

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2016

Tadeusz Lewowicki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

O PRYNCYPIACH METODOLOGICZNYCH – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?

Poznawaniu świata, a przede wszystkim działalności, którą z czasem określono jako uprawianie nauki, od wieków towarzyszy refleksja o sposobach prowadzenia studiów i badań, przedstawiania rezultatów poczynań badawczych oraz interpretowania gromadzonej wiedzy. Refleksja ta znalazła różne ujęcia w metodologii nauk – jako nauce o (najprościej rzecz przedstawiając) „metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowywania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowywania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalania w mowie i piśmie osiągnięć nauk” (Okoń, 2004, s. 246). Wraz z rozwojem nauki zmiany ulegały dominujące poglądy dotyczące metod jej uprawiania, ale też te dominujące poglądy wyznaczały swoiste granice uznawania tego, co można traktować jako działalność naukową, a co działalnością naukową nie jest. W miarę czytelne były standardy uprawiania nauki.

Minione stulecie i lata bieżącego wieku przyniosły wiele dowodów niezwykle szybkiego rozwoju nauki. Łatwo wskazać przykłady sukcesów m.in. w dziedzinie poznawania kosmosu, medycyny, nauk biologicznych i technicznych, często na pograniczach różnych dyscyplin i dziedzin nauki. Różne są źródła sukcesów. W powstawaniu wiedzy naukowej znaczące okazują się potoczne doświadczenia, niekiedy olśnienie, a bywa, że przypadek. Zazwyczaj jednak podstawą jest uprzednia wiedza, a nowe dokonania – także te kojarzone z pozanaukowymi źródłami – poddawane są weryfikacji zgodnej z kanonami ogólnej metodologii nauk lub metodologii poszczególnych dyscyplin. Jednym z warunków rozwoju nauki i społecznej przydatności wyników badań jest kultura metodologiczna – znajomość podstawowych pryncypiów metodologicznych, krytyczna refleksja dotycząca sposobów uprawiania nauki i re-spektowanie wymagań metodologicznych.

Obraz sukcesów, ale także i tak rozumianej kultury metodologicznej, wydaje się mniej budujący w przypadku humanistyki, a ściślej na gruncie nauk humanistycznych (por. różne określenia humanistyki przytoczone np. w zbiorze: Lewowicki, red., 2004). Dotyczy to również wyodrębnionych z humanistyki nauk społecznych, do których decyzją administracyjną zaliczono kilka lat temu pedagogikę (Wykaz obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Za-

łącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku). Zabieg sprowadzenia pedagogiki do zakresu nauki społecznej, co należy podkreślić, prowadzi do zubożenia tej dyscypliny, a w przyszłości zapewne doprowadzi do zaniku pamięci o tradycjach i wielu wcześniejszych doświadczeniach, dokonaniach i ich skutkach. Symptomy są już dostrzegalne w pracach z zakresu pedagogiki. Pedagogikę pozbawia się już ugruntowanej tożsamości naukowej (por. np. Lewowicki, 2007) i wyznacza inny niż dotąd – zubożony – charakter. Prezentuję w tej sprawie pogląd, że nauki humanistyczne obejmują także obszar właściwy naukom społecznym (por. Bronk, Majdański, 2009), ograniczenie pedagogiki do obszaru nauki społecznej jest w istocie ograniczeniem zakresu, osobliwą zmianą naukowej tożsamości. Do wątku tożsamości naukowej powrócę w dalszym fragmencie tego tekstu.

Przyznać trzeba, że na gruncie nauk humanistycznych trudno o sukcesy tak spektakularne, wyraźne, znaczące w rozwoju nauki i poprawie jakości życia ludzi, jakie są udziałem społeczności naukowych zajmujących się badaniami kosmosu, medycyną, nowymi technologiami i innymi dziedzinami poza obszarem humanistyki. Inne są pola badań, wiedza humanistyczna nie ulega gwałtownym zmianom. Jednak słabości nauk humanistycznych (i społecznych) wydają się w znacznym stopniu spowodowane słabościami metodologii przyjmowanej w środowiskach uprawiających te nauki. Dotyczy to w szczególności pedagogiki.

Właśnie zagadnieniom metodologii nauk pedagogicznych poświęcony jest niniejszy artykuł. Przedstawione spostrzeżenia i pytania, być może, skłonią do zastanowienia nad niektórymi (sygnalizowanymi tu) praktykami w uprawianiu badań i studiów kwestii właściwych pedagogice. W pewnym sensie stanowi to nawiązanie do – jak sądzę – dobrej tradycji namysłu nad metodami uprawiania pedagogiki. Już zapomnianymi przejawami tradycji środowiskowej wymiany poglądów była m.in. seria artykułów w „Ruchu Pedagogicznym” (por. np. Lewowicki, 1984, s. 5-10; Zaczęński, 1984, s. 11-19; Palka, 1984, s. 20-26; 1985, s. 82-90; 1986, s. 39-48; Cichoń, 1984, s. 27-35; Kruszewski, 1984, s. 36-42; Zaręba, 1984, s. 43-50; Komar, Kwiatkowska-Kowal, 1985, s. 90-99; Piekarski, 1985, s. 100-111; Łobocki, 1985, s. 59-69; 1986, s. 54-67; 1988, s. 3-16; Niemierko, 1985, s. 70-88; 1987, s. 48-65; Skrzypiec, 1985, s. 88-94; Urbański, 1986, s. 44-54; Gęsicki, 1986, s. 67-78; Żechowska, 1988, s. 17-30; Czykwin, 1988, s. 31-37) czy dyskusja o tożsamości i metodologii pedagogiki przeprowadzona z okazji I Zjazdu Pedagogicznego w roku 1993 (por. np. Lewowicki, red., 1995). Późniejsze próby ożywienia szerszej wymiany poglądów na temat metod badań pedagogicznych nie budziły większego zainteresowania. Szkoda, bo zarówno odwołania do ogólnej refleksji metodologicznej, jak i rozważania dotyczące dawniejszych i najnowszych sposobów pojmowania i uwzględniania (lub pomijania) zaleceń metodologicznych są (mogą być? powinny być?) ważnymi uwarunkowaniami kondycji współczesnej pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

W tym opracowaniu przyjmuję – jako istotną płaszczyznę odniesień – kategorię pojęciową „pryncypia metodologiczne”, którą traktuję jako odzwierciedlenie ukształtowanych w toku rozwoju nauki ogólnych zasad określających metodologiczne wymagania uprawiania nauki. Przywołane wybrane pryncypia są zarówno odczytaniem zaleceń (warunków, dyspozycji, zasad) przedstawionych w podręcznikach metodologii, jak i praktyk stosowanych w działalności naukowej (studiach, badaniach, ewaluacji prac) uznawanej za spełniającą wymagania metodologiczne. Nie zamierzam formułować listy podstawowych pryncypiów/zasad. Takie listy można zna-

leżć w opracowaniach podręcznikowych lub można je tworzyć na podstawie tekstów metodologicznych oraz doświadczeń i dobrych wzorów uznanych szkół naukowych. Tutaj pragnę skoncentrować uwagę jedynie na przykładach pryncypiów metodologicznych, które jeszcze do niedawna stanowiły fundament kultury metodologicznej i wyznaczały jakość pracy naukowej. Chciałbym, aby nawet bardzo fragmentaryczne (wymuszone objętością artykułu) porównania dzisiaj dominujących praktyk w uprawianiu pedagogiki z pryncypiami i doświadczeniami z odległej i nieodległej przeszłości stanowiły zachętę do krytycznej refleksji dotyczącej metodologicznej kondycji współczesnej pedagogiki, a przede wszystkim sposobu (sposobów) uprawiania tej dyscypliny.

Respekt wobec dorobku i standardów nauk humanistycznych

Pedagogika ma powszechnie znane związki z filozofią, z filozofii została wyodrębniona jako dyscyplina nauki. Pozostaje w rozmaitych relacjach z innymi naukami, które usamodzielniały się na gruncie filozofii – przede wszystkim z psychologią i socjologią. Tradycyjnie silne są koneksje z naukami o kulturze. Wszystkie te nauki były i nadal są źródłem inspiracji, wiedzy i metodologii oddziałujących na sposoby rozumienia i uprawiania pedagogiki (Lewowicki, 2007).

W zakresie metodologii przejmowane były i są m.in. paradygmaty, dominujące teorie i koncepcje, liczne metody i narzędzia badań. Jeszcze do niedawna stosunkowo klarowne pozostawały przyjmowane w pedagogice orientacje badawcze, sposoby poznawania faktów, zjawisk, procesów. Wprawdzie metodologia przenoszona była na grunt pedagogiki zazwyczaj z metodologii innych nauk, to jednak czerpiąc z dorobku różnych dyscyplin starano się przestrzegać także wymagania właściwe studiom i badaniom prowadzonym w zakresie tych dyscyplin. Metody badań, sposoby analizy, logika wywodów, argumentacja i wiele innych zabiegów metodologicznych były co najmniej bliskie sposobom postępowania w naukach, z których czerpano wzory. Takie przyjmowano standardy i przynajmniej w liczących się ośrodkach akademickich starano się standardy te przestrzegać.

Przestrzeganiu wymagań sprzyjało – przed laty oczywiście – powoływanie recenzentów, którzy reprezentowali dyscypliny nauki przytaczane w pracach z pogranicza pedagogiki i innych dyscyplin. Również w ocenach dorobku w przewodach awansowych nierzadko brali udział profesorowie zajmujący się innymi dyscyplinami niż pedagogika. Miało to miejsce, rzecz jasna, w przypadkach (przecież licznych) dorobku nawiązującego do tych dyscyplin.

Współcześnie rzadko spotyka się przejawy dbałości o sprostanie standardom, opowanie stosownej (ze względu na obszar badań) wiedzy i przestrzeganie wymogów metodologicznych. Akceptowana jest powierzchowność odwołań do dorobku innych nauk, bezkrytycznie przyjmowane fragmenty przenoszonych do pedagogiki sposobów badań, a także sposobów opracowania i analizy wyników badań. Znajomość i wykorzystanie dorobku nauk humanistycznych i społecznych wydają się coraz częściej swoistym ozdobnikiem niż ważną częścią uprawiania pedagogiki.

Dbałość o tożsamość naukową. Bogactwo czy zagubienie – pytania o pedagogikę

Pomimo formalnego uznania i odwiecznego funkcjonowania społeczności tworzących wiedzę pedagogiczną akurat tej dyscypliny – pedagogiki – towarzyszyły i chyba wciąż towarzyszą wątpliwości dotyczące jej naukowego statusu. O ile dawniej sformułowane wątpliwości zogniskowane były na uzasadnieniu „wyzwolenia się” pedagogiki od filozofii, to nowsze pytania zwracają uwagę na słabości metodologiczne, wtórność metodologii przyjmowanej w pedagogice – brak własnej metodologii, ale również np. brak teorii, które uznać można za naukowe. Zapewne te wątpliwości sprawiły, że m.in. w jednej z klasyfikacji nauk opublikowanej w latach 80. ubiegłego wieku pominięta została pedagogika (Krajewski, 1982).

Kilka dekad temu dyscyplina ta nie spełniała (przynajmniej zdaniem niektórych metodologów nauki) wymagań przyjmowanych w scjentystycznym pojmowaniu nauki. Z opóźnieniem i przesadą usiłowano w naszym kraju precyzować pojęcia i metody, określać obszary badań, podejmować próby formułowania teorii – a zatem sprostać wspomnianemu rozumieniu nauki, określić paradygmat (w rozumieniu T. Kuhna – 2001). Podejście scjentystyczne od lat nie znajduje uznania pedagogów, a pedagogika poddawana jest kolejnym „przystosowaniom” do nowych dominujących sposobów rozumienia i uprawiania nauki. Pozostaje pytanie, czy są to zabiegi udane, a przede wszystkim służące rozwojowi pedagogiki. Dyskusji na ten temat raczej niewiele, chociaż – jak sądzę – jest bardzo potrzebna.

Należy podkreślić, że wątpliwości dotyczące naukowej tożsamości pedagogiki związane są zarówno ze słabościami metodologii, jak i charakterem tej dyscypliny. Od kilku dekad powraca się do traktowania pedagogiki jako refleksji o wychowaniu. W takim ujęciu jest to obszar kojarzony z filozofią, a nawet z ideologią (Folkierska, 1990). Spostrzeganie pedagogiki jako refleksji o określonej dziedzinie życia ma współcześnie wielu zwolenników. Wyznacza to jeden ze sposobów odczytywania tożsamości i statusu omawianej dyscypliny.

Inny wyraz wątpliwości, o których mowa, dostrzec można w spotykanych w różnych krajach strukturach instytucji naukowych. Nie ma tam instytucji, które w nazwie eksponują pedagogikę. Pedagogiką zajmują się społeczności zorganizowane w instytucjach zawierających w nazwie „edukację”, „nauki społeczne”, „nauki humanistyczne” – nie pedagogikę.

Próbą uporządkowania zróżnicowanej sfery pedagogiki było określenie kilku sposobów jej rozumienia. Pedagogikę traktuje się jako naukę (samodzielną, spełniającą wymagania odrębności), bądź jako część nauk społecznych (a zatem nie naukę samodzielną), pedagogię (w lansowanym od lat 90. ubiegłego wieku znaczeniu, w części nawiązującym do ujęcia odczytanego w pracach K. Sośnickiego), wreszcie jako refleksję o wychowaniu (o czym była już mowa) oraz jako pedagogikę stosowaną (obszar praktyki społecznej opartej na wiedzy pedagogicznej) (Lewowicki, red., 1996, 2007).

W zakresie pedagogiki akademickiej – uznawanej przecież za naukową – mamy dość swobodnie tworzony zbiór rozmaitych pedagogik, z których duża część nie spełnia (chyba nawet nie podejmuje się starań, aby spełniały) typowych wymagań określających samodzielność dyscypliny. W podręcznikowym ujęciu wymieniane są: pedagogika pozytywistyczna, pedagogika kultury, pedagogika personalistyczna, pe-

dagogika egzystencjalna, pedagogika religii, Pedagogika Marii Montessori, Pedagogika Janusza Korczaka, Pedagogika Celestyna Freineta, pedagogika krytyczna, pedagogika antyautorytarna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika międzykulturowa, ekologiczna, pedagogika negatywna, pedagogika postmodernizmu (Kwieciński, Śliwerski, red., 2008). W innym podręczniku wymienione są podstawowe subdyscypliny pedagogiki: pedagogika ogólna, historia wychowania, pedagogika porównawcza, dydaktyka szkolna, psychologia kształcenia, pedeutologia, socjologia edukacji, pedagogika społeczna, edukacja dorosłych, pedagogika specjalna i pedagogika zdrowia, a także pedagogika religii, teoria wychowania, pedagogika twórczości, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika inkluzyjna (Śliwerski, red., 2006; 2010).

To tylko ilustracje ujęć pedagogiki. Wymieniane są prądy i kierunki, po części (sub)dyscypliny pedagogiki, autorskie koncepcje i praktyki edukacyjne, obszary poddawane studiom i oddziaływaniom edukacyjnym. Na przytoczonych listach nie ma już dość okrzepłych subdyscyplin – np. pedagogiki medialnej, pedagogiki pracy, nie ma ekonomiki oświaty, nie ma też np. subdyscyplin z pogranicza pedagogiki i kognitywistyki, nauk o funkcjonowaniu mózgu – i innych.

Co stanowi o odrębności i tożsamości tych rozmaitych pedagogik? Jakie kryteria wyznaczają ich samodzielność? Które „pedagogiki” spełniają wymogi dyscypliny/subdyscypliny naukowej? Czy mogą kryteriów nie spełniać i być uznawane za naukowe? Jeśli tak, to na czym polega ich wkład w rozwój nauki? Czy to bogactwo czy chaos, zagubienie? Co uznać za naukę, co za refleksję (czy bez rygorów?), co zaś za pseudonaukę?

Dostrzeganie i uwzględnianie relacji: obszary właściwe pedagogice a metodologia/metodologie

W rozważaniach i sporach dotyczących pedagogiki często – wbrew deklaracjom – pomija się (a może zapomina), że dyscyplina ta obejmuje swoim zainteresowaniem bardzo różne obszary. Pedagogowie zajmują się filozofią oświaty, historią myśli o wychowaniu, uwarunkowaniami rozwoju wychowania i kształcenia, dziejami i współczesnością instytucji oświatowych, prawidłowościami kształcenia i wychowania, aksjologią i teleologią odnoszącą się do kształcenia i wychowania, systemami oświatowymi (w różnych ujęciach – od systemów ogólnych, poprzez rozmaite fragmenty systemów szeroko pojmowanej edukacji, do mikrosystemów i rozmaitych systemów autorskich, eksperymentalnych itp.), ale też treściami, procesami, metodami i środkami, formami organizacyjnymi różnych działań kojarzonych z kształceniem, wychowaniem, opieką, samorozwojem i samokształceniem, a także np. zarządzaniem oświatą, ekonomiką oświaty, edukacyjnymi zagadnieniami kultury – i innymi zagadnieniami mającymi lub mogącymi mieć znaczenie edukacyjne. Jednocześnie podkreślić należy, że wymienione (i inne – pominięte tu) obszary zainteresowań (refleksji, studiów, badań, wdrożeń itd.) odnoszone bywają do jednostek, małych grup i dużych grup, różnych grup wiekowych – i wielu innych podziałów podmiotów biorących udział w edukacji.

Przypomnienie tej, jak wydaje się, oczywistej złożoności i różnorodności obszarów właściwych pedagogice służyć ma podkreśleniu tego, że metodologia uprawiania pedagogiki powinna uwzględniać różnorodność sposobów poznawania, opisu,

interpretowania spraw dotyczących wybranych obszarów – odpowiednio do określonego obszaru i podmiotu/podmiotów podlegających czynnościom badawczym. W tym podejściu jest uzasadnione miejsce dla metodologii przyjmowanej w innych naukach – filozofii, socjologii, psychologii, naukach o organizacji i zarządzaniu, ekonomii, historii itd. Ważne, aby przyjmować te metodologie w sposób nieodbiegający od standardów obowiązujących w innych naukach. Powraca tu wątek eksponowany wcześniej – znajomości i właściwego (zgodnego ze standardami) stosowania metodologii inkorporowanych na grunt pedagogiki.

Co ważne – warunkiem rozwoju pedagogiki i jej społecznej przydatności jest, jak sądzę, zrozumienie złożoności faktów, zjawisk i procesów stanowiących obszary pedagogiki i dążenie do rozumnego scalania działań badawczych i studiów, wielostronność podejść badawczych i ich swoista kompatybilność, próby całościowych ujęć (Lewowicki, red., 1996; 2007). W takim spojrzeniu na pedagogikę i stosowaną na jej gruncie metodologię tracą sens spory np. o to, czy dominować mają metody badań ilościowych czy jakościowych. Potrzebne są i jedno, i drugie – w zależności od obszaru, obiektów badań, celu (i innych wyznaczników). Wiele obszarów wymaga poznania i w skali masowej (metodami ilościowymi) i w skali jednostkowej (metodami jakościowymi). Dopiero takie poznanie zbliży badaczy i odbiorców wyników ich prac do w miarę pełnego i rzeczywiście „rozumiejącego” (jak podkreśla się to w modnym dziś języku pedagogów) poznania.

Krytycyzm i rozumne odniesienia do „gonitwy mózgu” na odwołania teoretyczne

W tradycji uprawiania nauki ważną rolę odgrywają teorie. Często mają one znaczenie wykraczające poza obszary działalności naukowej, pozwalają lepiej rozumieć świat, mają znaczenie w kształtowaniu różnych dziedzin praktyki, rozmaitych dziedzin życia. Teorie przyjmuje się jako podstawy działań poznawczych, badań. Nierzadko bywa też, że w wyniku studiów i badań formułowane są nowe teorie, te zaś stają się podstawą kolejnych badań. W metodologii badań naukowych związek teorii i badań przyjmuje się zazwyczaj jako warunek poprawności, podstawowe wymaganie.

Dzieje współczesnej pedagogiki przynoszą jednak przykłady dość swobodnego traktowania relacji między teoriami i postępowaniem badawczym. Oto – z jednej strony – w pracach pedagogicznych łatwo dostrzec chęć przynajmniej deklaracyjnego nadażania za zmieniającymi się modami na teorie przywoływane w humanistyce. Gdyby pozostać przy przykładach mniej więcej z ostatniego półwiecza, to w publikacjach z zakresu pedagogiki znajdujemy odwołania do zmieniających się nurtów filozoficznych (niestety, także ideologiczno-politycznych), psychologicznych i innych, a studia i badania miały być wyznaczone kolejno m.in. przez: behawioryzm, teorie regulacyjne, poznawcze, podejście (teorie) systemowe, holistyczne, a modą najnowszą wydaje się konstruktywizm. Do tej listy można dodać i inne teorie lub koncepcje, które (deklaracyjnie) wyznaczać miały badania i powinny służyć interpretacji wyników badań. W pedagogice od lat 80. ubiegłego wieku bardzo silny okazał się wpływ teorii określanych mianem krytycznych – przejętych głównie z socjologii krytycznej. Liczne są odwołania do szczegółowych teorii socjologicznych.

Wielość podejść teoretycznych mogłaby niewątpliwie być pomocna w poznawaniu i interpretowaniu rzeczywistości badanej przez pedagogów. Rzecz w tym, że dość szybko zatracony został związek między teoriami a sposobami badania i interpretowania wyników. Stosunkowo łatwe było konstruowanie metod i narzędzi badań odpowiadających podejściu behawiorystycznemu. Jeszcze czytelne wydawały się relacje między teoriami regulacyjnymi a metodami i narzędziami badań. W Polsce proponowane były bodajże trzy teorie regulacyjne (RTO – regulacyjna teoria osobowości – autorstwa Janusza Reykowskiego; RTT – regulacyjna teoria temperamentu – autorstwa Jana Strelaua; oraz zarys RTA – regulacyjnej teorii aspiracji – w mojej propozycji) i podjęte zostały badania odwołujące się do tych teorii. Kolejne teorie umożliwiały bogatszą interpretację różnych zjawisk, pozwalały jeszcze inaczej (niż poprzednie) tłumaczyć świat społeczny, ale coraz trudniejsze było konstruowanie modeli badań uwzględniających te teorie. Dzisiaj modne jest powoływanie się na konstruktywizm, ale trudno znaleźć (poza nielicznymi wyjątkami) prace, w których poza deklaracją można znaleźć przykłady badań opartych na tej teorii czy podejściu konstruktywistycznym oraz interpretację wyników z wykorzystaniem deklarowanej podstawy teoretycznej. Można odnieść wrażenie, że pogoń za modą (zazwyczaj z opóźnieniem w stosunku do innych dyscyplin nauki i nurtów szeroko pojmowanej humanistyki światowej) zatraciła sens przywoływania teorii. Tak postępując można odwoływać się do dowolnej teorii, a potem o tym całkowicie zapomnieć.

Przestrzeganie struktury i wewnętrznej logiki postępowania badawczego

W nawiązaniu do przedstawionych uwag – jak sądzę – warto przywołać także szersze spojrzenie na strukturę i logikę postępowania badawczego. Najogólniej rzecz traktując, można strukturę tę przedstawić następująco: cele i obszary badań – wybór teorii – metodologia postępowania (metody, narzędzia, sposoby opracowania wyników badań) zgodna z wybraną teorią (teoriami) – interpretacja wyników (z wykorzystaniem teorii uznanej za podstawową czy podstawowe w przypadku paru lub kilku teorii) – próby uogólnień, zrozumienia nowych faktów, zjawisk czy procesów – niekiedy formułowanie nowych koncepcji, hipotez, czasem teorii.

Taka struktura pozwala zachować wewnętrzną logikę, spójność między wymienionymi etapami postępowania. Współcześnie dostrzegalne są jednak coraz częstsze odstępstwa od zachowania takiej struktury i logiki (spójności metodologicznej) prowadzenia badań. Już wcześniej była mowa o braku relacji: teoria – badania – interpretacje. Zdarza się, że argumentem tłumaczącym brak spójności jest akceptowany przez wiele społeczności naukowych eklektyzm. Czy jednak uznawać zupełnie dowolne łączenie teorii, metod i interpretacji, czy też za dopuszczalne traktować połączenia różnych, ale wewnętrznie spójnych struktur, w których obok siebie występują odmienne, ale wewnętrznie spójne struktury – od celów badań poczynając, a na interpretacjach czy uogólnieniach kończąc. W pierwszym przypadku jest to chaotyczne, dowolne łączenie elementów wzajemnie obcych (np. teorii i metod czerpanych z różnych orientacji czy nurtów, wzajemnie niekiedy sprzecznych). W drugim zaś w badaniach wykorzystuje się wewnętrznie spójne struktury, które pozwalają na posłużenie się właśnie spójnymi podejściami metodologicznymi do więcej niż jed-

nostronnego poznania jakiegoś zjawiska czy procesu. To drugie postępowania dają szansę dwu- czy wielostronnego podejścia badawczego, wielostronnego oglądu i interpretacji. Którą odmianę rozmaicie rozumianego eklektyzmu traktować za dopuszczalną w badaniach naukowych? Obie, jedną z nich (którą i dlaczego?)

Coraz częściej zdarzają się osobliwe badania bez określonego celu. Takie niby-badania zdarzają się m.in. w ramach rozmaitych międzynarodowych grantów z udziałem studentów i/lub doktorantów, nierzadko także przy udziale osób już zasiedzia-nych w środowiskach uczelnianych. „Badacze” jadą do jakiegoś kraju (miasta, środowiska), bo w ramach grantu są uczestnicy z tamtego kraju, niewiele wiedzą o tym kraju (środowisku itd.), zakładają, że „coś się wydarzy”, „czegoś się dowiedzą”. Przeważnie dowiadują się czegoś, co powinni już znać wcześniej – np. pedagogowie „odkrywają”, że są szkoły waldorfskie (ale nie znają ich założeń, pedagogiki Rudolfa Steinera, antropozofii według tego pedagoga, losów jego pedagogiki) i zwracają uwagę głównie na zewnętrzne przejawy, warunki działalności tych szkół. Inni „odkrywają”, że są różne rodzaje indywidualizacji kształcenia, różne metody i formy pracy dostosowane do możliwości i potrzeb dzieci i młodzieży. To „odkrycia” – relacjonowane przez „badaczy”. Trudny do zaakceptowania jest brak przygotowania uczestników „naukowej turystyki” do merytorycznych kontaktów z odwiedzanymi środowiskami. W warunkach łatwego dostępu do informacji (np. w internecie) nie świadczy to dobrze o wędrujących osobach. Przykładów niezbyt budujących jest wiele.

Jednym ze zjawisk występujących w niemałej już skali jest podejmowanie badań „niesionych przez modę” albo „niesionych przez narzędzie”. Skoro znajdzie się gotowe narzędzie, przez kogoś opracowane, wzbogacone o „klucz” do porządkowania wyników, to znajduje się też motyw do posłużenia się tym narzędziem. Niestety, rzadko towarzyszy temu próba porównania wyników własnych badań z wynikami innych badań, porównania grup i warunków, w których prowadzone były badania, interpretacje czy wnioski oparte na wykorzystaniu jakiejś metody badań porównawczych (Pachociński, 2007 i in.). Pozostają ewentualne zestawienia „gołych” wyników. A to dopiero „surowiec” do analiz, studiów porównawczych. Najważniejszy okazuje się efekt w postaci publikacji i uzyskane za nią punkty (szerzej piszę o tym w: Lewowicki, 2015) – efekt poznawczy, naukowe metody analizy nie mają znaczenia.

Spośród niemałej liczby innych zjawisk budzących co najmniej wątpliwości dotyczące metodologicznej poprawności badań przytoczę jeszcze jedno. To powierzchowne odczytanie sensu badań jakościowych. Badania te mają rozbudowaną i dość różnorodną metodologię. Przegląd zagadnień tej metodologii znaleźć można m.in. w publikacjach z minionych kilkunastu lat (por. np. Miles, Huberman, 2000; Juszczyk, 2013; Kubinowski, 2011; Angrosino, 2010; Jemieliński, red., 2012; Barbour, 2011; Charmaz, 2009; Flick, 2010, 2011; Gibbs, 2011; Denzin, Lincoln, red., 2009; Rapley, 2013). W pracach z zakresu pedagogiki rozpleniła się jednak odmiana badań niby-jakościowych. Wiele w tych pracach cytatów, przytoczonych wypowiedzi osób (niby)badanych, ale trudno znaleźć przykłady analiz tych wypowiedzi, zastosowania jakiejś metody analizy i interpretacji tekstu. Autorzy prac – w założeniu naukowych – ograniczają się do krótkich własnych streszczeń zebranych wypowiedzi, powtarzają czasem swoimi słowami te wypowiedzi, ale nie podejmują prób analizy i interpretacji przy wykorzystaniu metod jakościowej analizy tekstów. Powstają (dodać można – łatwo powstają) książki czy artykuły wypełnione głównie cytatami – bez prób wysiłku analizy podporządkowanej wybranej metodologii (wybranych metodologiom). Jeżeli

takie publikacje stają się podstawą naukowych awansów, to główne zasługi – a więc w konsekwencji i przyznane stopnie lub tytuły naukowe – przypaść powinny badającym i obficie cytowanym osobom, ale nie „badaczom”.

Na tle przedstawionych – przecież tylko wybranych – przykładów powrócić trzeba do pytania postawionego w tytule tego tekstu. Czy pryncypia metodologiczne stają się już głównie wspomnieniem, czy powinny wyznaczać standardy uprawiania nauki? Czy zanik świadomości i kultury metodologicznej, zanik fundamentalnych zasad i standardów w uprawianiu pedagogiki uznać mamy za nieodwracalny efekt umasowienia zawodu pedagoga akademickiego i erozji naukowej tożsamości pedagogiki? Czy godzić się na to?

Pedagodowie mogą i powinni korzystać z różnych źródeł wiedzy, rozmaitych doświadczeń. Rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej i jej społeczna przydatność zależy jednak w znacznej mierze od przestrzegania pryncypiów metodologicznych i standardów uprawiania nauki. Standardy te – pomimo różnych zmian – nie powinny być coraz gorsze. Wierzę, że refleksja metametodologiczna i praktyka badań jednak wytrzymają próbę czasu, ale potrzebne są starania o jasne określenie i respektowanie podstawowych pryncypiów metodologicznych.

Literatura

- Angrosino M. (2010): *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Barbour R. (2011): *Badania fokusowe*. Tłum. B. Komorowska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bronk A., Majdański S. (2009): *Kłopoty z porządkowaniem nauk: perspektywa naukoznawcza*. „Nauka”, nr 1
- Charmaz K. (2009): *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Cichoń W. (1984): *Metodologiczne i aksjologiczne aspekty stanowienia celów wychowania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Czykwini E. (1988): *Koncepcja reprezentacji Moscovicie'go – perspektywą dla badań interakcji nauczyciela i ucznia*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red. nauk.) (2009): *Metody badań jakościowych*. T. 1 i 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Flick U. (2010): *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Flick U. (2011): *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Folkierska A. (1990): *Pytania o pedagogikę*. Wyd. UW, Warszawa
- Gęsicki J. (1986): *Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Gibbs G. (2011): *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Jemieliński D. (red.) (2012): *Badania jakościowe*. T. 1 i 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Juszczak S. (2013): *Badania jakościowe w naukach społecznych – szkice metodologiczne*. Wyd. UŚ, Katowice
- Komar W., Kwiatkowska-Kowal B. (1985): *Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli (aspekty teoretyczne i próba konstrukcji)*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3
- Krajewski W. (1982): *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*. KiW, Warszawa

- Kruszewski K. (1984): *Zastosowanie niektórych właściwości rozkładu wyników kształcenia do analizy polityki oświatowej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Kubinowski D. (2011): *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Wyd. UMCS, Lublin
- Kuhn T. (2001): *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. Helena Ostromecka. Fundacja Aletheia, Warszawa
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2008): *Pedagogika*. T. 1. PWN, Warszawa
- Lewandowska M. (1988): *Logiczne podstawy formułowania problemów w teorii pedagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4
- Lewowicki T. (1984): *Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Lewowicki T. (red.) (1995): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki UŚ – Filia w Cieszyńcu, Warszawa-Cieszyn
- Lewowicki T. (red.) (2004): *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. WSP ZNP i OW „Impuls”, Warszawa-Kraków
- Lewowicki T. (2007): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. ITE-PIB, Warszawa-Radom
- Lewowicki T. (2011): *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII, cz. I. UwB, Białystok
- Lewowicki T. (2015): *Quo vadis universitas – spostrzeżenia, uwagi i pytania (nie?) pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Łobocki M. (1985): *O badaniach eksperymentalnych w pedagogice*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Łobocki M. (1986): *Warunki poprawności metodologicznej eksperymentu pedagogicznego*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Łobocki M. (1988): *Z zagadnień metodologii badań pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Miles M. B., Huberman A. M. (2000): *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. „Trans Humana”, Białystok
- Niemierko B. (1985): *Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycznego*. Cz. I. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Niemierko B. (1987): *Rodowód i współczesność pomiaru dydaktycznego*. Cz. II. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2
- Nikitorowicz J. (2005): *Kreowanie tożsamości dziecka*. GWP, Gdańsk
- Okoń W. (2004): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. czwarte, uzupełnione i poprawione. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Pachociński R. (2007): *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Palka S. (1984): *Wizje badań pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Palka S. (1985): *Badania pedagogiczne: między pewnością a zwątpieniem*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3
- Palka S. (1986): *Teoretyczne i praktyczne badania pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Piekarski J. (1985): *Środowisko rodzinne jako przedmiot diagnozy pedagogicznej – główne przesłanki teoretyczne i metodologiczne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2-3
- Rapley T. (2013): *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Wyd. 1. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Skrzypiec S. (1985): *W poszukiwaniu paradygmatu systemowego dla pedagogiki*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Stochmiałek J. (1988): *O konstruowaniu pedagogicznej teorii kierowania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Śliwerski B. (red.) (2006-2010): *Pedagogika*. T. 1-4. GWP, Gdańsk
- Urbański R. (1986): *Nauki pedagogiczne a nauki o wychowaniu: problem „integralności” i „intencjonalności” procesów wychowawczych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Waligórski K. (1987): *Metodologiczne problemy teorii organizacji szkoły*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Wiliński P. (1988): *O przydatności pojęcia „styl życia” w badaniach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4
- Winiarski M. (1988): *Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2
- Zaczyński W. P. (1984): *Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Zaręba E. (1984): *Analiza treści w badaniach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6
- Żechowska B. (1988): *Funkcjonalne podejście w badaniu nauczyciela – metodologiczne kontrowersje*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6.

O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?

W toku rozwoju nauki ukształtowane zostały ogólne pryncypia/zasady określające metodologiczne wymagania dotyczące uprawiania nauki. W artykule przywołane są niektóre z tych zasad. Wydaje się, że na gruncie pedagogiki przestrzega się je coraz rzadziej. Zanika kultura metodologiczna, erozji ulegają standardy uprawiania nauki. Prowokuje to do pytania, czy pryncypia metodologiczne stają się wspomnieniem, czy wciąż traktować je jako wymagania dotyczące uprawiania nauki.

Słowa kluczowe: pryncypia metodologiczne, kultura metodologiczna, tożsamość dyscypliny naukowej, (modne) teorie, struktura postępowania badawczego

On methodological principles – remembrances of the past or the standards of science cultivation

General principles/rules describing methodological requirements related to the cultivation of science have been formed in the process of science development. Some of the principles are presented in the article. It seems that, on the ground of pedagogy, they are observed less frequently. Methodological culture has been diminishing, the standards of science cultivation being the subject in the process of „erosion”. It provokes the question whether methodological principles become a matter of the past or can still be treated as valid for cultivating science.

Key words: methodological principles, methodological culture, discipline identity, trendy theories, structure of research procedure