu wynikiem, ale – co nie mniej ważne, jeżeli nie ważniejsze, jeśli przyjąć punkt widzenia metodologa – nad warsztatem badawczym, a ponadto, aby było możliwe powtórzenie badań przez innych członków społeczności badaczy. Należy przy tym przełamać – skądinąd zrozumiałą z psychologicznego punktu widzenia – niechęć do ujawniania słabości warsztatowych” (Brzeziński, 2007, s. 146).

„Opisując badania, powinniśmy nie pozostawiać żadnych wątpliwości co do sposobu, w jaki postępowaliśmy i w jaki uzyskaliśmy nasze rezultaty i wnioski.

[...] Przejrzyste zaprezentowanie badań [...] nie będzie ograniczało się wyłącznie do ich rezultatów, lecz pozwoli czytelnikowi wyobrazić sobie, jak toczył się proces badawczy [...]. Odbiorcy powinni otrzymać wystarczającą ilość informacji, by móc samodzielnie zdecydować, czy podjęliby takie same decyzje i czy wyciągnęliby takie same wnioski, jak badacze” (Flick, 2010, s. 116-117).

Słabością wielu istniejących raportów z badań, zwłaszcza w obszarze pedagogiki, jest pomijanie w nich lub istotne spłykanie sposobu dojścia do wniosków. Taki raport zwykle zawiera założenia teoretyczne, najważniejsze ustalenia metodologiczne, informacje o zbadanej próbie, wyniki badań (często – zaprezentowane nader zwięźle), a następnie od razu wnioski; brakuje zaś pokazania, w jaki sposób autor do tych wniosków doszedł, w jaki sposób nastąpiło „przejście” od zebranych danych do uogólnień o charakterze teoretycznym. Tymczasem jedynie zaprezentowanie innym badaczom swojej „kuchni” ze wszystkimi jej etapami i składnikami może umożliwić prawdziwą intersubiektywną komunikowalność i wzajemną kontrolę. Prawdopodobnie zaś nazbyt często – wiedzeni chęcią zaoszczędzenia sobie ewentualności obniżenia samooceny – formułujemy raporty z badań w taki sposób, by (bezwiednie?) zaprezentować siebie w jak najlepszym świetle. Cóż to jednak ma wspólnego z dążeniem do prawdy? Na dodatek raport, w którym jego autor nie zdaje czytelnikom sprawy z problematyczności niektórych jego fragmentów, nie dzieli się dylematami, wahaniem i wątpliwościami co do podjętych decyzji – w żaden sposób nie stanowi zachęty do ustosunkowania się doń przez czytelników; nie stanowi więc podstawy do dialogu naukowego, lecz staje się zwykłym monologiem. W nauce, w której zamiast dialogu naukowego będą funkcjonowały jedynie oddzielne monologi, trudno zaś o rozwój.

PERSPEKTYWA KOMUNIKOLOGICZNA

Według jednej z definicji, komunikacja „[...] jest to proces porozumiewania się ludzi, którego celem jest przekazywanie informacji lub zmiana zachowania osoby bądź grupy osób” (Aleksander, 2003, s. 707). Najczęściej analizowana w literaturze przedmiotu jest komunikacja interpersonalna, w tym w szczególności „twarzą w twarz”, zachodząca przy jednoczesnej obecności interlokutorów. Jednakże przekaz czytelnikowi procedury badawczej i wyników badań, z założeniem ewentualnych – odroczonej – informacji zwrotnych także może być analizowany przy użyciu pojęć związanych z komunikacją, jako że również jest uważany za odmianę komunikacji interpersonalnej.

Każdy model procesu komunikacji interpersonalnej za punkt wyjścia bierze istnienie nadawcy i odbiorcy. Pomędzy nimi pojawiają się cztery swoiste „wirtualne” byty: (1) intencja; (2) informacja nadana; (3) informacja odebrana; (4) interpretacja. Nadawca ma chęć przekazania czegoś odbiorcy. Ma więc określoną intencję (myśl, zamiar itp.). By ten zamiar można było urzeczywistnić, między (1) i (2) musi nastąpić kodowanie – przekład myśli i zamiarów na informację w postaci nadającej się do przesłania. By informacja nadana mogła dotrzeć do odbiorcy, między (2) i (3) musi

istnieć jakiś kanał komunikacyjny. Po odbiorze informacji między (3) i (4) zachodzi dekodowanie i wtedy dopiero jest możliwa interpretacja (czyli nadawanie znaczenia odebranych informacjom), a dzięki temu odbiór intencji nadawcy (Johnson, 1992, s. 76; zob. też Wysocka, 2003, s. 716). W omawianym przypadku owym kanałem komunikacyjnym jest tekst raportu z badań. Dość podobny charakter ma klasyczny model komunikacji Harolda Lasswella, którego kolejnymi ogniwami (potraktowanymi wszakże bardziej „materialnie”) są: nadawca, treść, media (kanał przekazu), odbiorca, rezultat (zob. Juszczak, 2004, s. 378). Aby intencja nadawcy w nie zniekształconej postaci mogła zostać odebrana przez odbiorcę, wszystkie „ogniwa” każdego z takich łańcuchów muszą temu sprzyjać; jakiekolwiek zakłócenie czy przekłamanie na którymkolwiek etapie doprowadzi oczywiście do zniekształcenia przekazu.

Christian Baylon i Xavier Mignot (2008) prezentują równie prosty model, jednak kładący akcenty trochę inaczej. W ich modelu również występują nadawca i odbiorca, pomiędzy nimi komunikat przesyłany jest jakimś kanałem, występuje też kodowanie i dekodowanie. Tu jednak pojawia się różnica. Otóż w omawianym modelu komunikacji zarówno na etapie kodowania, jak i dekodowania (a więc: zarówno po stronie nadawcy, jak i odbiorcy) uwikłane są:

- » kompetencja językowa i parajęzykowa;
- » kompetencja ideologiczna i kulturowa;
- » uwarunkowania „psycho-”;
- » ograniczenia świata dyskursu (s. 89).

By ta komunikacja w ogóle miała szansę nastąpić, owe ograniczenia świata dyskursu powinny być – po stronie nadawcy, jak i odbiorcy – jednakowe; ale również na podobnym poziomie powinny być obie grupy wymienionych kompetencji oraz uwarunkowania psychologiczne (Baylon i Mignot, 2008, s. 89-91).

Podobne założenia można znaleźć u autorów analizujących Habermasa teorię działania komunikacyjnego:

„Warunkiem koniecznym sukcesu działania komunikacyjnego jest wspólna dla wszystkich uczestników komunikacji definicja sytuacji, w której będą oni realizować swe plany działania. Sytuacja jest definiowana w sieci trzech różnych światów komunikowania:

- » *świata obiektywnego – istniejących stanów rzeczy;*
- » *świata społecznego – norm i wartości społecznie obowiązujących;*
- » *świata subiektywnego – będącego jedynie wyrazem subiektywnych intencji i przekonań oraz uczuć” (Seredyn, 2001, s. 150).*

Odbiorca (zwany również recypientem, adresatem, a także uczestnikiem procesu komunikacji): „[...] w nauce o komunikowaniu jest to każda osoba, która dostarczoną jej twarzą w twarz lub za pośrednictwem urządzenia technicznego wypowiedź rozszyfrowuje do tego stopnia, że jej sens – przynajmniej w ogólnych zarysach – staje się dla tej osoby zrozumiałą” (Pisarek, 2008, s. 26). Odczytanie przekazu dla nauk

o poznaniu i komunikacji jest sprawą wysoce problematyczną. Marian Golka (2008) precyzuje, że ma tu miejsce przypisanie przez odbiorcę ogólnej kwalifikacji, skategoryzowanie go, ale także zderzenie przekazu ze stereotypami charakterystycznymi dla środowiska, w którym funkcjonuje odbiorca. Z odbiorem przekazu ściśle zazwyczaj spleciona jest jego interpretacja, a więc przejście od czysto zmysłowego postrzegania przekazu do uświadomienia jego sensu i znaczenia. Interpretacja nie zamyka się w granicach samego przekazu, lecz jest uwikłana w kontekst kulturowy i historyczny. Naturalnym zjawiskiem jest więc wielość interpretacji oraz ich niepełna adekwatność z intencjami nadawcy (s. 55-57).

W przypadku raportu z badań jego odbiorca najczęściej należy do społeczności uczonych (albo do niej aspiruje), na dodatek najczęściej reprezentuje tę samą lub zbliżoną dyscyplinę nauki. Może się więc wydawać, że nie powinno być problemów z komunikacją, w tym w szczególności ze zrozumieniem i interpretacją. Wszak uczeni podzielają (powinni dzielić?) pewne akademickie standardy, w tym owe „normy i wartości społecznie obowiązujące”. Istnieje zasadnicza zgoda – w ramach podzielanego paradygmatu badawczego – co do „istniejących stanów rzeczy”, przynajmniej w kwestii najważniejszych, ugruntowanych teorii na gruncie danej dyscypliny. Założyć można wspólną (wysoką) kompetencję kulturową czy językową. Z kolei wspomniane „uwarunkowania psychologiczne” można – bez ryzyka popełnienia większej omyłki – zlekceważyć, bowiem założyć można, że lektura raportu z badań znacząco różni się od lektury dzieła literackiego, gdzie istotną rolę odgrywają emocje; raport z badań czytamy zazwyczaj dość beznamiętnie.

Czy to wszystko oznacza, że przekaz (jeśli do problematyczności przekazu ograniczyć analizę) treści zawartych w raporcie z badań nie napotyka na żadne ograniczenia? Tak dobrze zapewne nie jest. Może się pojawić różnica w „definicji sytuacji”, a także emocjonalne podejście, jeśli odbiorca raportu sam prowadził lub aktualnie prowadzi podobne do opisanych badania, zwłaszcza w przypadku uzyskiwania innych rezultatów bądź wyprowadzania odmiennych wniosków. Najczęściej zaś do pojawiania się barier w odbiorze dochodzi wówczas, gdy nie jest podzielany – przez autora raportu i jego czytelnika – paradygmat badawczy. Zorientowani „jakościowo” czy „humanistycznie” badacze zwykle nie mają „serca” i cierpliwości (a bywa, że i niezbędnego w tym przypadku przygotowania statystycznego), by odebrać istotę zreferowanych badań prowadzonych w strategii ilościowej – zżymają się w duchu na traktowanie ludzi jako „przypadki”, na wyprowadzanie wniosków mających postać praw nauki wzorowanych na przyrodoznawstwie, na koncentrację na typowości kosztem – najbardziej interesujących ich zdaniem – wyjątków itp. Oczywiście, na odwrót, badacze zorientowani „ilościowo” czy „scjencystycznie”, czytając raport z badań prowadzonych w strategii jakościowej, próbują na przykład dociec z lektury, czy próba badawcza była reprezentatywna i wobec jakiej populacji, albo gotowi są deprecjonować osiągnięte wyniki z powodu niemożności ich uogólniania z racji niereprezentatywnej próby i koncentrowania się przez badacza na przypadkach nietypowych, oburzają się na „reporterski” ich zdaniem charakter czytanego tekstu itp. Paradygmat, w którym

się dany badacz porusza, niejako „wymusza” takie a nie inne oczekiwania wobec czytania tekstu, znakomicie utrudniając odczytanie tego, co w nim w istocie jest.

Dodatkowo odbiorcami raportów z badań nie muszą być jedynie inni naukowcy. David Silverman (2008) wymienia cztery grupy potencjalnych odbiorców tekstów naukowych: (1) koledzy akademicy; (2) decydenci polityczni; (3) praktycy; (4) tzw. ogół odbiorców. Każda z tych grup ma inne oczekiwania wobec tekstu. I tak dla osób ze środowiska akademickiego ważne są „wnikliwość teoretyczna, faktograficzna lub metodologiczna”, oczekiwania decydentów politycznych to „informacje praktyczne istotne dla aktualnej linii politycznej”, dla praktyków: „ramy teoretyczne dla lepszego zrozumienia klientów; dane oparte na faktach; praktyczne wskazówki, prowadzące do ulepszenia istniejących praktyk”, wreszcie dla ogółu odbiorców: „nowe fakty; pomysły na zreformowanie istniejących praktyk bądź polityk; wskazówki, jak lepiej wykorzystać i jak skuteczniej radzić sobie z praktykami oraz instytucjami; potwierdzenie, że inni podzielają ich doświadczenia związane z określonymi aspektami życia” (s. 289). Taka perspektywa rodzi możliwość pojawienia się dodatkowo wielu innych barier komunikacyjnych, wynikających głównie z przyjmowania innych założeń wyjściowych, operowania innymi „definicjami sytuacji”, a także posiadania innego poziomu kompetencji kulturowych czy komunikacyjnych, a wreszcie – celów, dla których dany raport jest przedmiotem zainteresowania. Przykładów dostarczają losy tych raportów naukowych, które z jakichś powodów bywają omawiane w mediach masowych – zazwyczaj zachodzi bardzo znaczące uproszczenie, wręcz zwulgaryzowanie uzyskanych wyników i wyprowadzonych wniosków. Podobny los spotyka raporty, którymi zainteresują się politycy...

Michael Angrosino (2010), zajmujący się badaniami etnograficznymi, a więc umocowanymi w strategii jakościowej, wymienia – oprócz prezentacji wyników badań w tradycyjnej formie akademickiej – także inne możliwości prezentacji: opowieści realistyczne (cechuje je „nieobecność” autora, który „[...] chowa się za słowami, działaniami i (prawdopodobnie) myślami osób badanych”), tzw. opowieści konfesyjne („[...] to takie narracje, w których badacz wychodzi z ukrycia i staje się w pełni urzeczywistnionym bohaterem swojego opowiadania”), autoetnografia (narracja o sobie), reprezentacje poetyckie (utwory tak skomponowane „[...] aby jak najdokładniej oddać głos, ton, rytm i dykcję osoby żyjącej w tych samych czasach, co bohater, w podobnym miejscu i o podobnym statusie społecznym”), etnodrama (polegająca na użyciu scenariuszy teatralnych bądź performansów), fikcja (typowa forma literacka, czasami używana z uwagi na kwestie etyczne – dla kamuflażu osób badanych), dokument filmowy, umieszczanie tekstu i obrazów w internecie, prezentacje wizualne w formie wystaw (s. 144-151). Oczywiście takie rozszerzenie zakresu pojęcia raportu otwiera kolejne interesujące perspektywy analityczne, niesie też możliwości zupełnie nowych zagrożeń dotyczących adekwatności przekazu. W tym tekście ograniczono się jednak tylko do tradycyjnych raportów pisanych, jako że i one – jak zaznaczono – są wystarczająco problematyczne.

Inkontrologia – jako ogólna teoria spotkań – zaprojektowana została przed niemal trzydziestu laty i wciąż rozwijana przez wybitnego lubelskiego filozofa Andrzeja Nowickiego, który akcentuje przede wszystkim wymiar pośredni: spotkanie za pośrednictwem dzieł (zob. Ostrowska, 2003, s. 326). Tak pojmowana inkontrologia „[...] oznacza relację między człowiekiem a rzeczą w kontekście spotkań lub kontaktów podmiotów twórczych, które dochodzą do skutku poprzez dzieła” (Barska, 2009, s. 116). Inne nurty inkontrologii eksplorują również spotkania z innymi ludźmi – głównie z inspiracji filozofią spotkania Martina Bubera – oraz spotkanie z samym sobą; w tym tekście ważny jest jednak przede wszystkim aspekt spotkań z dziełami, a w konsekwencji – z autorami za pośrednictwem dzieł.

Spośród spotkań z najrozmaitszego typu dziełami najważniejsze – z naukowego punktu widzenia – wydają być się spotkania z tekstami. Urszula Ostrowska (2003) pisze na ten temat następująco:

„W istocie praca z/nad tekstem stanowi z jednej strony trudniejszą formę dialogowania niż bezpośrednia rozmowa – dialog w spotkaniu z osobą, jako że nie istnieje ‘na bieżąco’ możliwość ‘żywej’ wymiany poglądów, zadawania pytań i uzyskiwania na nie *hic et nunc* satysfakcjonujących odpowiedzi. Z drugiej natomiast strony – jakoby rekompensując ów mankament – daje ta forma nieocenioną szansę zatrzymywania się na dłużej nad określonym słowem (frazą), sekwencją, przyzwala na dowolne powracanie do już przeczytanych partii tudzież ponowne analizowanie tego, co wydaje się wątpliwe/niejasne i/ lub fascynujące/inspirujące oraz skłaniające do sytuowania refleksji poza studiowany tekst w znaczeniu autorskiego ‘wplatania’ się we własnego projektu sięć tkaną według określonej koncepcji i na miarę swojego zaangażowania jak również indywidualnych potrzeb/możliwości/aspiracji, uwzględniających wszakże szeroko pojętą ich kontekstualność uwarunkowaną nie tylko osobościowo, lecz także temporalnie i środowiskowo” (s. 326-327).

Wspomniany Andrzej Nowicki (1991) posuwa się do stwierdzenia, że „[...] najbardziej autentycznym i specyficznym ludzkim sposobem istnienia człowieka jest istnienie w wytworzonych przez siebie rzeczach” (s. 424). Nadaje tym samym dużą rangę dziełom, w tym dziełom pisany. Lektura dzieł – choćby dawno zmarłego autora – pozwala na swoisty kontakt z twórcą, pozwala nawet na prowadzenie swojego rodzaju dialogu, tyle że w przypadku lektury dzieł twórcy już nieobecnego ów dialog jest ułomny; komentarze czytelnika i ewentualne informacje zwrotne nie dotrą do adresata, pozostaną wyartykułowane jedynie na poziomie „głosu wewnętrznego” czytelnika – niemniej jest to jakaś namiastka dialogu. Spotkanie „w rzeczach” Nowicki uważa zresztą za bardziej wartościowy rodzaj spotkania, niż spotkanie „poza rzeczami”. Jest tak z trzech powodów: (1) w rzeczach spotyka się najwartościowsze aspekty danej osoby; (2) w rzeczach można się spotkać z osobami z innych epok i innych

części świata; (3) w rzeczach można się spotkać jednocześnie z olbrzymią liczbą ludzi (Nowicki, 1991, s. 351).

Istota spotkania, także spotkania poprzez dzieła, ujawnia się między innymi w tym, co Hans Georg Gadamer określił jako „stapianie się horyzontów”. Chodzi o wytwarzanie się w fenomenie spotkania swoiście wspólnego horyzontu: czytelnika i autora, z którego dziełem ten obcuje, ale również „[...] podmiotu usiłującego zrozumieć i przedmiotu, który ma być zrozumiany” (Ostrowska, 2000, s. 34). Czytelnik ma więc szansę spotkać się z dziełem, z zawartymi w nim myślami w taki sposób, że zacznie stanowić nieomal jedność z analizowaną problematyką. Dodatkowo poprzez spotkanie za pośrednictwem dzieł może się realizować spotkanie pokoleń, o którym wspominał też Nowicki.

Analizując istotę (każdego) dialogu Genowefa Koć-Seniuch (2003) akcentuje fakt, że on również może przybrać formę spotkania, które staje się niejako wyższą formą dialogu. „Spotkać, to coś więcej niż mieć świadomość, że Inny jest obecny obok mnie. Spotkać, to wykraczać poza siebie, to doświadczać Innego” (s. 690).

Urszula Ostrowska (2000), rozwijając autorską koncepcję badania aktywizującego przez edukację (*action education research*), w epistemologiczno-eksploracyjnym procesie dialogicznego postępowania badawczego wyłoniła trzy sekwencje. Pierwszą z nich jest dialog dwupodmiotowy (Ja – Ty – My), drugą – dialog grupowy (Ja – Inni – My), zaś trzecią stanowi dialog badacza z materiałami/tekstami badawczymi. Ten ostatni – specyficzny – dialog „[...] sytuuje badacza w różnorodnej sieci ról i pozycji komunikacyjnych w celu odkrycia/dotarcia do ich istoty/sensu rozumienia/interpretacji rezultatów badań” (s. 157). Autorka wyraża przy tym nadzieję, że taki dialog rodzić może nowe myśli i pobudzać wyobraźnię, skłaniając czytelnika do autentycznie nowatorskiego działania (s. 158). Zwraca też uwagę na problem rozumienia zamysłu autora przez czytelnika. Zdarza się przecież, że czytelnik podczas lektury tak bardzo dopasowuje narrację autora do swoich oczekiwań, że w rezultacie w procesie czytania „pisze tekst na nowo”. Nie jest to ani nic niezwykłego, ani nagannego, jeśli inspiruje czytelnika do nowych idei (s. 159-160).

Czytając dowolny tekst mam szansę spotkać się z jego autorem. Czytając tekst naukowy mam szansę spotkać się z autorem na gruncie naukowym. Czytając specjalny rodzaj tekstu naukowego, jakim jest raport z badań, mam szansę spotkać się z innym badaczem (a pośrednio – z wieloma pokoleniami badaczy, zwłaszcza tych, którzy inspirowali autora raportu, których dokonania kontynuuje, rozwija, udokładnia, precyzuje, lub przeciwnie – przeciwstawia się im, polemizuje z nimi, obala) w samej istocie procesu badawczego, niejako u źródeł. Mam szansę spotkać się z powodami, dla których autor podjął dane badania, z jego dylematami, wahaniem, rozterkami – także moralnymi czy światopoglądowymi. Mam szansę „podejrzeć” liczne elementy i ogniwa procesu badawczego – w działaniu. Mam szansę, o ile autor mi to umożliwił.

Spotkanie prowokuje do dialogu – na kilku płaszczyznach. Na początku, już podczas czytania, ma (może mieć) miejsce dialog wewnętrzny, z samym sobą, potem jednak przychodzi kolej (zwłaszcza, gdy tekst do tego inspiruje i „prowokuje”) na dialog z innymi czytelnikami-badaczami – bezpośrednio podczas jakichś spotkań na-

ukowych albo w postaci recenzji na łamach czasopism, a wreszcie (jeśli autor żyje i jest tym zainteresowany) z samym autorem. Genowefa Koć-Seniuch (2003) pisze: „Dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego” (s. 688). Jego wartość – za Gadamerem – dostrzega głównie w tym, że umożliwia on kształtowanie postawy otwartej wobec Innego, „rozumiejący” ogląd rzeczy i relacji międzyludzkich (s. 690).

Czytając biografie czy wspomnienia wybitnych uczonych zauważamy zazwyczaj, że ich autorzy – opisując swój rozwój naukowy – silnie podkreślają wagę Spotkań. Celowo użyłem wielkiej litery, ponieważ nie chodzi o banalne spotkania, jakich każdy doświadcza tysiące, lecz o specjalny rodzaj kontaktu z wielkością – kontaktu osobistego, bądź poprzez dzieła. Istnienie w przeszłości tak zwanych szkół naukowych, funkcjonujących najczęściej wokół wybitnych uczonych, gromadzących adeptów, którzy mieli okazję „terminować” pod okiem (i przy wydatnej pomocy!) mistrzów dawało naturalną sposobność do owych Spotkań, zwykle osobistych. Współcześnie młody naukowiec zazwyczaj może tylko o tym pomarzyć. Mistrzowie – o ile są – są zabiegani i zapracowani, młodzi naukowcy w swoim rozwoju i ze swymi dylematami są pozostawieni samym sobie, nikt ich nie wspomaga w rozwoju, prawie nie ma forów, na których można porozmawiać o swoich problemach – ich namiastkę stanowią konferencje i seminaria, ale jest ich za mało, udział w nich jest kosztowny, a ich zasadnicze przeznaczenie jest zresztą inne, niż stanowienie forum wymiany dylematów związanych z osobistym rozwojem naukowym.

Cóż innego pozostaje, niż spotkania z mistrzami poprzez dzieła?

PERSPEKTYWA ETYCZNA

Problematyka etyczna jest obecna, a nawet silnie akcentowana, praktycznie we wszystkich podręcznikach metodologii badań. Jednakże zawarte tam rozważania dotyczą przede wszystkim – o ile nie wyłącznie – zasad i sposobów ochrony osób badanych przed możliwymi szkodami, jakie może im przynieść udział w badaniach. Ten aspekt należy oczywiście rozpatrywać również w kontekście raportów z badań, ale sama istota raportu niesie w sobie uwikłanie w kontekst etyczny wykraczający poza stosunek do badanych osób.

Ochrona osób badanych realizowana jest (powinna być) w raporcie zwykle w ten sposób, że dokonuje się zabiegów uniemożliwiających identyfikację ich tożsamości – poprzez operowanie jedynie numerami tych osób (zazwyczaj w badaniach prowadzonych w strategii ilościowej, gdzie występuje jedynie masowe, statystyczne opracowanie wyników), czy też inicjałami (często celowo zmienionymi). W przypadku raportów z badań prowadzonych w strategii jakościowej bywa jednak często, że cytowane są – jako badawczo istotne – obszernie fragmenty autentycznych wypowiedzi osób badanych, dodatkowo – co również bywa badawczo istotne – podawane są informacje na temat niektórych cech demograficznych badanych, jak płeć, wiek, zawód, status rodzinny itp. I tu pojawia się problem. W celu uniemożliwienia czytelnikowi identyfikacji badanych stosowany jest często kamuflaż co do rzeczywistych danych demograficznych, czyli po prostu mniej lub bardziej znaczące przekłamanie tych da-

nych (głównie dlatego, że nie ma pewności, że odbiorcami raportu będą wyłącznie osoby ze środowiska akademickiego). Czy to jednak nie wprowadza w błąd czytelnika, który analizuje tekst wcale nie z „detektywistycznym” zamiarem dociekania, któż to kryje się za daną charakterystyką i któż to wypowiedział owe bulwersujące kwestie, lecz raczej z intencją jak najlepszego dotarcia do istoty wyników badań i wyprowadzonych z nich wniosków? Falszywa informacja w kwestii płci, wieku i tym podobnych charakterystyk autora cytowanej wypowiedzi może znacząco zmienić interpretację zamieszczonych danych i wyprowadzanych wniosków, co stoi w oczywistej sprzeczności z zamiarem takiego sformułowania raportu, by został jak najwierniej odebrany. To wcale nie błahy dylemat.

To jednak nie wszystko.

Oprócz moralnych zobowiązań wobec badanych badacze mają także zobowiązania moralne wobec swoich kolegów, związane z obszarem analizy danych i zasadami publikowania wyników. Autor badań lepiej niż ktokolwiek inny zna wszystkie ich techniczne słabości i ograniczenia. Jego obowiązkiem jest poinformowanie o nich czytelników publikacji i raportów z badań, nawet jeżeli ma się czuć głupio, przedstawiając zastrzeżenia do własnej pracy i ujawniając swoje pomyłki (Babbie, 2003, s. 521).

„Analizując wypowiedzi lub teksty pod kątem ‘budowania’ przez nie przekonujących argumentów, powinniśmy mieć świadomość, że nasze raporty z badań lub ich prezentacje także ‘pracują’ na rzecz wytworzenia określonej wizji rzeczywistości” (Rapley, 2010, s. 222).

Odbiorca raportu nie ma innego wyjścia, niż zaufać autorowi w wielu kwestiach, zwłaszcza tych, o których autor nie informuje. Nadużycie tego zaufania przez autora raportu należy uznać za poważne uchybienie o charakterze moralnym.

Prezentacja wyników badań wraz z całą „kuchnią”, która do nich doprowadziła jest niezbędna z teoriopoznawczego punktu widzenia, o czym wspomniano w pierwszej części tekstu. Ale aspekt epistemologiczny splata się tu z etycznym. Przemilczenia czy przekłamania w kwestiach procedury badawczej są moralnie naganne z punktu widzenia rozwoju danej dyscypliny naukowej – jeśli bowiem raport nie jest w tym aspekcie kompletny, przejrzysty i uczciwy, nie stanowi dobrego punktu wyjścia do owej „intersubiektywnej sprawdzalności”, o której była mowa, a która stanowi warunek *sine qua non* rozwoju nauki. Owe przemilczenia i przekłamania są jednak moralnie naganne również niejako „personalnie” – wobec odbiorców raportu.

Czytając – jako badacze – raport z badań wykonanych przez innego badacza poszukujemy głównie dwóch rzeczy: wyników badań i wzorców postępowania. Wyniki cudzych badań w obszarze identycznym lub zbliżonym do tego, który sami mamy zamiar eksplorować, mogą nam być potrzebne z kilku – nie wykluczających się – powodów. Zapoznawszy się z badaniami kogoś innego możemy powziąć – uzasadnione bądź nie – przypuszczenie, że nic tu już nie mamy do roboty, że wszystko zostało wykonane. Może być wręcz przeciwnie – uznamy, że badania należy powtórzyć na innej

próbie badawczej, w innych warunkach, przy użyciu zmodyfikowanej procedury itp. Wyniki mogą nam dostarczyć argumentów w dyskusji, którą prowadzimy w swoich analizach – bez planowania własnych badań empirycznych. Wyniki innych badań mogą stanowić inspirację dla badań własnych w sensie „negatywnym” – nie poprzez to, co w nich jest zawarte, lecz czego brakuje; mogą inspirować do postawienia problemów, których nie postawił autor raportu, lub na które wystarczająco nie odpowiedział. Wreszcie wyniki mogą stanowić punkt wyjścia w sensie „pozytywnym”, mogą być swoistą „bazą”, na której opierając się formułujemy swoje problemy badawcze lub hipotezy, wykonując tym samym następny krok w rozwoju dyscypliny.

Drugi rodzaj „nauki”, którą – jako czytelnicy – usiłujemy pobrać z cudzych raportów, to wzorce faktycznego postępowania badawczego. Metodologia badań tyleż jest normatywna, co i sprawozdawcza; oprócz wiedzy o zasadach (idealnego) postępowania badawczego każdy uczony łącznie wiedzy o tym, jak inni badacze twórczo modyfikują owe zasady – działając w rzeczywistych warunkach, jak naprawdę badają.

W obu tych przypadkach nierzetelność autora raportu może czytelnika drogo kosztować. Wyniki podane z nadmierną pewnością, bez wszystkich niezbędnych zastrzeżeń ograniczających zakres ich obowiązywania (chodzi na przykład o informację na temat poziomu statystycznej istotności lub jej braku – w przypadku badań masowych opracowywanych statystycznie, informację o braku reprezentatywności próbki, informację o „uwikłaniu” uzyskanych wyników w bardzo konkretny kontekst środowiskowy – w przypadku zdecydowanej większości badań jakościowych itp.), mogą dostarczyć czytelnikowi fałszywych argumentów w prowadzonych analizach teoretycznych i fałszywych przesłanek do wyprowadzania własnych problemów badawczych czy hipotez, mogą (niepotrzebnie) zniechęcić do wykonania podobnych lub identycznych badań itp. Krótko mówiąc – tak zaprezentowane wyniki mogą po prostu znacząco wprowadzić czytelnika-badacza w błąd, narażając go na (niezawinione) błędy we własnych dociekaniach badawczych.

Równie wiele (o ile nie więcej) szkody może przynieść czytelnikowi nierzetelne zreferowanie w raporcie zastosowanej procedury. Badacz, zwłaszcza początkujący, czytając opublikowany tekst może mieć tendencję do „kanonicznego” traktowania zastosowanych przez autora pomysłów badawczych, właśnie dlatego, że zostały opublikowane, podczas gdy one wcale mogą na to nie zasługiwać. Twórcze przekształcanie i modyfikowanie rutynowych procedur może przynieść wiele korzyści metodologicznych, ale nie musi tak być w każdym przypadku; na gruncie metodologii badań pojawia się przecież całkiem sporo „radosnej twórczości”, o której najlepiej byłoby zapomnieć. Chodzi jednak o coś jeszcze – najwięcej szkody przynoszą zapewne te raporty, w których autor starannie ukrywa przed czytelnikami swoje wątpliwości co do zasadności użycia takiego czy innego wariantu postępowania badawczego. Często zresztą zamiast wątpliwości pojawia się pewność – już po wykonaniu badań – że na jakimś etapie został popełniony błąd czy choćby nieścisłość, że coś można było zrobić zupełnie albo częściowo inaczej i przez to lepiej, albo przynajmniej staranniej przestrzegać zasad, na przykład bardziej zadbać o warunki, w jakich osoby badane rozwiązywały test, więcej wysiłku włożyć w zapewnienie osób badanych o poufności

informacji uzyskanych w wyniku wywiadu, wyeliminować niejasne sformułowania, jakie wystąpiły w kwestionariuszu itp. Jeśli o tym wszystkim nie ma ani słowa w raporcie (a trudno znaleźć raporty, w których autor posuwałby się do takiej szczerości), czytelnik nie znajdzie podstaw, by nie wierzyć w każde słowo raportu. W ten sposób niestety rozpowszechnia się szkodliwy mit, że badania naukowe stanowią jakąś osobliwą enklawę, w której funkcjonują wyłącznie nieomylni.

Kolejnych zagrożeń o charakterze etycznym można dopatrywać się w obszarze ewentualnego zagrożenia autonomii nauki i badacza. Badacz kieruje swój raport z badań przede wszystkim do innych badaczy, ale – o czym wspomniano wyżej – musi się liczyć również z istnieniem innych odbiorców. Wśród nich mogą być sponsorzy badań, którzy w zamian za finansowanie oczekiwac mogą określonych wyników. W ten sposób otwiera się ogromny obszar potencjalnych patologii, których istota nie sprowadza się przecież jedynie do treści raportu, lecz dotyczyć może na przykład manipulowania danymi na etapie ich gromadzenia lub (częściej) analizy, by nie powiedzieć wprost – fałszowania wyników. Możliwa jest też oczywiście taka sytuacja, że badania zostały wykonane z całą starannością i rzetelnością, zaś „cenzurowanie” treści w taki sposób, by zadowolić sponsora, następuje dopiero w samym raporcie. Zwraca na to wszystko uwagę m.in. Zygmunt Hajduk (2008) w rozdziale poświęconym etycznym uwarunkowaniom badań (s. 41-63). Z kolei o wzajemnych uwikłaniach nauki i polityki w kontekście etycznym interesująco pisze na przykład Clifford G. Christians (2009).

UWAGI KOŃCOWE

Czy lektura raportu z badań może stać się podstawą dialogu? Czy sam raport może być jego ogniwem? Czy może raczej bywa monologiem, po ogłoszeniu którego autor nie spodziewa się informacji zwrotnych; w konsekwencji całe naukowe piśmiennictwo jest jedynie zbiorem oddzielnych monologów, z którego nic nie wynika dla rozwoju nauki? Trudno na te pytania jednoznacznie odpowiedzieć. Analizy przeprowadzone w tym tekście sugerują pierwszą możliwość. Raport może być podstawowym narzędziem realizacji ważnych cech nauki: intersubiektywnej komunikowalności i publicznej kontroli. Może być niezbędnym ogniwem naukowej krytyki. Może stanowić dla czytelnika okazję do Spotkań. Wszakże by to było możliwe, musi spełniać parę warunków. Przede wszystkim musi być rzetelny, zarówno w warstwie prezentacji wyników badań, jak i w opisie zastosowanej procedury, ze wszystkimi jej uchybieniami i towarzyszącymi badaniom wątpliwościami i dylematami badacza. Musi też być komunikatywny, by nie stwarzał barier i nie prowokował nadmiernej swobody interpretacyjnej. Przede wszystkim jednak powinien być tak napisany, by zachęcał czytelnika do krytycznego ustosunkowania – przynajmniej w ramach „dialogu wewnętrznego”; lepiej jednak, jeśli będzie miał moc prowokowania czytelnika do dzielenia się swoimi wątpliwościami i zrodzonymi pod wpływem lektury dylematami – z innymi osobami z grona społeczności naukowej i nie tylko.

Lektura licznych istniejących raportów pozostawia niestety w tych kwestiach spory niedosyt. Niejednokrotnie można odnieść wrażenie, że autor wiele przed czy-

telnikiem ukrywa, a przede wszystkim – że nie zależy mu na żadnym oddźwięku. To oczywiście tylko nie sprawdzone wrażenia – i takimi zapewne pozostaną, bowiem materia nie bardzo nadaje się do tego, by tę tezę uzasadnić na gruncie empirycznym. Stwierdzenie niewykorzystanych możliwości daje jednak przynajmniej nadzieję na poprawę stanu rzeczy.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander, Z. (2003). Komunikacja. W: T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (Tom 2, s. 707-713). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barska, A. (2009). Inkontrolologia. W: S. Jedynak i J. Kojkoł (Red.), *Encyklopedia filozofii wychowania* (s. 116–117). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Baylon, C. i Mignot, X. (2008). *Komunikacja*. Kraków: Wydawnictwo „Flair”.
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Christians, C. G. (2009). Etyka i polityka w badaniach jakościowych. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 1, s. 207-244). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golka, M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajduk, Z. (2008). *Nauka a wartości. Aksjologia nauki. Aksjologia epistemiczna*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Hetmański, M. (2007). Epistemologia jako filozoficzna refleksja nad poznaniem i wiedzą. W: M. Hetmański (Red.), *Epistemologia współcześnie* (s. 7-68). Kraków: „Universitas”.
- Johnson, D. W. (1992). *Podaj dłoń*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Juszczak, S. (2004). Modele komunikacji. W: T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (Tom 3, s. 376-386). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Koć-Seniuch, G. (2003). Dialog. W: T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (Tom 1, s. 688–693). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krüger, H.-H. (2007). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewalu-*

- acja. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Łobocki, M. (2009). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nowak, S. (2008). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowicki, A. (1991). *Spotkania w rzeczach*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska, U. (2003). Inkontrolologia pedagogiczna. W: T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (Tom 2, s. 324–328). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palka, S. (2006). *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Richardson, L. i Adams St. Pierre, E. (2009). Pisanie jako metoda badawcza. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (Tom 2, s. 457-482). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Seredyn, S. (2001). Druga generacja Szkoły Frankfurckiej – teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa. W: B. Dobek-Ostrowska (Red.), *Nauka o komunikowaniu: podstawowe orientacje teoretyczne* (s. 147-156). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Silverman, D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych: metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2010). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sołoma, L. (2002). *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Such, J. (2006). *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wysocka, E. (2003). Komunikacja interpersonalna. W: T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (Tom 2, s. 713-724). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

RESEARCH REPORT: A COMPLEMENTARY APPROACH

ABSTRACT. Empirical research report can be seen as a specific monologue addressed to others (including other researchers) in order to inspire them to critically assess its theses as well as to, possibly, reproduce and continue the research. From this perspective, the report becomes part of a peculiar dialogue, which lacks immediate feedback and defers the addressees' response. As the author of the report is accountable for any silences and omissions, a dilemma arises whether the omissions protect the research subjects or whether they mislead the report's target audience. The paper locates the empirical research report in the ethical context of scholarship.

KEYWORDS: empirical research, research report, communication, inkontrolology.

