



Danuta Urbaniak-Zajac*

Uniwersytet Łódzki

Normatywna i rekonstrukcyjna perspektywa ujmowania metodologii badań w pedagogice¹

KEYWORDS

normative methodology,
reconstructive methodology,
research practice

ABSTRACT

Danuta Urbaniak-Zajac, *Normatywna i rekonstrukcyjna perspektywa ujmowania metodologii badań w pedagogice* [Normative and reconstructive perspective of treating research methodology in pedagogy]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(23) 2023, Poznań 2023, pp. 27–39, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2023.23.1.3>

The fundamental purpose of the article is to signal the premises for giving a greater importance to reconstructive methodology and to recall its possible dimensions (or generality levels of methodological research). The author begins by recalling the context of supplying the scientific method with a distinguished status, which justifies the dominance of the normative character of methodology in the researchers' minds. She notes the importance of socio-cultural factors for changes in the social sciences research practice, as well as the new understanding of practice by some contemporary philosophers, which justifies the granting of greater status to research practice. In the final part of the article, she presents levels of methodological reconstruction. Focusing on research practice will make it possible to see methodological innovations as a reaction to the change of conditions for conducting scientific research and as a search for ways to transcend the cognitive obstacles encountered.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7031-744X>.

¹ Rozbudowana wersja referatu wygłoszonego podczas XI Zjazdu Pedagogicznego *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami*, który odbył się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w dniach 20–22.09.2022.

[...] *nie wolno zapominać, że nauka jest faktem humanistycznym wielorako powiązaniem z innymi dziedzinami aktywności ludzkiej; coraz bardziej staje się ogromnym i złożonym zdarzeniem kulturowym* (Kamiński, 1992, s. 8)

Wprowadzenie

Przywołana w roli motta wypowiedź Stanisława Kamińskiego zwraca uwagę na kulturowy charakter nauki, na jej powiązanie z innymi rodzajami ludzkiej aktywności, czego konsekwencją musi być zmienność nauki. Analizą historycznych zmienności sposobów prowadzenia badań naukowych zajmuje się metodologia nauk nazywana opisową (Nowak, 1985) albo epistemologiczną (Kotarbiński, 1961). Odbiorcami tych analiz zasadniczo są specjaliści z zakresu naukoznawstwa, znacznie rzadziej osoby prowadzące badania w poszczególnych dyscyplinach. Ta druga zbiorowość poznaje zwykle metodologię dziedzinową (np. metodologię nauk społecznych, Nowak, 1985) czy dyscyplinarną (np. metodologię badań pedagogicznych, Łobocki, 2003) z podręczników traktowanych jako zapis zasad, reguł i zaleceń, które należy uwzględniać przy planowaniu i prowadzeniu procesu badawczego. Ich przestrzeganie ma prowadzić do wiarygodnego poznania rzeczywistości, a w ujęciu najbardziej fundamentalnym – poznania wolnego od błędów. W codzienności akademickiej metodologię dosyć powszechnie traktuje się „jako dyscyplinę normatywną (praktyczną)” (Kmita, 1977, s. 112).

Normatywność praktycznej metodologii wydaje się oczywista tak długo, jak długo istnieje podstawowy konsensus co do wzoru metody naukowej. Współcześnie takiego konsensusu nie ma. W praktyce badań empirycznych nauk społecznych co najmniej od lat 70. XX wieku zyskują na znaczeniu nurty teoretyczno-metodologiczne kwestionujące założenia jednej metody obowiązującej w nowoczesnej nauce. W efekcie można wyróżnić kilka praktycznych metodologii (paradygmatów metodologicznych) o różnym stopniu normatywności². Wydawane są odpowiednie podręczniki lub inne programowe publikacje (Ciechowska, Szymańska, 2017; Kubinowski, 2013). Czas walk i sporów między zwolennikami różnych metodologii minął³ – współcześnie raczej nie „wchodzą sobie w drogę”, ale z reguły nie in-

² W proponowanym tu ujęciu także paradygmat interpretatywny ma cechy normatywne, obejmuje bowiem określone zasady postępowania badawczego. Na marginesie warto zauważyć, iż podstawą rozróżnienia „paradygmatu normatywnego” i „interpretatywnego” nie był sposób prowadzenia badań, lecz odmienne koncepcje społeczeństwa – metoda badawcza jest wtórna wobec sposobu ujmowania przedmiotu (Wilson, 1982).

³ W publikacjach polskich pedagogów trudno jest wskazać spory między zwolennikami różnych paradygmatów, ale w innych krajach lata 70. XX wieku były czasem walk i sporów, np. w Niemczech (Terhart, 1997).

interesują się też badaniami tych „innych”. Taka (pozorna) akceptacja różnorodności metodologicznej⁴ i utrzymywanie relacji w ograniczonych kręgach z osobami tak samo myślącymi osłabia potencjał dyskusji i krytyki naukowej. Wydaje się, że większe pole dla myślenia krytycznego może stworzyć metodologia zogniskowana na rekonstrukcji warunków i przebiegu toczącej się praktyki badawczej niż tylko eksponująca normy metodycznego postępowania. Uzasadnieniem zwiększenia znaczenia perspektywy rekonstrukcyjnej (zaznaczającej się z różnym nasileniem wcześniej) jest także zmiana rozumienia praktyki na gruncie filozofii, znosząca opozycję między myśleniem a działaniem (Siemek 1988), czego konsekwencje ujawniają się w nowej humanistyce (Nycz, 2017).

Celem niniejszego artykułu jest zasygnalizowanie koncepcji metodologii rekonstrukcyjnej. Rozpocznę od przywołania dwóch powiązanych ze sobą czynników, uzasadniających dominację w świadomości badaczek, badaczy normatywnego charakteru metodologii; następnie zasygnalizuję znaczenia pozalogicznych – społeczno-kulturowych – czynników będących katalizatorem zmian w praktyce badawczej nauk społecznych. Przybliżę także wypracowane na gruncie filozofii nowe rozumienie praktyki, uzasadniające nowy status praktyki badawczej. W końcowej części artykułu przedstawię możliwe poziomy metodologicznych rekonstrukcji. Zogniskowanie na praktyce badawczej umożliwi dostrzeżenie innowacji metodologicznych będących reakcją na zmianę warunków prowadzenia badań naukowych i szukaniem sposobów na przekraczanie napotykaných przeszkód poznawczych.

Wybrane warunki dominacji normatywnego wymiaru metodologii i kontekst różnicowania praktyki badawczej

Tradycyjnie normatywny charakter metodologii można powiązać ze specyficznym rozumieniem nauki, utożsamiającym ją z poznającym Rozumem, docierającym do prawdy. Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy Marek J. Siemek (1989) uczynił filozofów. Przenieśli oni stare filozoficzne rozumienie nauki, która miała docierać do Bytu w jego prawdziwej strukturze, na coraz bardziej zyskujący na znaczeniu nowy fenomen, jakim od XIX wieku stawały się nauki empiryczne (Siemek, 1989, s. 17). Uznanie realnej nauki za kwintesencję mądrości i prawdy wymagało wyznaczenia granicy między tym, co nią jest a tym, co nią nie jest (więcej: Urbaniak-

⁴ Wyrazem tej akceptacji jest m.in. łączenie w jednym studium badawczym metod ilościowych i jakościowych (Creswell, 2013).

-Zajęc, 2019, s. 101–102). Kryteria demarkacji przedłożył pozytywizm, orzekający m.in. zasadniczą jedność metody nabywania wiedzy. Ta metoda naukowa stała się punktem odniesienia dla metod badawczych opracowywanych w poszczególnych dziedzinach nauk czy w dyscyplinach. Nadrzędnym celem poznania naukowego ma być odkrywanie prawidłowości pozwalających na wyjaśnianie świata – a zjawisko zostaje wtedy wyjaśnione, gdy dowiedzie się, że jest przypadkiem określonego prawa ogólnego (Benton, Craib, 2003). Szczególną pozycję uzyskały także osoby prowadzące badania – umiejscowiono je „ponad” badaną rzeczywistością i ustalono, że nie powinna mieć dla nich żadnego znaczenia. Przyjęto postulat „bezinteresownej obserwacji, ufundowanej na micie kontemplatywnego oglądu całego zewnętrznego świata” (Nycz, 2017, s. 11). Badacze mieli być tylko użytkownikami metody określającej pożądany charakter danych, sposób ich opracowania i sposób formułowania zdań ogólnych. Taki wzór badań empirycznych odnoszony był pierwotnie do dziedziny nauk przyrodniczych, ale dyscypliny akademickie badające zachowania i działania człowieka, w tym pedagogika aspirująca do miana nauk, także starały się go stosować.

W ujęciu tradycyjnym metodologię ogólną sytuuje się w ramach szeroko rozumianej logiki. W kompletnych podręcznikach logiki metodologia stanowi ich czwartą część – po semantyce, teorii poznania i logice formalnej. Traktowana jest więc jako dziedzina zastosowania treści zawartych w poprzedzających ją działach (w węższym ujęciu jest dziedziną zastosowania logiki formalnej). W takim umiejscowieniu związek między metodologią a logiką ujawnia się jako oczywisty, jako tkwiący w istocie rzeczy i oddający specyfikę metody naukowej. Warto sobie jednak uświadomić, że ta „istota rzeczy” została wytworzona myślowo, że nie istnieje poza systemem zdań. Dla Tadeusza Kotarbińskiego (1961, s. 516), twórcy prakseologii, zadaniem metodologii jest analiza sposobów umiejętnego działania. Łącząc metodologię z działaniem, zwraca uwagę na to, co istotowo odróżnia ją od logiki formalnej. Logika „wykrywa *relacje ogólnootologiczne*, pozbawione elementów czynnościowych, relacje, do których *akty rozumowań winny się jakoś dopasowywać*, gdy domeną metodologii są właśnie *czynności umysłowe*” (Kotarbiński, 1961, s. 518, wyróżnienie – D.U.Z.). Logika formalna „docieka jedynie tego, jak się mają rzeczy względem siebie ze względu na pewne wyróżnione relacje lub jak ukształtowane napisy są poprawnymi zdaniami ze względu na określone warunki poprawności” (Kotarbiński, 1961, s. 519). Nie może nic powiedzieć o jakichkolwiek czynnościach.

Uświadomienie tej jakościowej różnicy pozwala więc na badanie realnych czynności umysłowych niezależnie od relacji „wykrytych” przez logikę. To uzasadnia przywołanie przez Kotarbińskiego (1961) epistemologicznego wymiaru uprawiania metodologii („metodologia epistemologiczna to [...] badanie nauk jako

procesów dziejowych i jako wytworów dziejowych”, s. 518). W takiej perspektywie przestaje być ona podziałem logiki, skupia się na historycznie zmiennych warunkach poznania naukowego. Badanie metodologiczne prowadzi więc do rejestracji tego, co było, ma dostarczać opisu wolnego od oceny prawdziwości poszczególnych twierdzeń czy teorii oraz poprawności prowadzącej do nich drogi. Stefan Nowak zauważa, iż taka opisowa perspektywa może być stosowana nie tylko w badaniach historycznych, ale także współcześnie (Nowak, 1985, s. 23); w odniesieniu do metodologii pedagogiki podobny postulat formułuje Dariusz Kubinowski (2019). Jeśli przedmiotem metodologii opisowej ma być praktyka badawcza, to jest on zbieżny z zasygnalizowanym we wprowadzeniu przedmiotem metodologii rekonstrukcyjnej. Warto jednak zauważyć, że odnoszona do teraźniejszości neutralna metodologia opisowa jest raczej postulatem niż praktyką badań metodologicznych (nie podjęto działań w kierunku jego „operacjonalizacji”). Wolne od waloryzacji relacjonowanie współczesnych stanowisk jest o tyle trudne, że zarówno forma, jak i treść (wybór zagadnień uwzględnianych albo pomijanych) opisu nie są neutralne, są konsekwencją uznawanych wzorów. (Na podstawie konstrukcji opisu można odtwarzać perspektywę myślową przygotowującej go osoby. Na przykład opisy badań jakościowych jako „odwrócenie” zasad obowiązujących w badaniach ilościowych). W literaturze pedagogicznej intencjonalną neutralność opisu stosowanych rozwiązań metodologicznych dostrzec można w publikacjach jubileuszowych prezentujących badania w poszczególnych jednostkach naukowych czy nawet w subdyscyplinach pedagogicznych. Są one wolne od krytyki i nierzadko mają charakter apologetyczny.

Dyscypliny akademickie badające zachowania i działania człowieka, które aspirowały do miana nauk, przez wiele dziesięcioleci XX wieku zabiegały o dostosowanie przedmiotu swoich badań do wymagań metody naukowej uznawanej za uniwersalną, mimo że na gruncie filozofii jej krytyka i dyskusja nad niemożliwością pełnej realizacji toczyła się już od przełomu XIX i XX wieku. Mimo usilnych starań zwolennikom pełnej racjonalności poznania naukowego nie udało się odkryć ostatecznego kryterium rozstrzygnięcia o prawdziwości i fałszywości wszystkich poglądów, „sformułowano natomiast wiele filozoficznych argumentów świadczących o tym, że jest to niemożliwe” (Chmielewski, 2014, s. 33). Katalizatorem nowych metod badawczych w naukach społecznych, kwestionujących tradycyjne reguły metodologiczne, były społeczno-kulturowe przemiany dokonujące się w Europie Zachodniej i USA pod koniec lat 60. XX wieku. Ich najostrzejszym przejawem była „rewolta młodzieżowa”. Następstwem przemian świadomości społecznej było m.in. osłabnięcie wiary w bezinteresowność poznania instytucjonalnej nauki. Heroldzi konieczności zmiany świata dowodzili, że regularności identyfikowane w badaniach nauk

społecznych wykorzystywane są przez warstwy uprzywilejowane dla osiągnięcia ich partykularnych interesów. Od badaczy, badaczek przestrzeni społeczno-kulturowej zaczęto domagać się odsłaniania mechanizmów ją strukturyzujących, wspierania zmian społecznych zmierzających w kierunku bardziej sprawiedliwego świata, a nie konserwowania status quo. Metody badawcze hołdujące tradycyjnej metodzie naukowej zaliczono do katalogu instrumentów opresji. Część krytycznych badaczek, badaczy odrzuciła więc założenia konstytuujące tradycyjną metodę i – jak twierdzi – w praktyce badawczej zaczęła wykuwać nowe metody, adekwatne do nowych celów badawczych i do sposobów ujmowania przedmiotu badań. „Sięgnięcie” do filozofii w poszukiwaniu przesłanek o charakterze ontologicznym i epistemologicznym miało być wtórne wobec praktyki działania.

Przesłanki metodologii rekonstrukcyjnej

Reakcją na współwystępowanie we współczesnej metodologii nauk społecznych kilku konstruktów teoretyczno-metodologicznych – określanych zwykle mianem paradygmatów – dostarczających argumentów za różnymi sposobami prowadzenia badań i kryteriami ich oceniania może być metodologia rekonstrukcyjna. Tym, co różni tę propozycję od metodologii opisowej, jest przede wszystkim nadanie praktyce badawczej szczególnego statusu, co jest ugruntowane nowym rozumieniem praktyki we współczesnej filozofii.

Słowo *praktyka* należy do języka potocznego i w codziennym użyciu występuje w różnych kontekstach i znaczeniach. Zwykle praktykę przeciwstawia się teorii, co jest następstwem innej opozycji: działanie – myślenie. W refleksji pedagogicznej stosunek do praktyki jest niejednoznaczny. Z jednej strony jest traktowana jako dziedzina zastosowania teorii, wdrażania rozwiązań mających ją poprawiać, optymalizować. W tym ujęciu praktyka jest obiektem do poznawania, oceniania, obmyślenia, jest „tam” – poza osobami prowadzącymi badania. Mogą przyglądać się jej z dystansu, bez zaangażowania. Praktyka nie jest doskonała, wyniki badań pokazują zwykle jej deficyty, niedociągnięcia. Dlatego konkluzją wielu badań pedagogicznych są rekomendacje jej doskonalenia. Osoby zajmujące się niezaangażowanym poznawaniem wycinka rzeczywistości (teoretycy) kierują pod adresem działających w niej osób (praktyków) określone zalecenia, co warto albo co powinno być zmienione. Ale z drugiej strony praktyka jest uznawana za wartościowe źródło doświadczeń – ktoś „ma praktykę” albo mu jej brakuje – a więc „praktyka uczy”. (Przypomnę, że w ramach studiów pedagogicznych studentki, studenci muszą zrealizować okreśłą liczbę godzin praktyk, gdy tego nie zrobią, nie uzyskają

kwalifikacji zawodowych). W tym kontekście oddzielanie działania od myślenia i poznawania staje się dalece wątpliwe.

Opozycyjne ujęcie teorii i praktyki, a tym samym myślenia i działania przeniknęło do refleksji pedagogicznej z filozofii. Ale w filozofii współczesnej wypracowane zostało inne stanowisko, znoszące to jednoznaczne przeciwstawienie: „poznające myślenie próbuje uchwycić siebie jako d z i a ł a n i e. [...] trzeba samo poznanie ująć j a k o praktykę, jako jedną z form społecznej działalności ludzi w ich historycznym, społeczno-ludzkim świecie” (Siemek, 1988, s. 5). W tej perspektywie praktyka rozumiana jest jako działalność, w której człowiek ujmuje siebie i swój świat, i jednocześnie kształtuje go poprzez ten sposób ujmowania. Myśl filozoficzna rozwijająca się w procesie dziejowym wyodrębniła w określonych okolicznościach dwie dziedziny, natomiast w empirycznym świecie działających ludzi zawsze stanowiły one jedność. Myślenie jest formą działania, działanie formą myślenia i zależnie od kontekstu, eksponującego jeden z wymiarów empirycznie zbalansowanej całości, stanowią określony rodzaj praktyki społeczno-historycznej.

W tym ujęciu pedagogiczna praktyka badawcza staje się praktyką pojmowania i kształtowania świata, dziejącą się w określonych warunkach, ukierunkowaną na rozwiązywanie konkretnych problemów, a nie tylko czynnościowym, powtarzalnym ujęciem procesu badawczego, sterowanego zewnętrznymi regułami. Praktyka badawcza jest „miejscem” urzeczywistniania się poznawania, a więc także reguł, zgodnie z którymi przebiega. Jeśli ma być owocną praktyką „chwytającą” i „odczytującą” sygnały zmieniającego się świata społeczno-kulturowego, musi być innowacyjna, a nie rutynowa. Stwierdzenie, że praktyka badawcza realizowana jest przez ludzi, a nie przez metody brzmi jak truizm, ale warto się zastanowić, jakie wynikają z tego konsekwencje. Współczesne badania nad procesami percepcji i poznawania prowadzone przede wszystkim na gruncie interdyscyplinarnej kognitywistyki, potwierdzają intuicje filozoficzne, że realne poznanie łączy się z działaniem. Jest więc procesem ucieleśnionym i umiejscowionym. Wśród badaczy tego zagadnienia nie ma wprawdzie pełnej zgody, co do rozumienia tych procesów (Tom Ziemke [2015] przywołuje np. sześć pojęć ucieleśnienia), niemniej jednak oba określenia przywołują kontekstowość poznawania i jego relacyjność. Tym samym pojawiają się kolejne argumenty przeciwko normatywnemu modelowi obiektywnego, tzn. bezinteresownego oglądu (wycinków) świata.

Odchodzenie od normatywności promującej stałość na rzecz innowacyjności wynikającej z pogodzenia się z niejednoznacznością, zmiennością cechującą współczesność, ujawnia się w różnych dziedzinach humanistyki. Ryszard Nycz (2017), chcąc wyrazić tę nową perspektywę, pisze o „czasownikowej” naturze kultury, która ma zastąpić jej ujęcie „rzeczownikowe”. To drugie, dominujące do-

tychczas ujęcie, wyraża się w strukturalno-systemowym postrzeganiu kultury, ogniskującym uwagę na normatywnym systemie symbolicznej kontroli ludzkiej aktywności. Natomiast ujęcie „czasownikowe” ma dowartościować jej czynnościowy, sprawczy, kreatywny charakter (Nycz, 2017, s. 11–12). Kultura istnieje w procesie zmian, w działaniach ludzi. Jej kostnienie, rytualizacja postępowania są sygnałami stagnacji i „wyczerpywania się” potencjału rozwojowego. Dla zrozumienia współczesnego człowieka ważny jest nie tylko efekt jego działania, ale proces, który do niego doprowadził. Analogicznie, przy rozumiejących opisach określonych praktyk społeczno-kulturowych istotne są nie tylko ich efekty, ale także ich wewnętrzna logika, specyfika ich sprawczości i kreatywności. Podmiotowe traktowanie uczestniczek, uczestników tych praktyk jest związane z chęcią oglądu świata z ich perspektywy. Nową humanistykę cechuje zamiar prowadzenia badań poza dualizmami (Nycz [2017] zauważa tendencję do poszukiwania niedualistycznego słownika), specyficznymi dla myśli nowoczesnej. I tak innowacyjność nie jest przeciwstawiana tradycji, lecz „staje się jej medium, i to nie tyle neutralnym nośnikiem, co aktywnym konstruktywnym nosicielem, wytwarzającym nieprzerwanie (aczkolwiek retroaktywnie) poczucie ciągłości, porządku, wartości i sensu. Można by powiedzieć, że jest to jedyny rodzaj poczucia ciągłości i trwania, na jaki zdobyć się może w dzisiejszym nieprzewidywalnym świecie nasze «społeczeństwo ryzyka»” (Nycz, 2017, s. 26) Warto wspomnieć, że myślenie dualistyczne obciąża także pedagogiczną refleksję metodologiczną. Na przykład wartościująca opozycja obiektywny – subiektywny w kontekście gromadzenia danych czy ich interpretacji. Istnieją praktyki badawcze, które ten dualizm próbują znosić poprzez odnoszenie do siebie wspólnego i indywidualnego wymiaru, np. doświadczeń (Urbaniak-Zajęc, 2016).

Dziedziny metodologii rekonstrukcyjnej

Przedmiotem metodologii rekonstrukcyjnej jest praktyka badawcza prowadzona w ramach dyscypliny akademickiej – tu pedagogiki – obejmująca warunki jej realizacji. Rekonstrukcji towarzyszy intencja doskonalenia tej praktyki ukierunkowana na przekraczanie napotykaných przeszkód poznawczych. Badania rekonstrukcyjne mogą być prowadzone na różnych poziomach ogólności. Na poziomie najbardziej ogólnym koncentrują się na analizie warunków tworzenia dyscyplinarnej wiedzy pedagogicznej. Takie rekonstrukcje prowadzone są przez Jacka Piekarskiego. Dla przykładu jedna z tabel (tab. 1) zestawiających właściwości wiedzy i społeczno-kulturowe konteksty jej tworzenia oraz wynikające z tego konsekwencje dla jakości poznania (Urbaniak-Zajęc, Piekarski, 2022, s. 26).

Tabela 1

Właściwości wiedzy i społeczno-kulturowe konteksty procesu jej tworzenia

Właściwości wiedzy (odniesienia do treści czynności)	Rodzaj procesu	Konsekwencje dla przebiegu czynności	Sfera relacji – jednostkowa indywidualność vs kolektywne uspołecznienie
prawdziwość	specjalizacja	rozproszenie obiektywność	instytucjonalna
uniwersalność	rozproszenie instytucjonalne	polityzacja prawdy	
sprawdzalność	profesjonalizacja	ekskluzywność zaufania	
pewność	ekspertyzacja	limitowanie (minimalizowanie) ryzyka	
użyteczność	biurokratyzacja zarządzania wiedzą	formalizacja reguł (kryteriów) tworzenia wiedzy	organizacyjna
kreatywność	standaryzacja	standardowe ujednoczenie – rytualizacja procedur tworzenia wiedzy	
komunikacyjność	mediatyzacja	ikonizacja – zmiana języka, skrótość przekazu	kulturowa
językowe ugruntowanie	detradycjonalizacja	postpamięć zamiast tradycji – ograniczenie ciągłości wiedzy	
powiązanie z dobrem	merkantylizacja	instrumentalizacja działań – urynkowanie wiedzy	wspólnotowa
etyczność	prywatyzacja przekonań światopoglądowych	estetyzacja sfery etycznej	

Źródło: Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2022, s. 26.

Omawianie tabeli mającej jedynie zaszyfrować sposób prowadzenia analizy ukierunkowanej na powiązania czynników znaczących dla przebiegu i efektów procesów badawczych nie jest tu ani możliwe, ani zasadne. Warto jedynie krytycznie zauważyć, iż żadna rekonstrukcja nie jest wolna od doświadczeń badawczych i poglądów autora, autorki; wynika z przyjmowanych przesłanek i jest efektem

dokonywanych wyborów. Zawsze można jej zarzucić cząstkowość i wybiórczość, zwłaszcza gdy zakrojona jest tak szeroko, gdy chce się uwzględnić różne czynniki społeczno-kulturowe i ich następstwa. Świadomości ograniczoności własnego myślenia towarzyszy gotowość do dyskusji z innymi propozycjami. Wszak tworzenie wiedzy dyscyplinarnej (i jej przekazywanie) nie jest osiągnięciem indywidualnym, lecz wspólnotowym, realne znaczenie mają te praktyki, które są podzielane.

Kolejny poziom analiz odnosi się do rekonstrukcji konkretnych projektów badawczych, traktowanych jako wynik sumy decyzji podejmowanych przez ich realizatorki, realizatorów. Analiza ukierunkowana jest na odtworzenie ich „wewnętrznej logiki”, czyli śledzenie relacji pomiędzy poszczególnymi krokami (decyzjami) badawczymi. Im bardziej osoby prowadzące badania są świadome treści poszczególnych kroków badawczych, tym częściej same opisują dojrzewanie pomysłu, okoliczności podejmowanych decyzji. W kontekście idei metodologii rekonstrukcyjnej warto postulować, by przedmiotem rekonstrukcji czynić własne badania. Po ich zakończeniu warto spojrzeć na nie krytycznie, prześledzić, co się udało osiągnąć, a co poszło nie tak. Jak można byłoby postąpić inaczej. To jest droga doskonalenia metodologii: identyfikowanie napotykaných przeszkód poznawczych i szukanie sposobów ich przekraczania. Rekonstrukcja, czyli wewnętrzna analiza przyjętych rozstrzygnięć zaczyna się od porównania zamiarów lub obietnic (celów) i intencji (sensu) danego przedsięwzięcia, ze sposobami myślowego ujmowania przedmiotu badań i dalej – ze sposobami pozyskiwania i gromadzenia danych, czy ogólniej – materiału badawczego (techniki badawcze), oraz sposobami porządkowania, analizowania i formułowania uogólnień. Istotna jest kwestia umiejscowienia badaczki, badacza wobec poznawanego wycinka rzeczywistości, przyjmowana postawa etyczna, sposoby uzasadniania podjętych decyzji teoretyczno-metodologicznych i technicznych oraz ich wzajemne powiązania.

Metodologia rekonstrukcyjna bywa także traktowana jako zbiór założeń i przesłanek dla prowadzenia określonego rodzaju badań jakościowych, badań ukierunkowanych na odtwarzanie (rekonstruowanie) tego, co pierwotnie zostało stworzone (skonstruowane) przez uczestników życia codziennego. Dla przykładu podręcznik napisany przez niemieckiego socjologa Ralfa Bohnsacka, będący wprowadzeniem do metod jakościowych, nosi tytuł *Rekonstruktive Sozialforschung* (2014). Szczegółowe założenia dotyczące specyfiki rzeczywistości społecznej i możliwości jej poznawania przyjmowane w ramach poszczególnych metod badawczych różnią się między sobą, wspólne jest przekonanie o sprawczości praktyk codzienności oraz intencja unikania „nakładania” na poznawaną rzeczywistość wyjściowej matrycy jej ujmowania. Wartościowo poznawczy jest taki materiał empiryczny, w którym „zapisała się” perspektywa doświadczania tej

rzeczywistości przez osoby uczestniczące w badaniach. W tym najwęższym rozumieniu metodologia rekonstrukcyjna jest quasi-normatywną metodologią nurtu badawczego, dzielającego najbardziej podstawowe założenia. Ale jednocześnie doświadczenia w rekonstruowaniu codzienności osób, z jakiegoś powodu interesujących poznawczo, mogą być źródłem inspiracji dla sposobów rekonstruowania codzienności pedagogicznych badań empirycznych. Jaka treść i formę przyjmują w konkretnych projektach badawczych, jakie warunki sprzyjają takim, a nie innym rozwiązaniom, jaka jest ich wewnętrzna logika, co ją uzasadnia?

Zakończenie

W tradycyjnym ujęciu metodologia ogólna jako część (szeroko rozumianej) logiki uprawiana była i jest przez filozofów. Tym samym zasady przenoszone do normatywnych metodologii praktycznych (opracowywanych dla dziedzin nauki lub poszczególnych dyscyplin) ustanawiane były i są przez osoby nieuprawiające nauk empirycznych. Dla zwolenników tradycyjnego ujęcia taki stan rzeczy traktowany jest jako oczywisty. Dla przykładu John Kemeny, charakteryzując pozycję, „z której mówi”⁵, jako autor książki informuje, że jest ona książką o nauce, a nie książką naukową. Różnicę między typami publikacji opisuje następująco: „gdy przeprowadzamy doświadczenie i opisujemy jego wyniki, działamy jako uczeni. Gdy natomiast dyskutujemy ogólne problemy dotyczące eksperymentowania, wtedy piszemy o nauce” (Kemeny, 1967, s. 12). Jego zdaniem uczeni, czyli ci, którzy uprawiają naukę, nie dyskutują „o metodzie naukowej, o pojęciach i podstawowych założeniach nauki, jej przedmiocie i jego ograniczeniach; o tym, z czego nauka korzysta i do czego z kolei jest wykorzystywana” (Kemeny, 1967, s. 12). A jeśli to robią, to „występują przypadkowo” w roli filozofów, a więc wykraczają poza właściwe im zadania⁶.

Taki jednoznaczny podział zadań między filozofów nauki a uczonych nie jest współcześnie do utrzymania, co najmniej na gruncie nauk społecznych. Jednoczesne występowanie kilku paradygmatów teoretyczno-metodologicznych wymaga od osób prowadzących badania świadomości uwarunkowań podejmowanych przez nie decyzji (w tym wyboru samego paradygmatu) oraz ich następstw dla

⁵ Uwaga dla osób nieznających tego opracowania – tak współczesnego sformułowania autor nie używa.

⁶ Na marginesie – ten jednoznaczny rozdział domeny filozofii i domeny nauki jest analogiczny do przywoływanego wcześniej tradycyjnego rozdziału teorii i praktyki. Uczeni mają stosować normy ustanowione przez filozofów, analogicznie jak praktycy rekomendacje teoretyków.

pozyskiwanych obrazów rzeczywistości (Bachelard, 2002). W naukach przyrodniczych trafność przyjmowanych założeń teoretyczno-metodologicznych może zostać pośrednio empirycznie zweryfikowana poprzez poddawanie badanej materii różnym próbom (stworzy się np. nowy pierwiastek chemiczny dzięki poddawaniu określonych jąder atomowych określonym oddziaływaniom albo nie stworzy, Adamczyk, 2016). W naukach społecznych taka weryfikacja założeń nie jest możliwa. Tworzą one perspektywę ujmowania poznawanych zagadnień, której nie można traktować jako oczywistej. Mieczysław Malewski zauważa, iż dzisiaj każdy badacz musi być własnym metodologiem. „Metodologia opatrzona racjonalnymi argumentami winna rodzić się w trakcie badań, a nie być bezrefleksyjną aplikacją algorytmów, które oferują badaczom metodologiczne przewodniki, wmawiając im przy okazji, że te metodologiczne «gotowce» mają zastosowanie uniwersalne i pasują do każdego podejmowanego problemu” (Malewski, 2017, s. 118). Nawet gdy przyznajemy uczonym prawo do próbowania w procesie badawczym, wiemy, że nie wszystkie próby są równie udane, że ich realizatorki, realizatorzy nie mogą być – nawet jeśli o to zabiegają – w pełni świadomi siebie i warunków swojego działania, jego następstwa nie zawsze też są zgodne z przewidywaniami. I właśnie dlatego rozwijanie metodologii nie może ograniczać się do pracy indywidualnej. Zasygnalizowana propozycja uprawiania metodologii rekonstrukcyjnej jest propozycją wspólnotowego dzielenia się doświadczeniami badawczymi i refleksją nad warunkami prowadzenia badań.

Ta propozycja nie jest oczywiście wolna od słabości. Dla osób niegotowych do pogodzenia się z nimi jest ona zapewne nie do przyjęcia. (Za wartościowsze rozwiązanie uznałyby zapewne metodę racjonalnej rekonstrukcji Jerzego Kmity). Grozi jej przede wszystkim niebezpieczeństwo uwięzienia w immanencji – wszak krytyka praktyki badawczej musi uwzględniać zasady przyjmowane na gruncie tej praktyki; brak metajęzyka – w różnych paradygmatach te same nazwy mają różne znaczenia; brak holistycznej perspektywy i bezstronnego dystansu. W pierwszym rzędzie oczekiwana jest akceptacja perspektywiczności i cząstkowości poznania.

Bibliografia

- Adamczyk, A. (2016) *Nowe pierwiastki... Czy układ okresowy ma koniec?* Kwantowo. <https://www.kwantowo.pl/2016/01/08/nowe-pierwiastki-czy-uklad-okresowy-ma-koniec/>
- Bachelard, G. (2002). *Kształtowanie się umysłu naukowego* (D. Leszczyński, tłum.). słowo/obraz-terytoria.
- Benton, T., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu* (L. Raśkiński, tłum.). Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Wydawnictwo Barbara Budrich.
- Chmielewski, A. (2014). *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2017). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych* (cz. 1). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kemeny, J.G. (1967). *Nauka w oczach filozofa* (S. Amsterdamski, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kmita, J. (1977). *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kotarbiński, T. (1961). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wydawnictwo Ossolineum.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski, D. (2019). Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 79–90). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łobocki, M. (2003). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(4(80)), 105–120.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN.
- Siemek, M.J. (1988). Poznanie jako praktyka (Prolegomena do przyszłej epistemologii). W: M.J. Siemek (red.), *Marksizm w kulturze filozoficznej XX wieku* (s. 9–24). Państwowe Wydawnictwo Naukowe. <https://hegel-marks.pl/downloads/teksty-siemek14.pdf> (s. 1–7).
- Siemek, M.J. (1989). „Nauka” i „naukowość” jako ideologiczne kategorie filozofii. W: H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M.J. Siemek (red.), *Racjonalność, nauka, społeczeństwo* (s. 13–29). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Terhart, E. (1997). Entwicklung und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. W: B. Frieberthäuser, A. Prengel (red.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (s. 27–42). Juventa.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2019). Od uniwersalności do partykularności metody badawczej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 99–112). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajęc, D., Piekarski, J. (2022). *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wilson, T.P. (1982). Qualitative „oder” quantitative Methoden in der Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34(3), 487–508.
- Ziemke, T. (2015). Czym jest to, co zwiemy ucieleśnieniem? (A. Derra i in., tłum.), *Avant*, 6(3), 161–174.

